

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS. *Fundada en 1551*

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POST GRADO

El Método histórico-crítico y su influencia en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del I.S.P “Arístides Merino Merino” de Cajamarca

TESIS Para optar el Título Profesional de: **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN** con mención en docencia
en el nivel superior

CASIMIRO ESCALANTE ABANTO

ASESOR: Mg LUZ MARINA ACEBEDO TOVAR

LIMA - PERÚ 2003

..	1
AGRADECIMIENTO .	3
RESUMEN .	5
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN . .	7
1.1 ANTECEDENTES . .	8
1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .	9
1.2.1 Formulación del problema . .	9
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .	10
1.3.1 Objetivo General . .	10
1.3.2 Objetivos Específicos .	10
1.4 JUSTIFICACIÓN . .	10
1.5 HIPÓTESIS . .	11
1.5.1 Hipótesis general .	11
1.5.2 Hipótesis específicas . .	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO . .	13
2.1 EL MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO .	14
2.1.1 Pedagogía Histórico-Crítica . .	14
2.1.2 Enseñanza Crítica . .	21
2.1.3 Los métodos de enseñanza y de trabajo .	22
2.1.4 El Método Histórico-Crítico .	24
2.1.5 La educación es relación de sujetos en comunidad . .	28
2.1.6 Historicidad en la construcción de los saberes .	29
2.1.7 El rol de la acción en el desarrollo del saber . .	32
2.1.8 Las dimensiones del factor docente . .	34
2.2 ACTITUD CRÍTICA . .	36
2.2.1 La actitud . .	37
2.2.2 Características de las actitudes .	38

2.2.3 La actitud crítica . .	39
2.2.4 Criterios de actitud . .	45
2.2.5 Actitudes críticas necesarias. . .	48
2.2.6 Actitudes no necesarias para una conducta crítica .	48
2.2.7 Determinantes generales de las actitudes . .	49
2.2.8 LA CONDUCTA .	52
2.2.9 CÓMO HACER CRÍTICAS . .	53
2.2.10 Grados de aceptación, rechazo y neutralidad . .	55
2.2.11 Aprendizaje Crítico . .	56
2.2.12 El aprendizaje reflexivo .	57
2.2.13 Utilidad y ventajas del aprendizaje reflexivo .	58
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA .	59
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN .	59
3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN . .	59
3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA .	60
3.4 VARIABLES .	60
3.5 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES . .	60
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN . .	63
4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS .	63
4.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .	64
4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .	84
CONCLUSIONES . .	87
RECOMENDACIONES .	89
BIBLIOGRAFÍA .	91
ANEXOS .	93
Anexo N° 01 .	93
Anexo N° 02 .	95
Anexo N° 03 .	97

Dedicatoria: *Con especial cariño a mis padres Nicolás y Carmela; a mi hija Rubí.*

AGRADECIMIENTO

Con especial deferencia a asesora, Mg Luz Marina Acebedo Tovar; a mis profesores de la maestría; y a quienes hicieron posible que este trabajo sea una realidad.

RESUMEN

La presente tesis trata sobre el método Histórico-Crítico y su influencia en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico “Aristides Merino Merino” de la provincia de Celendín, departamento de Cajamarca.

En la investigación se aplicó el método Histórico-Crítico durante el período de tres meses en la enseñanza de las asignaturas relacionadas con la especialidad de Historia y Geografía (año académico 2002#II) con el apoyo del autor del método: Dr. Manuel Silva Rabanal y los profesores de la especialidad. El mencionado método se aplicó a una muestra de 44 estudiantes con el objetivo de incrementar de manera significativa la conducta crítica en éstos. El método consistió en la evaluación de entrada, la motivación permanente, la adquisición y generalización (observación, localización, explicación, comprensión, análisis, síntesis, comparación y experimentación), la crítica (discriminación, sustentación, alternativas de solución y toma de decisiones) evaluación de salida y retroalimentación.

Los resultados conseguidos a partir del uso de la técnica estadística no paramétrica (T de Wilcoxon) y el Coeficiente Correlacional de Pearson, en un trabajo cuasi experimental con el diseño de series cronológicas con un grupo, se logró validar la hipótesis alterna, en el sentido que dicho método incrementó significativamente la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía de dicho instituto.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

El presente es el Informe Final de investigación titulado: “El Método Histórico Crítico y su influencia en la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico Nacional ‘Arístides Merino Merino’ de Celendín Provincia del departamento de Cajamarca, el mismo que se presenta a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos con la finalidad de optar el grado de Magíster en Educación.

La educación moderna, para estar a la par con los vertiginosos avances de la ciencia y tecnología del mundo, tiene también que desarrollarse estructuralmente, aplicando una reingeniería adecuada en sus métodos, técnicas, contenidos, didáctica docente, etc.

En ese sentido, conociendo la realidad educativa nacional, urge que todas las personas comprometidas con la educación nos aunamos para desarrollar nuestra alicaída educación nacional ya que ésta es la base para la construcción de una nueva sociedad libre, justa, democrática y con una conducta crítica significativa.

Aquí surge la aplicación de una serie de métodos que el docente debe aplicar para lograr el objetivo señalado. En la medida que el maestro, en los diversos niveles educativos, trabaje sistemáticamente con el Método Histórico Crítico, se logrará que los alumnos adquieran una conducta crítica significativa y, consecuentemente, elevar los índices de la calidad educativa así como también contribuir con el desarrollo de nuestra sociedad.

En tal sentido, la aplicación del Método Histórico Crítico es muy importante para que

las personas aprendan una conducta crítica significativa.

Justamente el presente Informe de tesis es el resultado de un estudio efectuado a una muestra de 44 alumnos de la especialidad de historia y geografía del Instituto Superior Pedagógico Nacional Aristides Merino Merino de la provincia de Celendín departamento de Cajamarca.

Los resultados del estudio han demostrado que sí existe una influencia significativa y positiva del método Histórico Crítico en la conducta crítica de los alumnos de esta especialidad, por lo que la hipótesis alterna planteada en estos términos se ha corroborado.

El Informe se ha dividido en cinco capítulos, a saber: el primero trata sobre aspectos introductorios, los antecedentes del estudio, el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y la hipótesis de investigación; el segundo refiere sobre el marco teórico, que sirve como fundamento científico al estudio; el tercero trata sobre la metodología de investigación; el cuarto capítulo trata sobre los resultados de la investigación, en donde se presentan cuadros y gráficos estadísticos analizados e interpretados. Finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones y sugerencias de la investigación.

Dejamos a consideración del Honorable Jurado y de los lectores en general la presente tesis esperando que reúna los requisitos establecidos por la Universidad y, al mismo tiempo sirva como fuente de información y antecedente para la realización de futuros estudios en el campo educativo.

El Autor.

1.1 ANTECEDENTES

En el Perú existen pocos trabajos que hayan tratado acerca de la influencia que ejerce el método Histórico Crítico (el cual es parte de la pedagogía histórico crítica), en la conducta crítica de las personas y en particular de los futuros profesores de la especialidad de Historia y Geografía que egresan del Instituto Superior Pedagógico Nacional “Aristides Merino Merino” de Celendín, empero en otros países existen algunas tesis o teorías que son los soportes científicos del presente trabajo de investigación.

Jurgen Habermas (1930) quien postuló su “teoría crítica” o “ciencia social crítica” concluye que ésta será aquella que, huyendo mas allá de la crítica, aborde la praxis, esto es, una forma de práctica en la que la “ilustración” de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada.

Peter McLaren (1983) en su pedagogía Histórico Crítica propugna dos tesis principales:

a) La pedagogía crítica trata de la problematización del lenguaje, la experiencia, el poder del conocimiento y la cultura, viendo como son constitutivos recíprocos de la subjetividad y cómo su combinación genera una forma particular de praxis que actúa sobre el mundo.

b) La pedagogía crítica se enfrenta con preguntas de cómo se produce la subjetividad individual a través del lenguaje y por medio de las relaciones sociales, históricas y económicas.

Salazar Romero al referirse a la escasa conducta crítica de las personas y particularmente de nuestros estudiantes en nuestro país, señala: “El pensamiento crítico o inteligencia reflexiva y creativa, no debe ser un fin en sí mismo sino que además debe constituirse en un medio de conocimiento y transformación de la realidad objetiva, especialmente de la realidad social”.

El mismo autor precisa que el aprendizaje reflexivo es el proceso mediante el cual los hombres en general, y los estudiantes en particular, adquieren la capacidad de pensar en forma crítica, objetiva e independiente, capacidad orientada al conocimiento y transformación de la realidad”.

Por su parte Dermeval Saviani (1983), quién para muchos es considerado el que acuñó el término Pedagogía Histórico Crítica en Latinoamérica, propone dos tipos de teorías:

Las teorías críticas **reproductivistas** y las teorías críticas **no reproductivistas**. Esta última se relaciona con el presente trabajo de investigación en vista que reconoce una autonomía en la educación y le asigna una relativa potencialidad para influir en los cambios sociales.

1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Los problemas básicos de la investigación en Educación se refieren a la identificación de los factores que afectan el éxito académico de los estudiantes. Las distintas investigaciones realizadas en la generalidad de los casos se han encaminado a detectar los factores que ejercen más influencia en el éxito académico, pero en este caso se efectuó un estudio acerca de los factores que influyen en la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía ya que existen pocos trabajos como ya se mencionó anteriormente.

En ese sentido, el propósito de la investigación es conocer de manera objetiva y cuantitativa si el método histórico-crítico empleado por los docentes produce efectos significativos en la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia.

1.2.1 Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la influencia del método Histórico Crítico en la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico “Aristides Merino Merino” de Celendín, Cajamarca?

Sub problemas

- a) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes antes y después de aplicar el método Histórico-Crítico?
- b) ¿Es eficaz el Método Histórico-Crítico para lograr conductas críticas en los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del I.S.P. “Arístides Merino Merino” de Cajamarca?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo General

Determinar en que medida el Método Histórico-Crítico influye en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del I.S.P “Arístides Merino Merino” de Celendín Cajamarca.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar el nivel de desarrollo de la conducta crítica de los estudiantes antes y después de aplicar el método Histórico-Crítico.
- b) Verificar la eficacia del Método Histórico-Crítico en la enseñanza de la Historia y Geografía para lograr conductas críticas en los estudiantes del I.S.P. “Arístides Merino Merino” de Cajamarca.

1.4 JUSTIFICACIÓN

La investigación se justifica en la medida que intenta esclarecer la problemática de la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del mencionado instituto, cuya formación profesional debe ser muy cuidadosa y de más alta calidad. De allí que son muy importantes los esfuerzos que se realizan para lograr la excelencia de la formación profesional, asimismo que los estudiantes adopten una conducta crítica y no sólo memorística repetitiva de los hechos históricos estudiados.

En tal sentido, el estudio presenta un análisis de la problemática, es decir, de cómo el método Histórico-Crítico influye en la conducta crítica de los estudiantes de educación superior, ya que se ha observado que los alumnos de la mencionada institución superior presentan escasas conductas críticas.

1.5 HIPÓTESIS

La literatura especializada describe la problemática de la enseñanza aprendizaje en la educación superior y proporciona información acerca de la influencia positiva que ejerce el método histórico crítico en la formación profesional y específicamente en la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia de los Institutos mencionados.

Así es como en la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico "Arístides Merino Merino de Celendín, Cajamarca" se estudiará sistemáticamente en la medida que se aplica el método histórico crítico centrado en el aprendizaje de la conducta crítica influye en el desarrollo de ésta de los alumnos de la especialidad mencionada; de este modo las presunciones hipotéticas que explican el problema de la investigación fueron surgiendo paulatinamente en mis preocupaciones pedagógicas a tal punto que creo haberla identificado plenamente, en términos de atribuir los resultados de los mayores niveles de desarrollo de la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y geografía.

No desconocemos que los reportes de investigación dan cuenta de otros factores tales como: la aceptación docente, el índice académico de los estudiantes, sus motivaciones personales, el currículum de formación profesional y muchos otros, que indudablemente ejercen influencias significativas, pero creemos que cuando se trata de la formación de profesores de historia y geografía el método histórico crítico y el desempeño docente usados en los procesos de enseñanza aprendizaje de la conducta crítica son los que ejercen mayor influencia.

De ahí que las hipótesis de la presente investigación, se formulan en los siguientes términos:

1.5.1 Hipótesis general

H₁ : El método Histórico-Crítico incrementa significativamente la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico "Arístides Merino Merino de Cajamarca.

H₀ : El método Histórico-Crítico no incrementa significativamente la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico "Arístides Merino Merino de Cajamarca.

1.5.2 Hipótesis específicas

H₁ : El uso del Método Histórico-Crítico es eficaz en el logro de conductas críticas de los estudiantes de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico "Arístides Merino Merino" de Cajamarca.

H_o : El uso del Método Histórico-Crítico no es eficaz en el logro de conductas críticas de los estudiantes de la especialidad de historia y geografía del Instituto Superior Pedagógico “Arístides Merino Merino” de Cajamarca.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El rendimiento de los futuros profesores de historia, los factores que inciden sobre él ha sido y continúa siendo tema de interés y preocupación en el campo de la pedagogía.

La conducta crítica lograda por el alumno luego de concluido un proceso de enseñanza aprendizaje es una variable que tiene múltiples causas. Sobre ella influyen muchas variables que afectan su comportamiento. Por ejemplo, el material educativo utilizado por los alumnos, la infraestructura, el ambiente del aula, la condición social del alumno, su coeficiente intelectual, etc., y dentro de ellos el docente. Pero creemos que es el método Histórico-Crítico el que influye significativamente en la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico “Aristides Merino Merino” de Cajamarca.

En términos generales, el presente estudio pretende examinar la incidencia del método histórico - crítico en la conducta crítica de los alumnos de dicha especialidad. El asunto o motivo de esta investigación aunque a nivel universitario y no universitario es hacer que los futuros profesores de Historia y Geografía en particular y todas los estudiantes en general logren desarrollar conductas críticas basándose principalmente en los hechos más relevantes, vale decir qué es lo que podemos aprender de éstos y de qué manera lo podemos aplicar los hechos positivos en nuestra vida diaria.

Para ello se presentan bases teóricas que sirven como soporte científico al presente estudio.

2.1 EL MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO

2.1.1 Pedagogía Histórico-Crítica

1° La Pedagogía

Teoría de la enseñanza que se impuso a partir del siglo XIX como ciencia de la educación o didáctica experimental, y que actualmente estudia las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos y su evaluación, el papel del educador y del alumno en el proceso educativo y, de forma más global, los objetivos de este aprendizaje, indisociables de una normativa social y cultural.

En sus Cartas sobre educación infantil, el educador suizo Johann Heinrich Pestalozzi, precursor de la pedagogía contemporánea, hace hincapié en el papel trascendental que desempeña la madre en la formación de la personalidad y educación elemental del niño. Esta obra data de 1818-1819 y está escrita en forma epistolar; presenta un total de 34 cartas dirigidas a su amigo inglés James Pierpoint Greaves, gran admirador de sus teorías educativas. Recogemos aquí la carta número XXIX (Enseñemos al niño a entender las cosas y a reflexionar sobre ellas), fechada el 4 de abril de 1819, en la que Pestalozzi subraya la enorme importancia que implica en el niño educar su inteligencia, formándole el hábito de la reflexión, es decir, “enseñarle a pensar”.

Por su parte MARROU ROLDÁN (2000:37-42) cita a varios autores quienes tratan sobre la Pedagogía Crítica social:

Ivan Illich: plantea la posibilidad de realizar la educación fuera de escuela, estableciendo con ello la desescolarización. En uno de libros más difundidos: "La escuela: aquella vieja y gorda vaca sagrada", encontramos ideas como las siguientes:

- Romper el monopolio de la escuela en su función educadora y de promoción social.
- Reconocer la capacidad del hombre sobre su propia educación.

Muchos han interpretado la propuesta de desescolarización de Ivan Illich, en su cuestionamiento al estado, como problema básico de la sociedad contemporánea. Ivan Illich rechaza la creencia de que la educación que brinda la escuela sea un medio de igualdad y de liberación personal. Como alternativa propone una enseñanza tecnoló-gica, descentralizada y autónoma, que sea capaz de desarrollar res-puestas a las necesidades del grupo social.

Karl Rogers, psicólogo terapeuta, exponente de la pedagogía no directiva, empezó su trabajo con niños; sin embargo, la mayor parte su experiencia fue con adultos.

Su terapia centrada en el cliente, enseñada y practicada ampliamente merecido muchas investigaciones como método de psicoterapia. Su preocupación estuvo centrada en el estudio de la naturaleza del individuo, de la personalidad humana y del desarrollo. Entre las ideas de Rogers que más influyen en la teoría educativa tenemos:

- *La investigación y teoría científica*, que, en el pensamiento de Rogers, son atribuidas a la capacidad del hombre de ordenar y organizar experiencias y procesos intelectivos, como a su inquietud por comprobar sus supuestos. Condiciones similares a la acción científica cuyo proceso empieza por observaciones empíricas para luego avanzar al razonamiento inductivo, deductivo, analógico, formulación y verificación de hipótesis y a la estructuración de teorías. Considera que si bien la teoría se acerca a la verdad nunca conoceremos lo que se llama la verdad objetiva, en la medida en que vivimos en nuestro mundo personal y propio, los mundos que nosotros vivimos objetivamente. La realidad de cada uno esta constituida por las experiencias personales del mundo propio.

- *Libertad para aprender*. Estas ideas fueron expuestas en su libro: "Freedom to learn". El eje central de este enfoque es facilitar el aprendizaje como método de la educación: "Sabemos muy bien que facilitar este aprendizaje depende de las aptitudes de enseñanza del maestro, de los planes o programas de estudio que establece, del uso que hace de auxiliares audiovisuales, del aprendizaje programado que utiliza, de sus exposiciones o clases orales de la abundancia de libros"; además creemos también que es el método Histórico Crítico el que facilita el aprendizaje de conductas críticas de los estudiantes de la especialidad de historia y geografía del mencionado instituto.

La cita contiene una propuesta de educación **centrada en la persona**, quien para Rogers es un sujeto con dignidad y valor, con autoestima. Afirma este autor que la naturaleza del ser humano es digna de confianza cuando funciona libremente y en un ambiente de confianza. A partir de esta hipótesis general se obtiene una serie de hipótesis referidas al aprendizaje significativo, como las siguientes:

- Los seres humanos tienen una potencialidad natural para aprender.
- Una persona aprende significativamente solo aquellas cosas que percibe como vinculadas con su propia supervivencia o su desarrollo.
- No se puede enseñar a otra persona directamente, solo se puede facilitar su aprendizaje.
- El aprendizaje que implica un cambio en la organización del auto concepto en la percepción de uno mismo es amenazante y tiende a ser resistido.
- La situación educativa que promueve más eficientemente un aprendizaje significativo es aquella en que: a) Las amenazas al auto concepto del alumno se reducen a un mínimo; y b) Se facilita la percepción diferencial del cambio de la experiencia.
- Una gran cantidad de aprendizajes significativos se adquiere "haciendo".
- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo del aprendizaje.
- El aprendizaje iniciado por el mismo estudiante, que incluye a toda la persona que aprende, tanto en sus sentimientos como en sus ideas, actitudes y acciones, es el aprendizaje mejor asimilado y el más duradero.
- La independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo se facilitan cuando la autocrítica y la autoevaluación son lo más importantes, mientras que la evaluación de

otros tiene una importancia secundaria.

- Desde un punto de vista social, el aprendizaje más útil, en el mundo moderno, es el aprender a aprender, lo cual implica una continua apertura a la experiencia y la incorporación dentro de uno mismo del proceso de cambio.

Podemos encontrar que la propuesta de Rogers al promover el crecimiento personal del ser humano, a partir de sus propias potencialidades, se orienta a una concepción de estudiante situado en continuo cambio y en un proceso de aprender a aprender. El "conocimiento" en Rogers planteado como un proceso de constante búsqueda y, por lo tanto, no es algo seguro, eterno e inmutable. Este proceso implica: la creación de un espacio pedagógico capaz de estimular la felicidad académica del estudiante y sus deseos de aprender, de suscitar situaciones que dan paso a la investigación y exploración de nuevas experiencias a partir de sus intereses e inquietudes.

La función del maestro, en la teoría de la educación personalizada de K. Rogers, es principalmente ayudar, facilitar e impulsar al alumno a desarrollarse como persona que:

- Sea capaz de tener iniciativa propia para la acción y de ser responsable de sus acciones.
- Pueda elegir y autodirigirse inteligentemente.
- Aprenda críticamente y tenga capacidad de evaluar las contribuciones de los demás.
- Tenga conocimientos relevantes para la resolución de problemas.
- Sea capaz de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas.
- Sepa utilizar todas sus experiencias en una forma libre y creadora.
- Sea capaz de cooperar eficazmente con los demás en sus diversas actividades.
- Trabaje no para obtener la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados.

Celestine Freinet, maestro francés, cuestionador de la escuela tradicional, postula la revisión a fondo de la pedagogía de su tiempo (1920-1945) y de la concepción del aprendizaje. El pensamiento de Freinet se nutre de los clásicos renacentistas como: Rabelais, Montaigne, Rousseau y de Pestalozzi, bajo el reconocimiento del aporte de sus grandes ideas en el quehacer educativo. El movimiento de renovación de Freinet es conocido como el de la "Escuela Moderna" en alusión al cuestionamiento que hace a la Escuela Activa de entonces.

Para Freinet, una auténtica y nueva educación es aquella que se construye sobre la base de la vida del pueblo y por ello estará abierta a todas las vertientes que ligan la enseñanza al mundo material, filosófico y político.

La Escuela de Freinet, ligada a la vida misma, desarrolló técnicas como: las excursiones a la localidad, la confección y redacción de un periódico, el uso del "texto escolar" de autoría de los alumnos, entre otras. Freinet sacaba a sus alumnos a caminar a las afueras del pueblo y los incitaba a observar la realidad cotidiana, la misma que

luego debía ser descrita y organizada por cada uno de los estudiantes y de este modo ir elaborando el texto libre. Señaló lo pernicioso que resulta someter al niño a un libro ajeno a él, lo consideraba como una manera de imponer un pensamiento: "adulto", "arbitrario" y "dominador" sobre el niño. Su oposición al texto escolar lo resumió en su manifiesto: "No mas manuales escolares", asunto que explicita en un artículo publicado en la revista francesa de la época: "Clarté", de la cual citamos algunos párrafos:

"Los manuales preparan la sumisión del niño al adulto, y más concretamente a la clase que manipula la enseñanza a través de créditos y programas.

A pesar de todo hay algunos pedagogos ingenuos que, al contrario, se basan en los deseos y necesidades del niño para llegar a una concepción menos ortodoxa de lo que ha de ser la enseñanza. Pero sus textos apenas son permitidos. En todo caso, las editoriales 'bienpensantes' no se dignan a publicarlos, y sólo tienen grandes tiradas los libros más perniciosos.

Incluso si los libros de texto fueran buenos, sería interesante reducir su uso al mínimo. Porque el manual, sobre todo si se emplea en exceso desde la infancia, contribuye a extender el culto idólatra a la escritura impresa. El libro se convierte enseguida en un mundo aparte, algo divino, ante el que uno dudara antes de poner en cuestión sus afirmaciones. "Está en un libro..." Por el contrario, sería más interesante enseñar que el libro no es más que la exposición de unas ideas susceptibles de estar en el error y que pueden ser puestas en tela de juicio del mismo modo que podemos llevar la contraria a nuestro interlocutor al hablar.

Los textos aniquilan de esta manera todo sentido crítico; probablemente a ellos hay que agradecer tantas generaciones de semianalfabetos que creen a pies juntillas todo cuanto dicen, por ejemplo, los periódicos. Y si esto fuera cierto, es preciso declarar la guerra a los libros de texto.

Pero los libros de texto esclavizan también al maestro. Le acostumbran a impartir, año tras año, el contenido de la asignatura de un modo monótono, sin preocuparse de si el niño lo asimila o no. La nefasta rutina se apodera del maestro".

La imprenta escolar desarrollada por Freinet no fue solo un medio para que el niño desplegara su actividad física e intelectual, su interés hacia tal o cual asignatura, sino que se convirtió en la posibilidad de desarrollar la personalidad psicológica y humana del niño en relación directa con su medio social, natural y cultural como centro de interés. Las técnicas de Freinet están dirigidas a librar al niño de la influencia del dogmatismo con que se imparten los conocimientos en la escuela, a darle la oportunidad de que ponga en tensión sus propias capacidades y adquiera conciencia de las mismas de modo que se convierta en actor de su propia realización, de su porvenir, y todo ello en el seno de una participación colectiva.

Los planteamientos de Freinet, en el marco de la pedagogía latinoamericana, constituyen una de las bases de la denominada pedagogía popular, cuyo intento como sabemos fue recrear el conocimiento cotidiano en la escuela.

2° La Historia

El término griego *lotopia* significa "conocimiento adquirido mediante investigación",

“información adquirida mediante búsqueda”; éste es el sentido que tiene *Itopía* en el tratado Aristotélico *ἱστορίᾳ τῶν ζῴων* *Historia animalium* con la investigación y suelen expresarse mediante narración o descripción de los datos obtenidos, historia ha venido a significar el relato de hechos en una forma ordenada, y específicamente en orden cronológico.

Siendo la historia un conocimiento de hechos o de acontecimientos y en cierta medida, un conocimiento de cosas singulares el vocablo historia ha sido usado en diversos contextos. Por ejemplo Francis Bacon concebía la historia como conocimiento de cosas singulares, de objetos determinados por el espacio y el tiempo. Se trataba de un conocimiento de hecho y no de “esencias o de naturalezas”. Por ello la historia se divide, según BACON, en tres grandes sectores:

- La historia de la Naturaleza.
- La Historia del Hombre.
- La historpedagogía

Según Hernán Amat ¹, es evidente que la historia es una necesidad social. Ella nos proporciona nuestra identidad, nos ayuda a encontrar el rumbo en un presente cada vez más complejo al brindarnos una suerte de carta de navegación con la cual nos podemos orientar. Cuando nos preguntamos quienes somos y cómo es que somos así, aprendemos a ser escépticos y adquirimos las bases del juicio crítico. Junto con un sentido de la narrativa, la historia nos proporciona instrumentos de explicación y análisis; nos ayuda a encontrar el ejemplo específico, a ver la singularidad de una era pretérita, de un suceso relevante del pasado, al mismo tiempo que nos ayuda a entender cómo lo específico y lo singular contribuyen a la visión general. De este modo la Historia nos muestra cómo la humanidad cambia en el trabajo y en juego, en sociedad, a lo largo de los tiempos.

Todavía es común distinguir entre Historia Natural e Historia Humana, pero hay tendencia a usar historia solamente en relación con asuntos humanos. En el presente artículo trataremos primordialmente como historia humana a cambiado. Nos referimos tanto a la historia propiamente dicha o contenido de la historiografía, como la historiografía (disciplinas históricas, ciencias históricas, etc.) de acuerdo con una de las observaciones que figuran al principio de la presente obra escribiremos “historia” al referirnos a la realidad histórica e “Historia” al referirnos a la ciencia histórica o historiografía. Sin embargo en algunos casos esta convención no resulta suficiente. En efecto en la llamada “filosofía de la historia” se trata tanto de la realidad histórica como de las disciplinas históricas, siendo a veces difícil distinguir entre una y otra. El inconveniente que ofrece esta frecuente ambigüedad está a menudo compensando con una ventaja: lo que, en rigor, ciertos conceptos se refieren tanto a la “historia” como a la Historia a las relaciones entre ambas.

3° La Historiografía

¹ AMAT OLAZÁBAL, Hernán. Director del Museo de Arqueología y Antropología UNMSM. VI curso intensivo de actualización en Historia del Perú Lima, 3 de febrero de 2003.

El término se entiende en dos sentidos:

a) “Historia” como lo que les ha pasado, e inclusive les está pasando a los hombres, como el objeto de estudio histórico.

b) “Historia” como el estudio histórico, el estudio del pasado. En Alemán se ha usado a menudo *Geschichte* para ambos sentidos, pero a veces se han sugerido *Geschichte* e *historie* correspondientes a 1) y a 2), respectivamente, de modo que la ambigüedad del término “historia” desaparece con el uso de dichos dos nombres. Para distinguir entre “Historia” en el sentido (1) e “Historia” en el sentido (2) se ha propuesto varias soluciones. Una consiste en remitir al contexto en el que se usa la palabra. En muchos casos no hay ambigüedad; ejemplos son: “La Historia de Irlanda está dominada por la influencia del Catolicismo”, “La Historia está determinada por la lucha de clases” (sentido 1): Una historia un poco detallada del poder de la mafia ocuparía mucho espacio”, “la historia requiere mucha atención al detalle” (sentido 2) En otros casos puede haber ambigüedad, cuando más se estudia la historia Madagascar, tanto más fácil es darse cuenta de que está determinada. Por su posición insular.” La posición insular de Madagascar puede determinar la historia en cuanto conjunto de acontecimientos históricos, por lo que “historia” se toma aquí en sentido 1), pero puedo estudiar la historia de Madagascar de dos modos: estudiando lo que ha pasado en Madagascar (sentido 1) o estudiando textos en los que se me relata o explica lo que ha pasado en Madagascar (sentido 2) Una frase como “Estoy cansado de la historia” no se entiende bien -esto es, no se entiende si “historia” tiene el sentido 1) o el sentido 2) (o ambos)-, a menos que figure dentro de un texto, si la dice un estudiante, un primer ministro etc.

Como la situación que se acaba de mencionar no es enteramente satisfactoria, se ha propuesto distinguir entre (Historia, en sentido 2) Esta distinción tendría que ser, en principio, suficiente para despejar toda ambigüedad, pero no ocurre así. Usualmente historia de la historiografía es una expresión que sirve de título a algún trabajo en el cual un historiador se ocupa de los modos, métodos, etc. Que se han usado para narrar acontecimientos históricos. Pero semejante trabajo es un trabajo historiográfico, de modo que debería de usarse la expresión historiografía de la historiografía (que sería una historiografía que tendrá por tema justamente la historia de la historiografía) de todos modos, prácticamente todas las ambigüedades de que se ha hablado pueden despejarse con la distinción entre “historia” e “Historiografía”. El principal inconveniente de esta distinción es que no ha entrado dentro del uso general.

Como se ha visto en la definición sobre Historia, la distinción entre lo que acaba de nombrarse “historia” e “historiografía” se expresa en la siguiente obra escribiendo “historia” (con minúscula) para referirnos a la titulada “realidad histórica” (hechos históricos pasados) e “Historia” (con mayúscula inicial) para referirnos al estudio de la Historia, a la ciencia de la historia. En algunas ocasiones no es claro si se habla de historia en el sentido 1) o de historia en el sentido 2) esto, es de historia o de estudio de la historia (tal sucede cuando se habla del “problema de la historia” sin otras precisiones) Es frecuente que lo que se ha llamado “filosofía material de la historia se ocupe de la historia (o historia en sentido 1) y que lo que se ha llamado “filosofía analítica de la historia” se ocupe de la historia en sentido 2) es decir, de la Historia o historiografía, pues ocuparse de lo que acabe de entender por “hecho histórico” o por “explicación histórica”

es principalmente estudiar los modos como los historiadores entienden, o podrían entender, estas expresiones.

El inconveniente que ofrece no distinguir entre historia en sentido 1) e historia en sentido 2), salvo por no escribir o escribir “historia” con la letra Inicial mayúscula, se atenúa, si se considera que todo estudio de la Historia (o historiografía) remite a la historia en tanto que debe tener en cuenta que valor referencial tienen los términos usados por los historiadores.

4° El Criticismo

Se llama de este modo la teoría del conocimiento de Kant, por considerarse que esta teoría consiste fundamentalmente en una crítica del conocimiento, o de la facultad de conocer. En un sentido más general del criticismo es la tendencia epistemológica que investiga las formas *a priori* que hacen posible el conocimiento.

En un sentido todavía más general, el criticismo es la actitud que considera la realidad, o el mundo, desde un punto de vista crítico, es decir la actitud, según lo cual no es posible, ni deseable conocer el mundo, o actuar en él sin una previa crítica, o un previo examen, de los fundamentos del conocimiento y de la acción en la teoría del conocimiento sino una actitud que matiza todos los actos de la vida humana. La época moderna que ha sido considerada habitualmente como una “época crítica” revela el carácter de este criticismo que pretende averiguar el fundamento racional de las creencias que son explícitamente reconocidas como tales, sino inclusive de todos los supuestos. El criticismo inspira entonces a iluminar totalmente las raíces de la existencia humana y en basar el existir en tal iluminación.

También en Kant se halla este criticismo cuando dice que “la indiferencia, la duda y por último una severa crítica, son mas bien muestras de un pensamiento profundo y nuestra época es la propia de la crítica, a la cual todo ha someterse, en vano pretende escapar de ella la religión por su Santidad, y la legislación por su majestad, que existirán entonces motivadas sospechas y no podrán exigir el sincero respeto que solo concede la razón a lo que puede enfrentar su público y libre examen”.

5° Criticidad del saber y cultura investigativa

Uno de los aportes de la Pedagogía Histórico- Crítica es buscar que los educandos no acepten ingenuamente nuevos saberes. Se requiere promover un esfuerzo intelectual crítico en cada uno de los alumnos, en función a su práctica cotidiana.

Para promover la actitud crítica en los estudiantes, solamente cabe desarrollar en ellos una cultura investigativa, como un proceso desde el nivel de educación inicial, para que de esa manera el estudiante se convierta en un investigador. Un alumno tiene una cultura investigativa cuando de manera permanente y sistemática:

- Busca satisfacer sus necesidades básicas (alimentación, vivienda, salud) usando el conocimiento científico.
- Acepta ideas relacionadas al conocimiento científico.
- Usa palabras y gestos relacionados al quehacer científico.

- Acepta como prototipos de personas, a científicos (vivos o muertos, reales o imaginarios)
- Utiliza medios y materiales afines a la ciencia.

Aceptamos la propuesta de tres tipos de paradigmas en investigación (positivista, interpretativa y crítica), como lo plantea LA TORRE y otros. Sin embargo según el autor existe una correlación entre paradigma crítico de investigación con la Pedagogía Histórico crítica.

Tal como se ha señalado, en el desarrollo educativo convergen dimensiones y realidades naturales y culturales y, por ende, las diversas modalidades de investigación que se desprenden de los paradigmas son factibles de usar en el campo educativo.

6° Fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica

La pedagogía Histórico-Crítica en América Latina consiguió desarrollar “procesos de enseñanza y de aprendizaje”. Inicialmente fue la propuesta de **Educación Liberadora** de Paulo Freire; posteriormente se dio el movimiento de **Educación Popular**. En la actualidad se trabajan las propuestas de **Pedagogía problemática** y de la **Pedagogía conceptual**.

Chiroque (1999) encuentra cinco vertientes confluyentes en el desarrollo de la Pedagogía Histórico-crítica:

- a) El aporte central de Habermas y de la Escuela de Frankfurt, con su Teoría Crítica.
- b) El pensamiento crítico de Inglaterra.
- c) Las sugerencias de la denominada pedagogía social de España.
- d) Los postulados de la Pedagogía crítica y radical de los Estados Unidos y
- e) La intervención latinoamericana con su propuesta de Educación Popular y Educación Liberadora.

Así como existen diversos constructivismos pedagógicos y formas peculiares de concreción, de igual manera, encontraremos diversas pedagogías histórico críticas que sustentan cómo se desarrolla el “saber” en el sujeto. Es posible que algún constructivismo asuma elementos de Pedagogía Histórico Crítica, de igual manera se puede dar lo inverso. En cualquier de los casos. Lo que importa es la hegemonía de los elementos centrales del modelo. En este sentido para la Pedagogía Histórico-Crítica son importantes las propuestas de constructivismo dialéctico de Juan Pascual Leone (1997) y un trabajo de recuperación de algunos elementos, como los postula Lola Cendales y equipo.

2.1.2 Enseñanza Crítica

Mientras en el campo de la política los grupos en relación tienden a anularse y vencer uno de ellos, en el campo de la educación, la relación se da entre no-antagónicos, El maestro no busca vencer al alumno, sino convencerlo. Busca conformar con él una comunidad; a pesar de este nexo, no podemos confundir el rol del que enseña y del que aprende.

Haciendo un análisis histórico descubrimos que las personas inicialmente se dan cuenta que son capaces de aprender. La conciencia de sus posibilidades de aprendizaje, le permiten descubrir la existencia de una práctica de enseñanza, ejecutada por sujetos históricos y que, por lo tanto, también tiene capacidad de enseñar. De la conciencia de aprender, la humanidad llega entonces a la conciencia de enseñar. No hay posibilidades de separar ambos procesos, pero tampoco se identifican, ni existe un nexo lineal.

Desde la perspectiva del pensamiento del docente, la enseñanza es crítica, según José Contreras (1994): “Porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. **Crítica**, porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de actuar. Y crítica, porque al destapar nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica docente está estructurada, condiciones que hacen referencia tanto a nuestros propios pensamientos como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve”.

Desde una perspectiva crítica, se han venido enseñando diversas estrategias de enseñanza:

- Duda / Liberación de la duda (GADOTTI, 1983)
- Desarrollo de contenidos / desarrollo de habilidades para manejo de contenidos/ relativización de contenidos y habilidades aprendidas, (TALIZINA, 1984)

2.1.3 Los métodos de enseñanza y de trabajo

1° ¿Qué es un método?

Según A. MOUGNIOTTE es importante no confundir método con técnica o “receta”, es decir. Procedimiento cuya eficacia nos contentaríamos con comprobar sin saber de qué procede. Por el contrario, aun si no nos damos cuenta, un método, en sentido exacto resulta siempre y necesariamente de la imbricación y de la síntesis de tres componentes. Como lo demostró G. Avanzini (1975), el primero y más importante es proporcionado por las finalidades que caracterizan el tipo de hombre, de sociedad y de cultura y la concepción del destino que una institución educativa, en particular la escuela, se esfuerza por cumplir y alcanzar. Son ellas las que provocan la constitución de las disciplinas escolares, como el lugar y el papel reconocido a cada una tanto por el número de horas que se les consagra a cada una como por sus coeficientes en los exámenes.

El segundo componente procede de la manera en que se percibe la estructura lógica de diversas materias se considera que las nociones que se deben adquirir de cada una presentan dificultades variables, que exigen un ajuste conforme al orden de presentación que mejor parezca. De ahí la progresión didáctica que manifiestan tanto la serie de las lecciones como plan de los libros de texto y los programas de las sucesivas clases.

Por ultimo, el tercero es la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. ¿Cómo se percibe su receptividad, en función de su edad, de los rasgos comunes de los niños y de las características personales de cada uno? Una serie de opiniones amalgamadas de manera confusa y de conocimientos científicamente adquiridos contribuye a la constitución de esta representación, los unos y los otros toman

elementos en forma mas o menos clara de la biología, de la psicología y de la sociología, de las cuales integran los datos. Pero la escuela participa también en el enriquecimiento de estas disciplinas por el montaje experimental que constituye, en efecto sitúa al alumno en una serie de situaciones que revelan sus aptitudes, sus posibilidades, sus procedimientos intelectuales, sus dependencias culturales.

2° El significado del método

Según PISCOYA (1995:22) es frecuente que para explicar el significado de método se recurra a su etimología. Se procede así debido probablemente a que el sentido que tenía dicha palabra en la lengua griega es muy semejante a la actual μέθοδος (Méthodos) significaba hacer algo con arreglo a un orden o siguiendo un camino para alcanzar un fin determinado o una meta. Se sugiere claramente que el logro de un cierto fin o de una meta depende sustancialmente de que se cuenta con un derrotero o camino que los griegos llamaban (Odós)

Sin embargo la explicación anterior sería insuficiente si no resaltamos algo muy importante en el significado original de la palabra griega y que es a menudo soslayado. Esto es que ella también tenía el sentido de artificio regulador, de lo que por no ser un camino natural suponía inventiva. Y esto es evidentemente importante porque enfatiza que la acción metódicamente realizada no presupone un camino o derrotero pre-existente y por recorrer, sino que la determinación de las desviaciones y atajos que puede sufrir el camino es, asimismo, parte de la acción metódica. El método así entendido sugiere de camino o derrotero creado y perfeccionado en el desenvolvimiento de la **Praxis**.

Debido a que todo método es de carácter prescriptivo puede ser expresado sin dificultad mediante un conjunto de normas regulativas a las que es mejor denominar reglas. Consecuentemente, manejar o usar, un método significa manejar o usar ciertas reglas para alcanzar un fin o meta que pueda ser la solución de un problema de carácter teórico o práctico.

Según el mismo autor, dándole alguna formalidad a lo dicho anteriormente se define al método como un conjunto finito y ordenado de normas regulativas o reglas que, adecuadamente observadas, conducen al logro de un fin o al menos lo facilitan.

3° Los métodos didácticos

Según MESÍA MARAVI (2001:60) en su antología didáctica II, el método de la enseñanza o didáctico se podría definir como el modo consciente y sistemático de proceder para algún fin; o bien, el camino o conjunto de procedimientos que se siguen para llegar a una determinada meta. Implica un orden de conducción del trabajo mental o práctico.

La concepción del método de educación depende ampliamente de los fines que se asignen al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si se pretende tan solo que el estudiante adquiera un conjunto de conocimientos a través de su educación, el método se concebirá como aquellos que sirva para organizar el trabajo de transmitir los conocimientos al alumno. Pero si, en cambio la educación pretende lograr el desenvolvimiento de la personalidad del alumno, el método permitirá organizar el trabajo, estimular al alumno y conducir su propio proceso formativo. Tendrá

así una enorme influencia en la formación del carácter y de la personalidad. Por lo tanto creemos que también influirá en lograr el desarrollo de las conductas críticas.

4° La técnica

Según la Enciclopedia de Pedagogía y Psicología, el término hace referencia, por oposición a científico y a estético, ciertos procederes de trabajo o de producción que suponen una manera de hacer desarrollada por el aprendizaje, pero no un saber teórico o dotes artísticos particularmente desarrollados. Como sinónimo de *práctica*, que concierne a la aplicación de la ciencia propiamente dicha o conocimiento teórico a la actividad práctica.

5° Las estrategias de enseñanza

Al respecto MESÍA MARAVÍ (2001:83,84) sostiene que son muchos los autores que han explicado que supone la utilización de estrategias a partir de esta primera distinción entre una estrategia y las técnicas. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas pueden considerarse elemento subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Schucksmith,1986; schmeck, 1988; Nisbet, 1991)

2.1.4 El Método Histórico-Crítico

1° Concepto

Según el Dr. Manuel Silva Rabanal el Método Histórico Crítico es un método didáctico, basado en el análisis, fundamentación interpretación, comparación, comprensión y colección de un fenómeno histórico estructural, ubicado dentro de una coyuntura de la realización del hombre como ente social, buscando así una enseñanza-aprendizaje histórico para el quehacer futuro de un hombre crítico, participador, creador, justo, dinámico y socialmente comprometido con el progreso y desarrollo de los pueblos.

2° Breve historia

Dentro de la inquietud profesional del doctor Silva Rabanal, celendino y doctorado en Educación y en el marco del club de Historia y Geografía “Inca Garcilaso de la Vega” que engloba a alumnos y profesores de Ciencias Sociales del entonces Instituto Pedagógico Regional de Norte de Celendín, en 1968, surge este método; esto es hace 30 años. Desde entonces, algunos alumnos del Dr. Héctor Manuel Silva Rabanal, han seguido practicándolo, aunque no con la fuerza y pureza exigidas, limitados por la escuela intelectualista y memorista de estos tiempos, impuestos por autoridades Educativas con el pretexto de ganar tiempo, desarrollar el programa y evaluar solo la cantidad de conocimientos que adquiere el alumno, para poder ser promovido.

3° Importancia

La historia de un pueblo es, sin lugar a dudas, la forjadora de la conciencia nacional, a partir de la memoria colectiva. Por ello la historia no es sólo indagación, narración, investigación sublimadoras, es principalmente una ciencia de carácter crítico que nos lleva a comprender los procesos socio-económicos, político, educativo, que hacen forjar y robustecer la conciencia de una nación poderosa porque es libre, unida y sin discriminaciones. La historia es la maestra de la vida, como lo consiguió Cicerón. Conociendo el sentido profundo de un pasado, será posible que el estudioso comprenda y haga frente a los problemas que hoy afrontamos y a la vez prevenir y prever las enseñanzas del porvenir. De allí también que la historia es eje de las ciencias Sociales y su estudio debe tener toda la seriedad que le exige su rol histórico. Si la historia no forma alumnos con actitudes de apertura. De diálogo, de respeto, de colaboración y con decisión científica, características de una sociedad netamente democrático y pluralista, es imposible pensar que pudiera darse una auténtica formación social multidimensional.

La enseñanza actual de la historia: narrativa, memorística, libresca, repetitiva y cuantitativa, nos está llevando a la formación de una sociedad totalitaria, conservadora, autónoma, alienada, dictatorial, etc.; pensamos en el tipo de hombre que debemos formar, la clase de sociedad por la cual debemos luchar y dar a la Educación los rasgos que queremos impartir. Por ello el método Histórico-Crítico con sus objetivos de desarrollo integral de la personalidad del alumno, cumple en cierto modo las metas de una sociedad democrática y pluralista.

4° Proceso didáctico

Ningún problema de la existencia humana presenta la sencillez y formalidad de una ecuación matemática. La acción humana se caracteriza por una mayor o menor incertidumbre que puede dar al tratarse con el cálculo más cuidadoso. Por tanto no podemos dar una fórmula que dé solución a todo problema: hay que adaptarnos a la realidad, a las circunstancias, a las limitaciones que vivimos. De allí que el proceso didáctico que proponemos no es rígido, puede mejorarse con la práctica y con los elementos humanos y materiales que los practiquemos.

Dentro de los pre-requisitos para aplicar este método, necesitamos en los sujetos aprendices un pensamiento lógico que le prevengan evitar errores en sus intervenciones. Necesitamos que sepan distinguir lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto y que sepan aplicar ciertas técnicas, como la decisión autónoma, el proceso crítico, etc.

El Dr. Manuel Silva Rabanal propone las siguientes reglas para obtener un pensamiento lógico:

1. Adopte una relación con los problemas de la vida, una actitud imparcial y si en este momento no lo puede hacer, aplase para mas tarde la solución de aquellos problemas.
2. Cuando se le plantee una cuestión, pregúntese a sí mismo si posee los conocimientos suficientes para resolverlos. Si no los posee procure leer, consultar a alguien que sepa más.
3. En el estudio del problema siga las reglas de Descartes:

a) De lo sencillo a lo complejo: sus razonamientos necesitan una sólida base, un conocimiento concreto; no se fie más que las ideas perfectamente claras. Por ejemplo, cuando un comerciante revisa cuidadosamente cada moneda por el temor de recibir alguna falsa.

b) Descomponga las cuestiones complejas en cuestiones sencillas. Un problema correcto y complemento planteado se halla cerca de ser resuelto.

c) Conduzca sus pensamientos, de lo conocido a lo desconocido.

d) Exprese con precisión sus conclusiones para consolidar el terreno conquistado.

En la toma de decisiones podemos seguir los siguientes pasos:

1. Definir perfectamente el problema con todos los detalles que conocemos.

2. Informarnos usando todos los medios sobre los que no conocemos del problema (recolección de datos)

3. Elabora varias alternativas para solucionar el problema teniendo en cuenta todas las posibilidades y posiciones.

4. Valora cada una de las alternativas de acuerdo a nuestros objetivos y a su importancia.

5. Tomar una decisión para solucionar el problema, escogiendo la mejor alternativa.

6. Ejecutar la decisión tomada y luego valorarla si ha sido o no la correcta.

El mismo Dr. Silva Rabanal Sugiere seguir los siguientes pasos en el proceso crítico:

1. Informarnos perfectamente del problema.

2. Dar nuestra opinión si las acciones tomadas son o no las correctas, por supuesto con conocimiento de causa.

3. Fundamentar por qué la acción es correcta y estimularlo y por qué es incorrecta dando alternativas de solución.

4. Si la acción es incorrecta fundamentar nuestras alternativas y dinamizarlas; actuar dentro de nuestras limitaciones para ayudar a resolver el problema.

Siguiendo los eventos del aprendizaje, podemos seguir el siguiente proceso didáctico aplicando el método Histórico-Crítico:

1. Evaluación de entrada: Examen de lo que el alumno sabe y trae como prerequisite para obtener con facilidad nuevas experiencias. Por ejemplo si luego de esta prueba oral o escrita el alumno demuestra no obtener un pensamiento lógico, no sabe distinguir los valores, no siente interés por lo demás... entonces es deber del profesor primero colocar estas bases firmes sobre las cuales edificar el edificio crítico. De lo contrario será como arar en el mar y todos sus esfuerzos serán vanos, estériles.

2. Motivación e incentivación: Conocidos los Pre-requisitos que el alumno trase, sus limitaciones, sus intereses... entonces el profesor podrá fácilmente captar la atención del alumno, hiendo de lo conocido a lo desconocido; de lo más simple a lo más complejo, de un centro de interés a algo menos atrayente.

3. Adquisición y generalización: En este momento el profesor desarrollará con el alumno un tema y luego hará un resumen; usando principalmente: la observación y localización; la explicación y comprensión; el análisis y la síntesis; la comparación y la experimentación. En otras palabras se estudian los hechos históricos usando todos los procedimientos históricos e instrumentos didácticos activos, que hacen llegar con fácil objetividad, claridad y plena participación los conocimientos importantes de la historia, evitando simple enumeración de fechas, nombres, lugares... y otros hechos sin trascendencia.

4. Crítica: Luego de que el alumno conoce los hechos históricos y los ha comprendido, se puede seguir el siguiente procedimiento crítico:

a. Discriminación: En que el alumno distinguirá si el hecho estudiado es positivo o negativo, importante o sin trascendencia, si nos trae alguna enseñanza, su significado, etc.

b. Sustentación: El alumno fundamenta, porque el hecho estudiado es bueno para incentivarlo, o es malo para corregirlo, llevándose a un debate entre opiniones contrarias. Al final siempre demostrar que en un hecho siempre hay acciones positivas y negativas, analizándolas, fundamentándolas, comparándolas y actualizándolas.

c. Alternativas: Si un hecho es calificado como negativo y analizando y fundamentado porqué lo es, el alumno debe dar alternativas de soluciones, diciendo cómo debería ser, sus consecuencias, previendo un futuro mejor... sigue la discusión.

d. Toma de decisiones dinámicas: Luego de dar las alternativas de solución y escogidas las mejores, los alumnos deben comprometerse para realizarles en el presente o en el futuro como bellas realidades en bien de la patria. El Profesor y los alumnos deben saber sacar conclusiones efectivas, calificadas y sustantivas de todo este proceso. Este puede ser un evento de transferencia de la experiencia obtenida, a una realidad concreta. El Profesor puede dar algún trabajo de aplicación. Esta parte crítica en Educación Primaria puede hacerse usando un esquema en la pizarra hasta que el alumno se acostumbre. En Educación secundaria puede obviarse la parte escrita y en la Superior puede confundirse con la adquisición, anotándose las conclusiones en la generalización.

5. Evaluación o desempeño: Como el desarrollo en esta clase se han cumplido con objetivos cognoscitivos, actitudinales y sicomotores, la evaluación debe ser integral, tratando de hacer una radiación cuantitativa (para procesar datos) en cada una de las áreas. Por tanto se usarán pruebas objetivas y cuestionarios, para la parte cognoscitiva, pruebas de razonamiento (preguntando: el por qué, la fundamentación, el análisis, significado, alcances, actualización, crítica de los hechos), pruebas de agilidad mental (pregunta y respuesta), libro abierto, etc., que medirán actitudes, automatismos, desarrollo mental, etc., logrado. Y no debe faltar la calificación de las intervenciones orales de los alumnos en las discusiones, de acuerdo a sus habilidades, destrezas, profundidad, creatividad, etc. y como hemos considerado toma de decisiones dinámicas, hemos de evaluar las acciones, las investigaciones, los trabajos de aplicación que realiza el alumno fuera de clase. Para too ello no olvidemos de usar instrumentos validos como la lista de cotejo con escala estimativa, que hemos practicado en la evaluación afectiva.

6. Reajuste o retroalimentación: Luego de realizada la evaluación final, nos daremos cuenta comparando la evaluación inicial y aun la de proceso, que existen lagunas, limitaciones, problemas no resueltos que no nos han permitido cumplir con los objetivos programados. Es deber del profesor dar las soluciones adecuadas con ayuda del propio alumno, de los demás profesores, de los padres de familia; probablemente el alumno va a necesitar una ayuda personal, no le neguemos. Somos maestros y una de nuestras más profundas satisfacciones deben ser que todos o la mayoría de nuestros alumnos, salgan integralmente formados, cual es el fin de la educación.

5° Limitaciones

El método Histórico-Crítico encuentra como un principal escollo la mentalidad tradicional del profesor exigiéndose propiamente con su programación curricular, que muchas veces, no contiene aspectos sustanciales o es una copia de otra realidad. Para estos profesores usar método significa perder tiempo, no terminar el programa.

Por otro lado parece que los objetivos mismos de la Historia no están bien estructurados y no calificados. De la renovación de los objetivos se derivarían la transformación del proceso didáctico: frente a una clase tradicional netamente cognoscitiva-expositiva, estaría el trabajo participatorio, indagativo, que arranque de los mismos problemas y centros de interés del alumno y comunidad. En lugar del dogmatismo habría apertura, dialogo, pluralismo, crítica... en el aula; en vez de memorización pura, una comprensión y análisis de los hechos; frente al estatismo libresco, el desarrollo de técnicas y habilidades de trabajo grupal, etc.

2.1.5 La educación es relación de sujetos en comunidad

En muchos modelos pedagógicos, como una relación entre el saber objetivo (objeto) y el sujeto, el maestro resulta siendo un simple “facilitador” y la comunidad un contexto o entorno donde se da dicha relación.

Las teorías que dicotomizan las relaciones pedagógicas, entendidas como una relación sujeto-objeto, como la Escuela Nueva, las pedagogías mecanistas, acaban asumiendo metodologías autoritarias o basistas.

La superación de estas tendencias exige una concepción teórica que fundamente un modelo de relación sujeto-sujeto entre los componentes del proceso educativo. En esto aporta la metodología de la praxis.

El sujeto no es solamente el alumno; pero tampoco es el profesor (la dirección o el país) Todos ellos actúan e interfieren el uno sobre el otro, inclusive sobre el contexto social y éste sobre aquellos. Esta concepción teórica implica una relación dialéctica entre los sujetos de la educación. No existe alumno sin profesor, pero tampoco hay profesor sin alumno (BEINCA y otros, 1994: 24)

Si se asume solamente al profesor como sujeto, los alumnos son objetos y se cae en el autoritarismo. Si se asume solamente a los alumnos como sujeto, se cae en propuestas anárquicas (basistas) donde el maestro es un simple facilitador de los procesos que viven los alumnos.

Por ello toda institución educativa es, ante todo, un espacio donde se concretizan relaciones de sujetos y, por ello forman una comunidad en el sentimiento de grupo con intereses comunes. En este marco, clima institucional es una situación constitutiva del acto educacional, donde sujetos con determinados saberes se relacionan a otros sujetos con otros saberes.

2.1.6 Historicidad en la construcción de los saberes

Para la Pedagogía Histórica-Crítica, los saberes actuales tienen su génesis y un futuro que se engarza en la utopía. El objeto del diálogo cultural y la negociación constituyen sistemas que se han ido desarrollando dentro y fuera del sujeto, enraizados en el ethos cultural. Por ello, no basta partir de un estático saber previo del sujeto individual, sino determinar el proceso y significado del por qué se tiene esa situación colectiva de saber previo sobre el objeto de aprendizaje. De alguna manera se trata de buscar que los alumnos no solamente sepan lo que saben y lo que no saben sobre un tema, sino por qué llegaron hasta esa situación de saber. Solamente así la conciencia de saber se transforma en crítica y liberadora y no un simple recurso didáctico.

Pero la historicidad de los saberes no sólo implica engarzarlos hacia atrás ("saberes previos"), sino relacionarlos hacia una perspectiva de futuro y de utopía como lo admite también Gimeno Sacristán y lo precisa magistralmente Habermas.

El espíritu de la época moderna recibe impulsos de dos movimientos de pensamiento contrarios, pero dependientes el uno del otro y comprometidos entre sí: el espíritu de la época se enciende en la colisión del pensamiento histórico con el pensamiento utópico. A primera vista, estas dos formas de pensamiento parecen excluirse mutuamente. El pensamiento histórico, cargado y saturado de experiencia, parece llamado a criticar los proyectos utópicos y el desbordante pensamiento utópico parece tener función de alumbrar espacios de posibilidad que apuntan más allá de las continuidades históricas en las que irrumpe quebrándolas. Pero, en realidad la conciencia moderna del tiempo abre un horizonte en el que el pensamiento histórico se funde con el utópico.

Pero hoy parece como si las energías utópicas se hubiesen consumido... Lo que está cambiando no es la estructura del espíritu de la época, no es el modo de discusión acerca de las posibilidades de vida en el futuro, no es que las energías utópicas se estén descargando de la conciencia Histórica. A lo que estamos asistiendo es más bien al fin de una determinada utopía, al de la utopía que antaño cristalizó en torno a la sociedad del trabajo (HABERMAS, 1996: 11-12)

Algunos creen que el futuro es algo irreversible, impredecible o irreconocible. No creemos que sea así. En la medida que es posible reconocer tendencias, el futuro se vuelve predecible, controlable y con posibilidades de reorientación. Aún más el hombre es el único ser que es capaz de planificar y moldear su futuro. Para ello establece utopías, sobre lo deseable-posible en condiciones de vida.

En otras palabras, la humanidad es capaz de una doble aceptación: aceptación crítica del pasado, aceptación crítica del futuro. De esta manera, construye saberes acordes a esta doble criticidad. Esto le permite no solamente contextualizar su saber, sino

y fundamentalmente reconceptualizarlo, es decir ubicarlo y ponerlo al servicio de un nuevo escenario.

El planteamiento anterior sirve también para entender mejor al adecuado en su historicidad. No basta decir aprendizajes correlacionados a su experiencia de vida anterior, sino también a su proyecto de vida, importa considerar, entonces:

- Acumulación pasada del desarrollo natural y cultural de los sujetos individuales y colectivos; y
- Futuro desarrollo, según potencialidades naturales y culturales de los sujetos individuales y colectivos.

Según Chiroque (1999:10), Habermas postula tres paradigmas en el desarrollo del conocimiento, respecto a intereses constitutivos:

- El **paradigma positivista**, que enfatiza el desarrollo empírico causal del conocimiento (interés técnico)
- El **Paradigma interpretativo** que pone énfasis en un conocimiento que desarrolla significados y en su aplicación práctica (interés práctico)
- El **Paradigma crítico** que asume la reflexión relativizante y constructora como eje en el desarrollo del conocimiento (interés emancipatorio)

Cada uno de sus intereses constitutivos de saberes asume forma en un modo particular de organización social o “medio” y que el saber que cada interés genera da lugar a una ciencia diferente.

El Resultado final del análisis de Habermas es por tanto un modelo trilateral de “intereses”, “saberes”, “medios” y “ciencia”, el cual lo representa mediante el diagrama siguiente:

Interés	Saber	Medio	Ciencia
Técnico	Instrumental (explicación causal)	El Trabajo	Las empírico-analíticas o naturales
Práctico	Práctico (entendimiento)	El Lenguaje	Las hermenéuticas o “interpretativas”
Emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	El Poder	Las ciencias críticas

Dermeval Saviani señala dos grandes bloques:

a) Los modelos que se fundamentan en “teorías no críticas” (la pedagogía tradicional, la pedagogía activa y la pedagogía técnica)

b) Los modelos que se fundamentan en “Teorías críticas”; sin embargo, aquí hay dos corrientes importantes: Las teorías críticas reproductivas y las teorías críticas no reproductivas.

Entre las “Teorías críticas reproductivistas” están los diversos modelos (clásicos y

contemporáneos) marxistas de la educación, según los cuales, la educación no es sino una “reproducción” del sistema económico y social vigente y por lo tanto, “No cambia la educación, mientras no cambie el sistema”. Aquí están los planteamientos de Bourdieu y Passeron, Althusser, Baudelot y Establet, entre otros.

Las “Teorías críticas no reproductivas” reconocen una autonomía en la educación y le asignan una relativa potencialidad para influir en los cambios sociales.

La construcción pedagógica Latinoamérica de los últimos 40 años se ubica en el segundo bloque de las teorías críticas no-reproductivas. No es casual que el mismo Dermeval Saviani haya sido quien acuñó el término de Pedagogía Histórico-Crítica en 1988. Otros prefieren hablar de los críticos radicales de la escuela latinoamericana.

Freire en su celebre libro *Miedo y osadía, lo cotidiano del profesor* (1987:25) señala que el punto de partida es colocar a la educación como mediadora de la recuperación del “Ser-persona”. Pero, para ello, la educación, debe enseñar a recuperar el “tener”, toda vez que el “tener es condición necesaria para ser”. Al tomar conciencia de lo que “tiene”. O de lo que no tiene, el aprendiz toma conciencia de lo que es. Esto se consigue, enseña Freire, presentando situaciones concretas, donde el sujeto “no solamente aprende” códigos lingüísticos o de saber, sino que “aprende a leer la realidad”. La situación debe colocarse como un problema o conjunto articulado de cuestiones, a ser respondidas en grupo. El colectivo, al problematizarse, aprende no solamente los saberes sino que descubre su situación de alineación de la conciencia del “tener”, llega a la conciencia del ser”.

Freire postula la importancia del: diálogo, de la pedagogía de la pregunta”. Para ello, hay necesidad de tener una palabra generadora”, es decir, de alto significado en el grupo. En realistas, cada palabra generadora codifica una situación donde viven los sujetos. En este sentido, al “decodificar” la palabra, el aprendiz, no solamente descubre el significado lingüístico de los que se enseña, sino que descubre su propia realidad y al hacerlo, se “descubre así mismo”.

El autor, precisa que el sujeto individual difícilmente arribara a la concientización. Hay necesidad del grupo donde los individuos relativicen las sobredeterminaciones sociales: “pienso... que la ideología dominante vive dentro de nosotros y también controla la sociedad fuera de nosotros. Si esa dominación interna y externa fuese completa y definitiva, nunca podríamos pensar en una transformación social. Pero, el cambio es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, como si fuera un simple reflejo. Por el contrario, ella es reflexiva y reflectora de la realidad.

Por su lado Chiroque (1999:36-37) cita a Karl Marx quien sostuvo que no anticipamos el mundo dogmáticamente, sino que intentamos hallar el nuevo mundo mediante la crítica del antiguo; aunque la construcción del futuro y su culminación no sea nuestra misión, la que nos corresponde en estos momentos es tanto mas clara: La crítica infatigable de todas las condiciones existentes, infatigable en el sentido de que la crítica no teme a sus propios hallazgos, como tampoco teme al conflicto con ningún poder, sea el que sea.

Mediante este tipo de crítica, afirmaba Marx, la humanidad se liberaría de los dictados y limitaciones de la mentalidad establecida y de las formas establecidas de la

vida social. Al hacerlo libraría a la humanidad de la presión política y del pensamiento encaminado a legitimar ésta. Al admitir la importancia del método crítico, la ciencia social crítica fija su atención en las formas de vida social que subyugan a los pueblos y niegan una vida satisfactoria e interesante a unos, mientras sirven a los intereses de otros. Pero se concentra especialmente en las maneras de pensar en que apoya cada especie de dominación, bien sea la dominación de una clase sobre otra o el predominio de una mentalidad según la cual esa opresión resulta obvia, inevitable, circunstancial o incluso justificada.

Al tiempo que introduce en la ciencia social crítica el concepto marxista de “crítica ideológica” Habermas también toma prestados gran parte de los procedimientos metodológicos del psicoanálisis. En particular adopta el método del auto análisis como recursos para llevar a la conciencia aquellas distorsiones en los procesos auto-formativos del paciente que le impiden una interpretación correcta de sí mismo y de sus actos. En el psicoanálisis, el alcance de la crítica no se limita a que el teorizante sepa entender o explicar al individuo, sino que el individuo debe ser además capaz, mediante la transformación de su autoentendimiento, de interpretarse de un modo nuevo asimismo en su situación, a fin de alterar las condiciones represivas. Es decir, que la finalidad de la crítica consiste en proporcionar una forma de autoconocimiento terapéutico que liberar a los individuos de las compulsiones irracionales de su historia individual a través de un proceso de autorreflexión distorsionado mediante la revelación de la historia del proceso auto formativo de un individuo, la ciencia social crítica quiere ver en la ideología la causa de los equívocos colectivos de los grupos sociales. Por este motivo la crítica se orienta a revelar a los individuos como sus creencias y sus actitudes quizás sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y a sus necesidades colectivas. Con la demostración de como las fuerzas ideológicas generan autoentendimientos erróneos, la crítica de la ideología pretende revelar la naturaleza engañosa de aquellas, privándolas así de su poder. Por consiguiente una de las misiones de la ciencia social crítica es explicitar las autoconstrucciones genuinas que están implícitas en las ideas distorsionadas de los individuos y sugerir una vida para la superación de las contradicciones inadecuaciones de los autoentendimientos actuales CHIROQUE (1999: 38)

2.1.7 El rol de la acción en el desarrollo del saber

Para la Pedagogía Histórica-Crítica, el saber se construye en y partir de la acción. La acción permite encontrar situaciones-problemas que deben ser resueltos en la vida cotidiana. Pero para resolver esas situaciones-problemas, hay necesidad de contar con un saber (que todavía no se tiene) La práctica interna del sujeto le permite tomar conciencia de esta deficiencia de saber, que le obliga a actuar como aprendizaje para llenar ese vacío.

De alguna manera, la acción interna-externa del sujeto (aprendizaje) le permite acumular saberes para (mediante una acción externa-interna del mismo) poder aplicar los saberes y resolver las situaciones problemáticas que se le presentan. La acción es la que permite solucionar un problema y la reflexión sobre la acción (su conceptualización) es lo

que produce saber y saber hacer.

La acción, entonces, cumple un rol de primer orden en el desarrollo del saber. Sin embargo, no se trata de acciones meramente manuales, sensoriales y externas al sujeto, sino de acciones que involucran la objetividad y subjetividad de la persona. En este sentido, aceptamos que hay muchos tipos de acción como sostiene (LUCIO, 1996: 53):

- Acción real, concreta, mediante la cual transformo físicamente el mundo.
- Acción representada, mediante la cual reconstruyo mentalmente o identifico, en un contexto, esos procesos.
- Acción abstracta, mediante la cual no manipuló cosas concretas, sino objetos, conceptos abstractos, resultados a su vez, cristalizados, de acciones anteriores como cuando saco la raíz cuadrada a una cantidad.
- Acción sobre las cosas del mundo o acción sobre las personas que puede transformarse en acción social o interacción.
- Acción construida directamente por mí, o reconstrucción mental (generalmente valiéndose de representaciones cifradas, tales como el texto o el relato) de las acciones de otros, como el texto o el relato) de las acciones de otros, como sucede en la investigación de los procesos históricos o en la narración.

Como es sabido, esta visión de la influencia de la interacción social ha tenido efecto decisivo sobre las posiciones acerca del desarrollo cognitivo en las últimas décadas. La propia posición piagetana le otorgaba un papel más bien periférico, pero a comienzos de los ochenta los investigadores ginebrinos empezaron a estudiar con detalle en conflicto socio cognitivo, influidos claramente por las ideas vigotskianas. Los autores anglosajones hicieron lo propio indicando que el proceso de andamiaje es básicamente de tipo social. Es decir con el tiempo se han ido afianzando las posiciones vigotskianas, en el sentido de defender que no es solamente que la interacción social influya positivamente sobre la adquisición del conocimiento, sino que el proceso de adquisición del conocimiento se produce a través de mecanismos de carácter social, entendiendo por esto último los aspectos psicosociales.

Por otro lado, la adquisición de los instrumentos cognitivos dependen en gran medida del medio social en que vive el sujeto. Por esta razón, se suele clasificar de sociocultural o socio-histórica a la teoría de Vigotsky. “Histórica” en el sentido de que Vigotsky sigue la posición de Marx claramente expresada en la introducción a la crítica de la Economía Política. “El modo de la producción de la vida material determina los procesos sociales, políticos y espirituales. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino por lo contrario, es su ser social lo que determina su conciencia”. Es decir, esta visión de carácter macrosocial complementa la concepción de la influencia de lo microsocioal.

Obviamente, esta posición no se opone sino que se complementa, como era de esperar, con la visión según la cual la conciencia humana es el producto más desarrollado de la evolución. Por tanto el sujeto humano en el momento de su nacimiento es heredero de toda la evolución filogenética, pero el producto final de su desarrollo

estará en función de la característica del medio social en que viva. Como dicen Leontiev y Luria (1968), Vigotsky no fue en absoluto el primero en mantener esta línea de pensamiento, pero fue uno de los primeros autores en impulsar investigaciones que estaban destinadas específicamente a probar esta teoría. Quizás una de las más significativas y ambiciosas es la realizada en la expedición a diversas zonas del Uzbekistan en 1931-32; desgraciadamente Vigotsky no pudo publicar antes de su muerte los numerosos datos recogidos que fueron expuestos por su discípulo Alexander Luria de manera parcial, en varias ocasiones.

El objetivo fundamental de este trabajo residía en examinar el desarrollo de los procesos cognitivos en sujetos adultos que pertenecían a la misma comunidad pero que poseían distintos niveles educativos, ya que en ese momento histórico se habían puesto en marcha en la Unión Soviética numerosas campañas de educación de adultos, sobre todo en el ámbito técnico y político.

Aunque es difícil resumir en unas pocas líneas todo el trabajo de Vigotsky, que incluía el estudio del proceso perceptivo de clasificaciones, deducciones e inferencias de razonamiento y soluciones de problemas e imaginación, sus conclusiones generales muestran claramente que todos estos aspectos se ven claramente influidos por el grado de experiencia educativa y social que tenga el sujeto. No obstante, los sujetos analfabetos con escasa o ninguna experiencia socio-educativa que no fuera la de su trabajo y aldea eran capaces de realizar clasificaciones de una manera estrictamente lógica o de cambiar los criterios de clasificación si el experimentador se le solicita. Igualmente eran incapaces de resolver silogismos cuyas premisas significaban hechos contradictorios a su realidad inmediata y en general tenían grandes dificultades para utilizar formulaciones hipotéticas en la resolución de problemas. Sin embargo este tipo de respuesta iba desapareciendo a medida que aumentaba el nivel educativo de los sujetos. Por ejemplo, cuando se planteaban tareas de tipo abstracto los sujetos las trataban de manera concreta y no lograban resolverlas. Así ante un Silogismo que utilizara de una premisa que dijera “los osos son azules”, los sujetos respondían que no podían cumplir nada por que los socios azules no existían. En definitiva, y aunque pueda parecer extraordinario.

Por otro lado, es importante destacar que esta investigación tiene otros meritos muy notables. En primer lugar puede decir que es bastante singular, por no decir única ya que consistió en estudiar los procesos cognitivos en sujetos que estaban experimentando un proceso de cambio social tan intenso como el que supuso la revolución, en este sentido es bien cierto que este trabajo se adelantó a la actual sicología evolutiva, que hasta el año 1974 no ha llegado a ser un área de investigación bien establecida (Carretero 1981-1982) Dicha área ha tardado casi 20 años en advertir que establecer comparaciones entre sujetos de una misma cultura es tan necesario como hacerlo entre sujetos de diferentes culturas, ya que en este último caso resulta a menudo difícil estar seguro de si las tareas que se utilizan en un mundo occidental poseen la misma significación en otros medios

2.1.8 Las dimensiones del factor docente

El docente se convierte en uno de los principales factores que influye en el rendimiento de sus alumnos, en una compleja red de relaciones de causa-efecto. Sin embargo, el factor docente mismo es una realidad de múltiples dimensiones, es decir tiene que ver con distintos elementos internamente interrelacionados. Consecuentemente, si lo que queremos es medir su efectividad en el rendimiento del alumno es indispensable determinar sus diferentes dimensiones.

Esta área es compleja, pues se trata del componente humano. Por otro lado, los conocimientos alcanzados hasta el momento acerca del docente no posibilitan que estas dimensiones se efectúen sobre sólidas bases teóricas. Como lo señala MITZEL, “de manera intuitiva, pensamos que los maestros desempeñan un papel primordial en relación con el aprendizaje de los niños, pero aun carecemos de datos que nos indiquen qué aspectos de su comportamiento revisten mayor importancia”. Igualmente, señala Biddle que a pesar de la cantidad de investigaciones en esta área, “Se han identificado pocos rasgos, destrezas o metodologías que sean excelentes predictores de la influencia que un docente ejerce sobre el rendimiento de sus alumnos.

No obstante las dificultades mencionadas, esta investigación se centra en algunos efectos del factor docente que son considerados relevantes.

En primer lugar, nos referiremos al dominio de la materia que es objeto de enseñanza-aprendizaje. Esta es una condición necesaria aunque no suficiente para el ejercicio de la docencia, pues nadie puede enseñar aquello que no conoce. El dominio de la materia es condición sin la cual no puede darse la enseñanza. Este factor se va haciendo cada vez más dominante según el nivel educativo. En el nivel inicial no es tan importante el dominio de la materia; adquiere relativa importancia en el nivel primario y se va haciendo más importante en el nivel secundario, para hacerse plenamente dominante en el nivel universitario.

En segundo lugar, el dominio de la metodología didáctica de aquellos contenidos que debe desarrollar con sus alumnos. En este sentido no basta conocer los contenidos curriculares; es indispensable además que el docente sea capaz de transmitir a sus alumnos, según las reglas didácticas adecuada para su enseñanza. Siempre se ha concedido gran importancia a esta área en la formación pedagógica. No basta pues, conocer la materia que debe enseñarse, es necesario saber con efectividad la realidad de cada alumno para que se produzcan los aprendizajes en los educandos.

Estos dos factores docentes constituyen los dos elementos básicos para el ejercicio de la docencia, que tenga resultados efectivos en el rendimiento de los alumnos; sin embargo, no son todos y existen otros factores que pueden incidir en el aprendizaje.

En tercer lugar tenemos la experiencia docente. Es un hecho que cada situación pedagógica presenta sus peculiaridades y fisonomía propias. El educador, por tanto no puede atenerse sólo a esquemas teóricos o tecnológicos pre-establecidos, debido a que estos, al referirse a lo general, no agotan toda la compleja y cambiante realidad educativa. En consecuencia, el docente debe actuar en forma creadora en cada situación. De allí la importancia de la experiencia que a lo largo de su trayectoria profesional haya logrado acumular, para conducir eficazmente su acción. El educador experimentado ha tenido en el proceso educacional la influencia del docente no solo se

produce a través de los conocimientos, capacidades, habilidades y experiencias que posee sino también mediante su personalidad misma. La incidencia de su personalidad se expresa en su quehacer, sin que el mismo se lo proponga. “La pedagogía moderna reconoce con más claridad en la situación del aprendizaje, la influencia informal del profesor es mucho más importante que el logro de los conocimientos de la materia solamente, afirma Bossing. El ejercicio de la profesión docente requiere de ciertos tipos y formas de comportamiento de acuerdo a los fines y objetivos postulados por el sistema educativo.” Si se aceptaran estas suposiciones se concluiría que la enseñanza de los maestros dominantes determinaría con mayor probabilidad resultados inaceptables de conducta en el estudiante de una sociedad democrática.

Íntimamente relacionado con el tipo de personalidad se encuentra la forma cómo el docente conduce y organiza el aula. En efecto, el docente ejerce la disciplina dentro del aula, se relaciona afectivamente con sus alumnos y organiza el trabajo escolar, todo lo cual genera un cierto tipo de clima social dentro del Aula. Anderson H. señala que el comportamiento del docente influye más que el de cualquier otro en el establecimiento de un determinado tipo de clase. Un maestro dominante suscita un clima de dominación y un maestro integrador, genera un clima de integración. A través de diversos estudios que realizó este autor identificó el tipo de docente dominante, como aquel que “toma decisiones sobre las actividades del niño y anticipa con un mayor grado su conformidad, en casi externos infiere con la conducta del niño y genera un conflicto al juzgar la personalidad de este en forma adversa. “Por otro lado, el docente integrador permite al niño decidir si está interesado o no en la actividad sugerida por el maestro. En la sala de la clase altamente integrada, el maestro y el niño participan conjuntamente en el esfuerzo hacia el objetivo común.

Del mismo modo SALAZAR BONDI señala la importancia del diálogo personal maestro-alumno, el cual “Supone romper con todos los esquemas pedagógico-morales fundados en la subordinación de una mente a otra y de una voluntad a otra, o en la imposición de conductas automáticas y meramente habituales sin participación de la conciencia”.

De este modo podemos establecer que cuanto más democrática y afectiva sea la conducción del grupo escolar, mayor debe ser el rendimiento de los alumnos.

La vocación y la satisfacción con la labor que realiza, constituyen dos factores cuya incidencia en el desempeño de los docentes es importante de considerar. En la medida que las motivaciones de la elección profesional, los intereses y su auto percepción de habilidades coincidan con las características y exigencia de la carrera magisterial, mayor será la eficacia de su acción. Del mismo modo cuanto mayor satisfacción experimente con su labor, al sentirse comprometido e identificado con ella, al percibir que su labor es reconocida por la comunidad y que sus proyectos futuros comprendan a la labor que realiza, mejor será su desempeño profesional.

2.2 ACTITUD CRÍTICA

2.2.1 La actitud

Según Nelly Ugarriza Ch. Las actitudes son predisposiciones aprendidas que expresan una organización de creencias relativamente duraderas y sentimientos que inducen a responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable frente a las personas, hechos o ideas.

Toda actitud se encuentra estructurada por tres componentes básicos:

- a) Un componente cognitivo que implica cierto grado de conocimiento, información u opinión en relación al objeto.
- b) Un componente afectivo, que induce a reaccionar emocionalmente frente a ciertos estímulos, que suscitan afectos que pueden ser de aceptación o rechazo y al mismo tiempo pueden variar en intensidad.
- c) Un componente reactivo que se refiere a la disposición para comportarse de manera determinada frente a un objeto específico o clase de objetos.

Según William H. Burton Roland B. Kimball y Richaerd I. Wing Una actitud es una tendencia, relativamente constante, a actuar. Una actitud es una firme predisposición a reaccionar de una manera característica, favorable o desfavorable, hacia una persona o un tipo de persona, un objeto, una situación o una idea dados. Una actitud es un sentimiento a favor o en contra de algo. Las actitudes pueden ser intelectuales o emotivas, pero generalmente tienen una base y un tono emotivos.

Al pasar revista a las definiciones y analizar las investigaciones realizadas, se revelan ciertas características típicas:

1. Las actitudes están mucho más asociadas con las emociones que con el intelecto; se basan más en el sentimiento que en el conocimiento.
2. Las actitudes se caracterizan por un acercamiento o un alejamiento, una aceptación o un rechazo, un esfuerzo por alcanzar o por evitar algo.
3. Las actitudes se dirigen a personas, objetos, situaciones, procesos, en mayor grado que a imágenes o “ideas”.
4. Las actitudes pueden ser generales o específicas; pueden generalizarse.
5. Las actitudes son más constantes que inconstantes. El pensamiento y la conducta pueden ser predichos en ciertas circunstancias.
6. Las actitudes se adquieren o se aprenden, y pueden ser modificadas o dejadas de lado.

En resumen, como sostiene Oppenheim (1966), “Las actitudes son reforzadas por creencias (componente cognitivo) y traen a menudo fuertes sentimientos (componente emocional) que llevará a formas particulares de conducta (Componente de la tendencia a la acción) y ese es nuestro objetivo que los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía logren desarrollar conductas críticas.

Los seres humanos adoptamos actitudes favorables o desfavorables frente a

diversos objetos o símbolos, por ejemplo: actitudes hacia la familia, los maestros, la política, la ley, el consumo de drogas, la iglesia, etc., que nos incita a comportarnos de algún modo determinado. Las actitudes están vinculadas con el comportamiento en torno a los objetos que hacen referencia. Si mi actitud es negativa frente a la enseñanza de las matemáticas, es probable que no enseñe esta materia. Es conveniente destacar que las actitudes sólo son un indicador de la conducta, pero no constituyen la conducta en sí misma “Las actitudes medidas por escalas deben interpretarse en términos analíticos no como hechos, sino como síntomas”. (Padua, 1993)

Se señalan una serie de propiedades referidas a las actitudes, pero dos son las que están más vinculadas a su medición: a) Dirección que puede ser positiva o negativa. En algunos casos se puede hablar de una actitud neutral. b) Intensidad. La intensidad de la actitud es alta, si la persona está fuertemente convencida que la actitud es justificada, y baja si el sujeto no piensa así. Dirección e intensidad, frecuentemente son vistas como sólo una propiedad de la actitud.

El concepto de actitud es básico en dos campos: en psicología social y en la teoría de la personalidad. A finales de la década de 1920, el psicólogo estadounidense Gordon W. Allport se interesó por la investigación de las actitudes sociales, pero no fue hasta la década de 1940, con la publicación de El miedo a la libertad (1941) de Erich Fromm, cuando este concepto empezó a cobrar importancia en la teoría de la personalidad. La actitud social es compartida y favorece los intereses sociales por encima de los individuales.

Las actividades son las disposiciones según las cuales, el hombre queda bien o mal dispuesto hacia sí mismo y hacia otro ser. También son las grandes elaboraciones del hombre que sustentan y dan sentido a su vida. Le dan un sentido unitario y singular en su actividad. Podemos decir que las actividades son las formas que tenemos de reaccionar ante los valores. Predisposiciones estables a valorar de una forma y actuar en consecuencia. En fin son el resultado de la influencia en nosotros de los valores.

2.2.2 Características de las actitudes

Para su mejor comprensión apuntaremos algunas de sus características.

a) Son adquiridas. Son el resultado de la historia de cada hombre, sin negar, por ello que como hombres y como individuos concretos nacemos con ciertas predisposiciones incipientes, incoadas, que limitan nuestras posibilidades y constituyen nuestro substrato biológico.

b) Son estables, perdurables, difíciles de mover y cambiar. Son pues, una estructura consistente, pero son flexibles, susceptibles de recambio y de cambio. Pueden crecer, arraigarse más íntimamente o pueden deteriorarse y hasta perderse. Su naturaleza, en consecuencia, es dinámica, no estática y al admitir grados de mayor o menor eficacia son cualidades perfectibles.

c) Son raíz de la conducta, pero no la conducta misma, ya que son las precursoras y determinantes de nuestro comportamiento. Conllevan un impulso operativo y resultan ser nuestras tendencias a actuar, las predisposiciones para responder ante las múltiples

estimulaciones que nos llegan. Son los hábitos que se ordena al acto, pero no solamente estos hábitos operativos, también los hábitos entitativos que se ordenan primariamente hacia la naturaleza es el principio por cuanto la naturaleza es el principio de la acción.

d) La actitud es un proceso afectivo que contiene elementos cognitivos. Este componente intelectual es su centro regulador. Toda actitud es una respuesta electiva ante los valores y ello solo es posible, si la razón conoce, juzga y capta el valor, y sabemos que el primer principio de todos los actos humanos es la razón y bajo su dominio despótico o político se jueguetean todos los otros principios de la actividad humana.

a. La actitud conlleva procesos afectivos, volitivos que secundan o se oponen al dictamen de la razón. Comporta una notable carga motivada, ya que los valores que pretenden nuestras actitudes se alcanzan, poniendo en juego nuestros deseos, nuestra sensibilidad y nuestra voluntad como segundo principio motor de todos los actos y hábitos humanos.

b. Es un proceso complejo, integral. Los tres componentes: cognitivo, afectivo y reactivo operan íntimamente correlacionados. Es toda la persona la que queda involucrada en las actitudes.

c. Son cualidades radicales. Predisposiciones más radicales que las disposiciones, los hábitos y las aptitudes.

d. Evocan un sector de la realidad, se refieren a unos determinados valores.

e. Poseen una importante característica: Son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos. Con una actitud podemos responder a múltiples y diferentes operaciones. La actitud desde su unidad se abre a muchos actos diversos, reduciéndolos siempre a su raíz unitaria. Su capacidad de generalización reporta una economía de esfuerzo y al mismo tiempo consigue la tan ansiada unidad personal en nuestras experiencias y conductas. La formación de actitudes, pues, es la única manera de preparar y capacitar al joven para la vida, para una vida cada día más compleja y mudable con incesantes y diferentes retos y exigencias incomprensibles.

2.2.3 La actitud crítica

Entendiendo que la actitud es inherente en la persona y en el grupo social, la actitud crítica asume una representación también crítica del individuo en un determinado contexto y circunstancia.

Según el presente estudio lo que se trata es que el individuo desarrolle al máximo sus potencialidades críticas constructivas sobre determinados temas cuando actúa como interlocutor o receptor en un determinado momento. En la medida que la persona desarrolle su criticidad, entonces podrá mejorar su aprendizaje crítico.

Según Alcántara (1992:9-11) las actitudes son modos profundos de afrentarse así mismo y a la realidad. Las líneas radicales confirmadoras, impulsoras y motivadoras de nuestra personalidad. Las formas habituales de pensar, amar, y sentir y comportarse. Es el sistema fundamental por el cual el hombre ordena y determina su relación y conducta

con su medio ambiente. Las disposiciones permanentes para reaccionar, ser motivados, experimentar y actuar ante los seres.

Avanzando un poco más en la comprensión de la naturaleza de la actitud, nos preguntáremos, ¿Cómo se diferencian entre sí y de otros objetos muy cercanos? Entre sí se diferencian según los objetos a los que se ordenan. Y por lo tanto podemos poseer varias y distintas actitudes en una misma facultad humana. Diferenciamos también las actitudes en buenas, positivas si se dirigen hacia los valores. Serán malas, si nos disponen a casos contrarios a nuestra naturaleza y nos orientan hacia los contravalores.

Se diferencian de los instintos en dos aspectos: no son innatas como los instintos, sino adquiridas y no se determinan a un solo acto, como funciona el impulso instintivo, sino que se abre a múltiples operaciones.

Distíngase la actitud de la disposición, por el grado de madurez psicológica. TOMAS DE AQUINO precisa que la disposición que camina hacia la actitud es difícil de anular. La disposición proviene directamente de varios actos y la actitud tiene su origen en la correlación de varios sets de hábitos y aptitudes; está más alejada de la conducta misma.

La actitud se diferencia también de la aptitud; encontramos el hábito, pero presentando una faceta complementaria. Si la aptitud nos habla de capacidad saber, el hábito es la vertiente que nos habla de la acción, de una disposición para actuar. Pero ambos surgen y se conforman por el mismo proceso y son en realidad la misma entidad. Podemos decir que la actitud es la resultante de la integración de varias aptitudes-hábitos, generándose una estructura funcional de mayor eficiencia y solidez.

Apurando nuevas diferencias y siguiendo las enseñanzas del profesor CASTILLEJOS, se podrá establecer la relación entre actitud y rasgo de la personalidad y entre actitud y tipo humano.

Si rasgo lo definimos como estructura disposicional estable y generalizada que inclina al individuo hacia cierto tipo de respuestas, entonces podemos decir qué rasgo y actitud consolidada se identifican; pero hay que hacer algunas matizaciones:

- a) El rasgo no nos informa de su génesis y en el modo que lo hace la actitud.
- b) Toda actitud puede llamarse rasgo, pero no todo rasgo es una actitud, ya que si hablamos de los rasgos físicos de una persona, no es sinónimo de actitud ciertamente.
- c) La actitud expresa operatividad y el rasgo en cambio presenta un perfil estático.

Consecuentemente, la relación existente entre actitud y tipo humano es la configuración alcanzada tras un dilatado proceso vital del hombre, podemos decir que coincide con actitud radical. Decimos actitud radical como fruto de la suma e integración de varias actitudes, que han ido decantándose y originando una más íntima y suprema que englobara y orientara todo el dinamismo humano.

Estas actitudes radicales son la meta más alta del proceso educativo como resorte máximo de la motivación, marco de cohesión y unificación interna del hombre. Las más altamente estables y más profundamente adheridas a nuestro ser personal.

Según MUZAFER SHERIF el enfoque presente comienza formulando las siguientes preguntas cruciales ¿Qué es lo que cambia cuando una persona se enfrenta a un intento

de modificar su actitud? ¿Qué es lo que se resiste al cambio?

La forma de contestar estas preguntas afectará, obviamente, a la que vamos a estudiar y a la forma en que lo vamos a hacer. La necesidad de contestar lo anterior lo indica recientemente Allet, de la universidad de Wisconsin (1966), cuando dice: “Uno de los defectos de la investigación tradicional en el campo de la actitud es la excesiva preocupación por cambiar una respuesta sobre un asunto aislado (y al parecer seleccionado al azar en el laboratorio, a costa de la investigación sobre la naturaleza de las actitudes pag. 284)

De los estudios llamados investigación de actitud y cambio de actitud se puede concluir que la actitud es un término que abarca cualquier juicio u opinión que el individuo suministre ¿Nos ocupamos de los factores que gobiernan las adivinaciones del individuo sobre el número de frijoles que hay en la jarra, o de hojas o de guijas en una yarda cuadrada de arena? ¿O lo que nos interesa son sus opiniones sobre su familia, la manera cómo se percibe en relación con sus contemporáneos, sobre el valor de su religión, su política, su profesión, su país o su modo de vida? Una cosa es intentar que una persona que usa cierta marca de cepillo de dientes cambie de marca y otra por completo diferente es persuadir a quien nunca se haya cepillado los dientes de que debe usar un cepillo dental.

En resumen, cuando se habla del cambio de actitud ¿Nos referimos a un cambio de conducta cualquiera que sea? ¿O nos referimos a cambios en las posiciones de las personas con respecto a otras personas, objetos grupos, creencias instituciones a los que acepta o rechaza, con todos los compromisos, identificados y reverberaciones emocionales asociadas a tales posiciones?

Para contestar a estas preguntas, necesitamos examinar las propiedades que han hecho de la actitud un problema fundamental en psicología social, y así caracterizar los datos de los que se refiere una actitud y formular una definición de esta, que se ajuste a dichas propiedades y datos.

Según Louis L. Thurstone es necesario expresar desde ahora lo que pueden significar los términos “actitud” y “opinión”. Esto es del todo necesario porque la primera impresión de estos dos conceptos no es susceptible de medida en ningún sentido real. Se aceptará que una actitud es un asunto complejo que no puede describirse totalmente con ningún índice numérico aislado. En cuanto al problema de medir, esta afirmación es análoga a la observación de que una mesa ordinaria es una cosa compleja que no puede describirse totalmente con ningún índice numérico aislado. De la misma manera, un hombre es de tal complejidad que no puede representarse completamente con un sólo índice. Sin embargo, no vacilemos en decir que medimos la mesa. El contexto generalmente señala lo que nos proponemos medir de la mesa. Decimos sin vacilación que medimos a un individuo cuando tomamos algunas medidas antropométricas de él.

El contexto puede implicar correctamente qué aspecto del individuo estamos midiendo, sin declaración explícita, por ejemplo, su índice cefálico, su altura o su peso. Justamente en ese mismo sentido hablamos aquí de medir las actitudes. Expresaremos o implicaremos por el contexto qué aspecto de las actitudes, de las personas nos proponemos medir. El interrogante estriba en que tan legítimo es decir que medimos

actitudes como afirmar que medimos mesas u hombres.

El concepto de “actitud” se usará aquí para denotar la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico. La actitud de una persona acerca del pacifismo significa todo lo que piensa y siente acerca de la paz y la guerra. Aceptase así mismo que esto es un asunto subjetivo y personal.

El concepto “Opinión” significará aquí la expresión verbal de la actitud. Si una persona dice que cometimos un error al entrar en la guerra contra Alemania, esa afirmación será considerada aquí como una opinión. El término “opinión” se restringirá a la expresión verbal. Pero ¿De qué es una expresión? Supuestamente expresa una actitud. No tiene por qué haber dificultad para entender el empleo de los dos términos. La expresión verbal es la opinión. Nuestra interpretación de la opinión expresada es que la actitud del individuo es pro-germana. Una opinión simboliza una actitud.

Nuestro siguiente punto se refiere a que deseamos medir. Cuando una persona dice que cometimos un error al entrar a la guerra contra Alemania, lo que nos interesa no es realmente la secuencia de palabras como tales y ni siquiera el significado inmediato que la oración implica, sino más bien la actitud de quien la dijo, sus pensamientos y sentimientos acerca de los Estados Unidos, de la guerra y de Alemania. Es la actitud lo que realmente interesa. La opinión tiene interés únicamente si la interpretamos como símbolo de la actitud. Por consiguiente es alguna cosa propia de las actitudes lo que deseamos medir.

Usaremos las opiniones como medios para medir las actitudes. Pero nos viene a la mente la incertidumbre de usar una opinión como índice de actitud, pues el individuo puede ser un embustero. Si no deforma intencionalmente su actitud real sobre un asunto en disputa, puede modificar, sin embargo, su expresión por razones de cortesía, especialmente en situaciones donde la expresión franca de la actitud puede no ser bien recibida. Esto ha conducido a la idea de que, por encima de lo que dice, la acción de un individuo es un índice más seguro de su actitud. Pero sus acciones también pueden ser distorsiones de su actitud. Un político comunica amistad y hospitalidad en la acción manifiesta, mientras que esconde otra actitud que expresa más fielmente a un amigo íntimo. Ni sus opiniones ni sus actos manifiestos constituyen en ningún sentido, una guía infalible de las inclinaciones subjetivas y preferencias que constituyen su actitud. Por consiguiente debemos conformarnos con usar las opiniones u otras formas de acción, como simples índices de actitud. Debe reconocerse que existe cierta discrepancia, algún error de medida entre la opinión o acción manifiesta que usamos como índice y la actitud que inferimos de tal índice.

Pero esta discrepancia entre el índice y la “verdad” es universal. Cuando desea saber la temperatura de su habitación, la persona ve el termómetro y usa la lectura como índice de la temperatura, como si no hubiera error en el índice y una sola lectura que fuera la “correcta” de la habitación. Cuando se desea determinar el volumen de un vaso de papel, se postula que el volumen es un atributo del vaso aunque aquél sea, en realidad, una abstracción. Se mide indirectamente observando las dimensiones del vaso o sumergiéndolo en agua para apreciar cuanto líquido desplaza. Estos dos

procedimientos dan dos índices que podrían no concordar exactamente. En casi cualquier situación de medición se postula en continuo abstracto como el volumen o la temperatura, y la ubicación de la cosa medida dentro de ese continuo se realiza generalmente por medios indirectos, a través de uno o más índices. La verdad se infiere solamente por la consistencia relativa de los diferentes índices, ya que nunca se conoce de modo directo. Y nos enfrentamos al mismo tipo de situación cuando intentamos medir la actitud; necesitamos postular una variable de actitud que es prácticamente semejante a todos los demás atributos mensurables de la esencia de un continuo abstracto y debemos encontrar uno y más índices, los cuales nos satisfarán en el grado que tengan consistencia interna.

En el presente estudio se mide la actitud del sujeto según sea expresada por la aceptación o rechazo de opiniones. Pero este enunciado no significa que ese sujeto necesariamente actuará conforme a las opiniones que haya apoyado, aclaremos esta limitación.

La medición de actitudes, expresada por las opiniones de un individuo no constituye la predicción de lo que hará. Que sus opiniones expresadas y sus acciones sean inconsistentes es algo que no nos concierne ahora, porque no manifestamos que nos proponemos predecir la conducta abierta. Supondremos que es de interés saber lo que las personas dicen que creen aunque su conducta sea inconsistente con las opiniones que expresen. Incluso en el caso de que distorsionen intencionalmente sus actitudes, por lo menos mediremos las actitudes que tratan de hacer creer a los demás.

Concedemos, por otra parte, que las actitudes de las personas están sujetas a cambio. Cuando medimos la actitud de un individuo sobre un asunto como el pacifismo no se afirma que tal medida sea una constante permanente o constitucional. Su actitud puede cambiar, por supuesto de un día para otro y es nuestra tarea medir tales cambios que acaso resulten de causas desconocidas o de la presencia de un factor persuasivo, conocido, como la lectura de una disertación sobre el asunto en cuestión. Sin embargo, tales fluctuaciones pueden también atribuirse, en parte a error en las medidas mismas. Para aislar los errores del instrumento de medida, por la fluctuación real de la actitud, debemos calcular el error estándar de medida de la escala misma, lo cual puede realizarse por métodos bien conocidos en la medición mental.

Supondremos que una escala de actitud se usa solamente en las situaciones en que se puede esperar razonablemente que las personas digan la verdad sobre sus opiniones o convicciones. Si una escuela religiosa fuera aplicar a sus estudiantes una escala de actitudes acerca de la iglesia, difícilmente se esperaría que los estudiantes inteligentes dijieran la verdad acerca de sus convicciones, si éstas estuviesen desviadas de creencias ortodoxas. Lo menos que podría hacerse sería analizar los resultados, si la situación en que se expresasen las actitudes contuviera presión o amenaza implícita, basadas directamente en la actitud que se va a medir. De manera similar sería difícil descubrir las actitudes sobre la libertad sexual por medio de un cuestionario escrito, debido a la presión universal a ocultar tales actitudes cuando se desvían de las convenciones supuestas. Se admite que las escalas de actitud se usarán solamente en las situaciones que ofrezcan un mínimo de presión sobre la actitud que va a medirse. Tales situaciones son bastante comunes.

Todo lo que podemos hacer con una escala de actitud es medir la actitud expresada efectivamente, con la comprensión plena de que el sujeto puede estar escondiendo conscientemente su actitud verdadera o que la presión social de la situación le ha hecho creer realmente lo que está expresando. Este es asunto de interpretación, y probablemente valioso en tanto se mide una actitud expresada en opiniones. Otro problema es el de interpretar en cada el grado en que los sujetos han expresado lo que realmente creen. Todo lo que podemos hacer es reducir cuanto sea posible las condiciones que impiden que los sujetos digan la verdad, o en vez de eso ajustar nuestras interpretaciones de acuerdo a esas condiciones.

Cuando discutimos opiniones, por ejemplo acerca de la prohibición del alcohol, pronto encontramos que estas opiniones son multidimensionales, es decir, que no pueden representarse en un continuo lineal. Las diferentes opiniones no pueden describirse, completamente, sólo con "más" o "menos". Se dispersan en muchas dimensiones, pero la misma idea de medida implica un continuo lineal de alguna clase como longitud, precio, volumen, peso, edad. Cuando la idea de medida se aplica al logro académico, por ejemplo, es necesario forzar las variaciones cualitativas en una escala lineal académica de alguna clase. Juzgamos, de manera semejante, cualidades como destreza mecánica, calidad de la escritura a mano y la cantidad de educación de un individuo, como si estos rasgos se extendieran sobre una sola escala, aunque en el terreno de los hechos se dispersen en muchas direcciones. Ciertamente es que avanzamos adecuadamente con el concepto de escala, al describir rasgos todavía cualitativos, como educación, posición social y económica o belleza. Pero se impone una escala o continuo lineal cuando decimos que un individuo tiene más educación que otro o que una mujer es bella que otra, aunque, si somos presionados, admitimos que quizá el par de que constan cada una de las comparaciones tiene poco en común. Resulta claro que el continuo lineal implícito en un juicio de "más o menos", puede ser conceptual, y no necesariamente ha de tener la existencia física de una regla.

Y lo mismo sucede con las actitudes. No dudar en compararlas por medio del tipo de juicio de "más o menos"; decimos, por ejemplo, que un individuo está más en favor de una prohibición que de otra; y tal juicio comunica su significado claramente, con la implicación de una escala lineal en la que pueden ubicarse las personas o las opiniones.

La forma de contestar estas preguntas afectará obviamente a lo que vamos a estudiar y a la forma en que lo vamos a hacer. La necesidad de contestar a lo anterior lo indicó recientemente ALLEL, de la Universidad de Wisconsin (1966:284), cuando escribió: "Uno de los defectos de la Investigación tradicional en el campo de la actitud es la excesiva preocupación por cambiar una respuesta sobre un asunto aislado (y al parecer seleccionado al azar en el laboratorio, a costa de la investigación sobre la naturaleza de las actitudes".

De los estudios llamados investigación de la actitud y cambio de actitud, se puede concluir que la actitud es un término que abarca cualquier juicio u opinión anterior que el individuo suministre. Una cosa es intentar que una persona que usa cierta marca de cepillo de dientes cambie de marca, y otra por completo diferente es persuadir a quien nunca se haya cepillado los dientes de que debe usar un cepillo dental.

En resumen, cuando hablamos del cambio de actitud ¿Nos referimos a un cambio de conducta cualquiera que sea? ¿O nos referimos a cambios en las posiciones de la persona con respecto a otras personas, objetos, grupos, creencias e instituciones a los que acepta o rechaza, con todos los compromisos, identificaciones y reverberaciones emocionales asociadas a tales posiciones?

Para contestar a estas preguntas, necesitamos examinar las propiedades que han hecho de la actitud un problema fundamental en psicología social, así caracterizar los datos de los que se infiere una actitud y formular una definición de ésta, que se ajuste a dichas propiedades y datos.

2.2.4 Criterios de actitud

Cuando estudiamos una actitud no nos referimos a algo que pueda observarse directamente, sino a un concepto psicológico que designa algo dentro del individuo. Y porque no podemos observar directamente el dolor, la tensión psicológica o una idea no expresada, no podemos ver una actitud. Sin embargo, el concepto de actitud tiene varias características que lo distinguen de otros conceptos referentes a estados internos de individuo.

Las actitudes no son innatas, pertenecen al dominio de la motivación humana; estudia en forma diversa con los nombres de "pulsiones sociales", "necesidades sociales", "orientaciones sociales" y demás. Se admite ordinariamente que la aparición de una actitud depende del aprendizaje.

Las actitudes no son temporales sino estados más o menos persistentes una vez formados. Es innegable que las actitudes cambian; pero, una vez formadas, adquieren una función reguladora de modo que, dentro de ciertos límites, no están sujetas a cambios concomitantes a los ascensos y descensos del funcionamiento homeostático del organismo o a toda variación apenas notable de las condiciones del estímulo.

Las actitudes siempre implican una relación entre la persona y los objetos. En otras palabras las actitudes no se auto generan psicológicamente. Se forman o aprenden en relación con referentes identificables, ya sean personas, grupos, instituciones, objetos valores, asuntos sociales o ideologías.

La relación entre personas y objetos no es neutral pero tiene propiedades motivacionales-afectivas. Estas propiedades se derivan de contexto de interacción social muy significativa en el que muchas actitudes se forman, del hecho de que los objetos no son neutrales para otros participantes y del hecho de que el Yo, a medida que se desarrolla, adquiere un valor positivo para la persona. Por consiguiente, la relación entre el Yo y el medio social rara vez es neutral.

La relación sujeto-objeto se realiza a través de la formación de categorías que distinguen entre los objetos y entre la relación positiva o negativa de la persona con objetos dentro de las diferentes categorías. El referente de una actitud constituye un conjunto que, teóricamente, puede variar desde un objeto hasta un gran número de ellos. Sin embargo, en la actualidad, la formación de una posición positiva o negativa hacia un objeto implica por lo común adhesión diferencial a otros en el mismo dominio. Por

ejemplo, una atracción singular por una persona implica corrientemente una comparación con otras personas que son semejantes y a la vez diferentes. En consecuencia, la actitud hacia la persona incluye las opiniones hacia los demás con quienes se compara. No es necesario decir que este proceso no tiene que ser consciente y deliberado.

Los referentes de una actitud, diferenciada de otros estados internos por los criterios anteriores, pueden ser objetos no sociales del ambiente de la persona y además, los objetos sociales. Como se infiere de los criterios anteriores, la formación de actitudes es parte de: proceso de formación de un concepto sobre sí mismo. En efecto, con el establecimiento de un conjunto de relaciones sujeto-objeto se perfila el concepto sobre sí mismo. A lo largo de este proceso, los grupos dentro de los que nace el individuo no son simplemente realidades externas a las que él debe adaptarse sino grupos de referencia con los que se identifica o lucha por hacerlo.

Debido a que los criterios de la actitud incluyen la relación de la persona con objetos inherentes a cierto nivel conceptual, el enfoque presente es cognoscitivo. Sin embargo, es también un enfoque motivacional-afectivo porque las actitudes no son asuntos neutrales. Y es, finalmente, un enfoque conductual porque los únicos datos posibles de los que pueden inferirse actitudes son conductas, verbales o no verbales. Las actitudes son necesariamente cognoscitivas-motivacionales-conductuales. Una separación definida de estos aspectos es, inevitablemente, arbitraria y distorsiona la naturaleza del fenómeno. En la investigación real, el tratamiento de estos aspectos en tanto que "componentes" comúnmente equivale a usar muestras de conducta en tareas o situaciones diferentes asignadas a momentos diferentes. Aunque es una práctica legítima de investigación, no debemos permitir que en nuestras técnicas de estudio nos oculten la innegable mezcla de lo cognoscitivo-motivacional-conductual en una situación o tarea específica que mueva a una actitud.

Como se indicó anteriormente, las actitudes se infieren necesariamente de la conducta. En la definición de actitud, necesitamos precisar la clase de conducta que se evidencia de una actitud.

Las definiciones de actitud tienen en común ciertas características esenciales. Casi invariablemente una de ellas es que las actitudes son adquiridas o aprendidas. Otra es que las actitudes se infieren a modo de conductas, consistentes y selectivos por el mismo individuo y durante cierto período. Tal especificación de los estudios de actitud fue realizada por los sociólogos Thomas y Znaniecki (1918), por los psicólogos Murphy, Murphy y Newcomb (1937); G.W. Allport (1935); Donald Capbe (1950); Smith, Bruner y White (1956); y por los autores de la serie de volúmenes de Programa de Investigación de la Comunicación de Yale, dirigido por Carl I. Hovland (entre ellos figuran Hovland, Janis y Keiley, 1953; Rosenberg, Hovland, McGuire, Abe son, y Brehm, 1960)

La definición que nos ocupa debe indicar también los instrumentos operacionales para evaluar la actitud y su cambio. Debe formularse de manera que tenga en cuenta la naturaleza de las escalas psicosociales, de modo que la actitud de la persona pueda ubicarse en relación con una comunicación diseñada para modificarla, evitándose afirmación de que es "semejante" o "discrepante".

La definición que surge de nuestro enfoque se basa en un conjunto de test

recopilados por diversos investigadores (Sherif y Hovland, 1961; Sherif, Sherif y Nebergall, 1965); y conduce a métodos para especificar la estructura de la actitud de un individuo. En pocas palabras, brota de la evidencia de que los modos de conducta característicos, consistentes y selectivos, de los que se infiere la actitud se basan en normas y escalas características de comparación. Un proceso de juicio fundamenta la conducta de un individuo que usa un conjunto de categorías para comparar y evaluar elementos dentro del dominio del estímulo en cuestión.

En este caso, el proceso de juicio no es neutral. Al seleccionar de entre otras una alternativa, y buscar ciertas alternativas y evitar otras, al preferir consistentemente éstas con respecto a aquéllas, el individuo discrimina entre las alternativas y las evalúa. Es como se dijera: "Esto me gusta y lo quiero", o "Esto es lo que quiero", mientras evita u objeta otras por desagradables o porque: "definitivamente no es mi tipo".

En consecuencia, nuestro enfoque ha dado paso a la siguiente definición de actitud: Operacionalmente, la actitud se define como una firme predisposición a reaccionar de una manera característica favorable o desfavorable hacia una persona, un objeto o una idea dados. Las actitudes pueden ser intelectuales o emotivas; Una actitud es un sentimiento a favor o en contra de algo; éstas se encuentran estructuradas por un componente cognitivo, un afectivo y un reactivo el cual se refiere a la disposición para comportarse de una manera determinada frente a algo. Es a través de este componente que se exteriorizan las actitudes convirtiéndose en conductas, específicamente en nuestro estudio en conductas críticas.

Por consiguiente, los datos de los que se infieren las actitudes son categorizaciones consistentes y características de la persona, durante cierto período, relativas a objetos, personas, grupos o comunicaciones que vengan al caso en categorías de aceptación y rechazo. Se infiere que el cambio proviene de la alteración del sistema individual de, aceptación-rechazo. El logro de un mejor entendimiento de este sistema de aceptación-rechazo y el análisis de los cambios mensurables ha sido una de las tareas principales del presente enfoque. De este análisis, se ha demostrado la posibilidad de hacer predicciones sobre la comunicación, que se basa en principios bien conocidos que a su vez gobiernan, los efectos de fijación del juicio.

Según José Antonio Alcántara (1992:9-11) las actitudes son modos profundos de afrentarse así mismo y a la realidad. Las líneas radicales confirmadoras, impulsoras y motivadoras de nuestra personalidad; las formas habituales de pensar, amar, y sentir y comportarse, es el sistema fundamental por el cual el hombre ordena y determina su relación y conducta con su medio ambiente.

Las disposiciones permanentes para reaccionar, ser motivados, experimentar y actuar ante los seres, son las disposiciones según las cuales, el hombre queda bien o mal dispuesto hacia sí mismo y hacia otro ser. También son las grandes elaboraciones del hombre que sustentan y dan sentido a su vida. Le dan un sentido unitario y singular en su actividad. Podemos decir que las actividades son las formas que tenemos de reaccionar ante los valores. Predisposiciones estables a valorar de una forma y actuar en consecuencia. En fin son el resultado de la influencia en nosotros de los valores.

2.2.5 Actitudes críticas necesarias.

A continuación definiciones sobre actitudes que son imprescindibles según BURTON, KIMBALL y WING (1965:66-75)

1. Curiosidad intelectual. Disposición a mantenerse alerta y a ser sensible a los problemas, sus causas, etc.

2. Honestidad intelectual, aceptación de al responsabilidad por el proceso y por el resultado. Disposición a aceptar una verdad manifiesta pese a todas las incitaciones en contrario.

3. Objetividad. Disposición a seleccionar datos objetivos; a no confiar en corazonadas y observaciones subjetivas.

4. Escepticismo inteligente o suspensión de los juicios; espíritu crítico. Disposición a no aceptar la conclusión hasta haber considerado todos los datos disponibles.

5. Mentalidad abierta. Disposición a considerar sin preferencia ni prejuicios una vasta variedad de hechos, descripciones, etc.

6. Convicción acerca de la universalidad de las relaciones de causa a efecto. Perseverancia en cuanto a evitar explicaciones supersticiosas, no científicas.

7. Disposición a ser sistemático. A dedicarse estrictamente al problema y a una consecuencia de las ideas.

8. Flexibilidad . Disposición a renunciar a una conclusión previa, por muy atrayente que fuere, si surgen suficientes pruebas en contra; disposición a cambiar de método.

9. Persistencia. Disposición a persistir en la búsqueda de pruebas y explicaciones adecuadas, sin renunciar nunca.

10. Decisión. Disposición a llegar a una conclusión; a evitar juicios precipitados; a no sopesar y comparar datos y conclusiones sin razón alguna.

Cuando se ejerce el pensamiento dentro de un grupo, hay tres actitudes especialmente valiosas:

1. Respeto por los puntos de vista del prójimo, si los mismos se basan en pruebas y en la razón; disposición a dejarse convencer por las evidencias.

2. Sinceridad y confianza en la sinceridad. Disposición a hablar con franqueza para evitar la retención de hechos y argumentos.

3. Atención cuidadosa. Disposición a escuchar con la mayor atención. Esto es mucho más importante cuando se piensa en grupo, de lo que comúnmente se admite.

2.2.6 Actitudes no necesarias para una conducta crítica

A veces no se reconoce la presencia de estas actitudes. Los estudiantes deberían tener conciencia de la peligrosidad y del funcionamiento de las mismas.

1. Falta de curiosidad intelectual; apatía. Disposición a no mostrar curiosidad, a ignorar, a ser indiferente a acontecimientos, causas, pruebas, etc.

2. Disposición a la petulancia y/o a la pseudosofisticación; a evitar problemas, preguntas, dudas, incluso indagaciones serias, por medio de un comentario humorístico como: “Después de todo, ¿qué importa?”

3. Deshonestidad intelectual. Disposición o intención de distorsionar y “arreglar”, con mayor o menor ingenio, hechos para adecuarlos a los propios deseos, prejuicios y preferencias, para oponerlos a la alteración de un cómo *statu quo*.

4. Preferencias o prejuicios a favor o en contra (de algo) Con frecuencia, el que piensa no tiene conciencia -ingenuamente- de sus prejuicios o de cómo actúan.

5. Credulidad primitiva. Disposición a creer en lo que se ve o se oye, sin la menor reacción crítica.

6. Reverencia indebida por el 2º último grito”, lo nuevo o lo novedoso. Disposición a aceptar cualquier nueva sugestión o proceso, a identificarse con ellos.

7. Incredulidad dañina; mentalidad cerrada; reverencia indebida por las cosas como son, por las costumbres y la tradición. Disposición a exaltar, a confiar en, a ocultarse de las cosas tal como son

8. Desprecio por las explicaciones causales. Disposición a aceptar o elaborar afirmaciones absurdas sobre la relación de causa a efecto; a aceptar relaciones imposibles que apoyen las conclusiones deseadas.

9. Disposición a ser tolerante con la confusión y la incoherencia; a ser indiferente a la necesidad de hacer esbozos y resúmenes.

10. Falta de persistencia. Tendencia a desistir, no solo frente a las dificultades sino de un modo general y habitual.

11. Indecisión. Disposición a incurrir en vacilaciones, a evitar las decisiones drásticas y los pronunciamientos claros en pro o en contra; tendencia a argüir y discutir más allá de todo límite razonable.

Estas actitudes de la persona que piensa afectan esencialmente no sólo lo que ve y escucha, lo que acepta y rechaza, sino también la propia forma y método de su pensamiento. Estas actitudes hostiles pueden, en algunas ocasiones, volverse tan intensas como para bloquear emotivamente el pensamiento.

2.2.7 Determinantes generales de las actitudes

Como las actitudes son tan importantes para el pensamiento crítico, debemos tratar de establecer qué factores determinan su desarrollo. Podremos, entonces, elegir métodos útiles para enseñar actitudes deseables y para evitar las que no lo sean. No es fácil clasificar los factores que determinan las actitudes, puesto que las investigaciones pertinentes son difíciles y se hallan todavía en sus comienzos. La interacción entre los factores innatos y ambientales es muy compleja. La naturaleza del individuo y la del condicionamiento no pueden siempre separarse en lo que hace a su influencia. Tanto el

medio físico como el social y el económico afectan al individuo, sea cual fuere su naturaleza. Las diferencias individuales entre las personas complican aún más la cuestión. Sin embargo, por razones temporarias de conveniencia, se consideran: 1) factores innatos, 2) influencias exteriores no dirigidas, y 3) influencias institucionales deliberadas sobre las actitudes.

a) Propensión innata. Es indudable que las personas nacen dotados de factores que habrán de afectar los tipos de actitudes que más tarde se desarrollen. No es mucho lo que se conoce al respecto. El hecho de tener una cierta edad y ser de un determinado sexo determina en parte la visión que se tiene de la vida y el desarrollo de actitudes generales.

b) Influencias exteriores normales y no dirigidas que actúan sobre las actitudes. En general sabemos que muchas actitudes se adquieren inconscientemente de los padres, de la comunidad, y, en particular, del segmento socioeconómico al cual pertenece el individuo. De esta manera quedan condicionadas tempranamente las actitudes sociales, religiosas y políticas. Esto es natural si se tiene en cuenta el largo periodo de dependencia paterna al que los niños están sujetos durante su crecimiento.

c) Las propias actitudes afectan el desarrollo de otras actitudes. Actitudes tales como el interés personal y la codicia o la ambición de poder desempeñan un papel fundamental entre los adultos, en la formación de actitudes indeseables, deshonestas y de otro tipo. Las propias actitudes, al desarrollarse y convertirse en parte del individuo, afectan a su vez el desarrollo de otras actitudes.

d) Esfuerzos educativos deliberados, hechos por los centros de enseñanza o por cualquier institución formativa. Merecen el mayor interés las influencias planificadas que se ejercen sobre las actitudes, en lugares tales como: centros de enseñanza, iglesias, instituciones sociales, políticas, fraternales y gubernativas, y publicaciones de todo tipo. Los profesores no sólo deben estar informados de estos esfuerzos, sino que deben participar de ellos.

e) Guía proporcionada por los centros de enseñanza y los profesores. Las investigaciones demuestran que la escuela es menos efectiva que el hogar en cuanto a la elaboración de actitudes, en modo especial durante los primeros años de la vida. Otros factores antes mencionado tienen mayor o menor influencia en diferentes periodos. La escuela, y luego el colegio, alcanza más tarde una mayor influencia, gracias a sus intentos deliberados por desarrollar actitudes. Con el tiempo, también se desarrollan actitudes desfavorables hacia los centros de enseñanza y ello puede servir de excelente guía para los administradores escolares, los que elaboran planes de estudio y los profesores.

La influencia ejercida por la escuela y el colegio está dentro de lo esperado puesto que, hasta hace poco, tales centros educativos no se ocupaban conscientemente de la enseñanza de actitudes, además los profesores no han sido capacitados para ello y ni siquiera bien informados acerca del carácter de las actitudes. En muchos casos éstas se fijan tempranamente y persisten, lo cual indica la importancia de la atención dedicada al problema, tanto en el hogar como en los primeros años escolares.

Puede lograrse una influencia positiva si se siguen los siguientes procedimientos o

se los evita, según sea el caso:

1. El profesor debe buscar, como objetivo consciente, el desarrollo de actitudes deseables, y no esperar que las mismas se desarrollen automáticamente; debe participar en forma activa en el desarrollo de actitudes y no mantener al margen.

2. El profesor debe apoyar al desarrollo de actitudes críticas deseadas y debe evitar las no críticas”, usando el método histórico crítico.

3. Los métodos y materiales deben adaptarse a la madurez y experiencia de los alumnos, y no sólo recibir la importancia que intrínsecamente posean. Las diferencias individuales deben ser advertidas cuidadosamente, y no permanecer ignoradas.

4. La experiencia directa es quizás lo más valioso, pero debe complementarse, en muchos casos, con el soporte teórico científico.

5. Los discursos suelen no ser efectivos. Los “discursos” sobre la prudencia y las continuas exhortaciones a “conducir con cuidado” y a “evitar accidentes” son casi siempre inútiles para producir la actitud deseada.

6. El uso de folletos y de ciertos textos modernos en lugar de un texto único en el caso de las ciencias sociales parece promover mejores actitudes.

7. El profesor puede alentar con provecho la formulación de preguntas, críticas y contribuciones acerca de los materiales usados en clase e interrogar luego sobre el carácter de evidencia que posean las fuentes.

8. Para desarrollar una actitud inquisitiva se pueden presentar problemas o cuadros polémicos.

9. Pueden ofrecerse referencias contrapuestas y contradicciones desconcertantes para producir una actitud de escepticismo, pero exagerar este procedimiento puede servir de aliento a una actitud derrotista.

10. El uso de diarios y revistas, especialmente en materia de asuntos políticos y económicos, servirá para generar un escepticismo inteligente que evite una aceptación demasiado ligera. Esto, a su vez, ayudará a desarrollar una actitud de búsqueda de pruebas, de verificación de fuentes, de realización de discriminaciones críticas.

11. La buena voluntad por parte del profesor para considerar cualquier sugestión, y para aceptarla hasta que haya sido analizada, sirve para estimular la participación apasionada y brindar la seguridad de poder expresarse en voz alta.

12. Contener amablemente a cada alumno, tanto en lo que hace a las pruebas como a las consecuencias, servirá para producir una actitud de cautela pero, al mismo tiempo, de responsabilidad.

13. Eludir cuidadosamente todo dogmatismo, todo rechazo arbitrario de las contribuciones de los alumnos, toda petulancia y cosas por el estilo sirve para alentar actitudes de seguridad, con resultados beneficiosos para muchas otras actitudes.

14. Las actitudes deben ser evaluadas en función del comportamiento, y no tan sólo en función de las respuestas verbales.

15. Las actitudes conservadoras y/o liberales del profesor deben ser evaluadas, así

como su efecto, bueno o malo, sobre las actitudes observadas en los alumnos.

Probablemente lo mejor sea una combinación de métodos basados en las circunstancias, en el nivel de madurez del alumno, en las actitudes específicas en curso de desarrollo, en las fuentes de que se dispone o carece, y en muchas otras cosas.

A veces la tarea del docente consiste en cambiar actitudes ya adquiridas. Las indeseables deben dejarse de lado y olvidarse. Para esto tienen validez los mismos principios y prácticas generales.

Desgraciadamente, la influencia de los centros de enseñanza y de los docentes puede ser negativa. Los docentes que exigen fidelidad a un texto, a “lo que dice el libro”, e imponen la aceptación de afirmaciones y puntos de vista, desalientan evidentemente la posibilidad de adquirir una mentalidad abierta y actitudes de investigación y discriminación.

El material que no tiene un uso observable para el estudiante, que no se relaciona con sus propósitos o intereses, con su bagaje de experiencias, le impide apasionarse u obtener alguna agudización de la percepción. La actitud del alumno se convierte así en resignación y en un mero trabajar para “pasar de grado”.

2.2.8 LA CONDUCTA

La conducta viene a ser el modo de actuar del individuo y conjunto de acciones que lleva a cabo para adaptarse a su entorno. La conducta es la respuesta a una motivación en la que están involucrados componentes psicológicos, fisiológicos y de motricidad. La conducta de un individuo, considerada en un espacio y tiempo determinados, se denomina ‘comportamiento’.

La conducta ha sido objeto de estudio de la psicología desde sus inicios. John B. Watson, representante de la psicología de la conducta o conductismo, postulaba que la psicología, en lugar de basarse en la introspección, debía limitar su estudio a la observación del individuo en una situación determinada.

Toda conducta está determinada por múltiples factores: los genéticos o hereditarios y los situacionales o del medio. Los primeros hacen referencia a la conducta innata (instintiva) que existe en el individuo al nacer; los segundos, a la conducta concreta que se da ante una determinada situación (aprendida)

Durante mucho tiempo se pensó que gran parte de la conducta humana era instintiva: el individuo a lo largo de su vida llevaba consigo un repertorio de respuestas organizadas que se adecuaban a las diferentes situaciones. Hoy sabemos que a los instintos se superponen las respuestas aprendidas, y que la conducta instintiva es característica de las especies animales, aunque éstas puedan también desarrollar pautas de conducta aprendidas. La sociobiología es la ciencia que estudia las bases biológicas de la conducta social en los animales.

El estudio de la conducta no se limita a investigar la evolución de ciertas etapas formativas en el individuo, como la infancia o adolescencia, sino que va unida a su desarrollo físico desde el nacimiento hasta la muerte.

2.2.9 CÓMO HACER CRÍTICAS

Es frecuente que los cuidadores se sientan molestos por la conducta de la persona a la que cuidan o por el comportamiento de otras personas que participan en el cuidado. Por ejemplo, la persona a la que se cuida llama al cuidador a gritos desde la otra punta de la casa o, por ejemplo, un familiar que colabora con el cuidado llega repetidamente tarde a relevar al cuidador.

En esas situaciones, los cuidadores pueden sentirse molestos con justificación y tienen derecho a expresar esos sentimientos de manera socialmente adecuada. Sin embargo, también tienen la responsabilidad de no humillar o rebajar a la otra persona en el proceso.

- Hacer una crítica implica expresar los sentimientos de molestia o disgusto con el comportamiento de alguien con una manera no agresiva.
- Hacer una crítica no implica necesariamente que la persona vaya a cambiar su comportamiento. En la mayoría de los casos servirá para que la persona se de cuenta de que hay algo que está molestando a quien hace la crítica y puede que trate de no repetirlo en un futuro.
- Hacer críticas ayuda sobre todo a expresar las emociones impidiendo que se acumulen y conduzcan, por ejemplo, a una explosión de ira.
- La expresión de estos sentimientos puede complicarse porque el que recibe la crítica no responde favorablemente a la crítica.
- Antes de hacer una crítica es importante determinar si merece la pena criticar una conducta determinada ya que a veces ésta puede ser demasiado nimia y no merece la pena criticarla.
- Algunas creencias negativas que se pueden tener sobre el hecho de expresar críticas son las siguientes: "si los demás ven que estoy enfadado, pensarán que soy un soso, poco racional un tonto, o que tengo malas pulgas" o " si soy realmente un amigo no tengo ningún derecho a molestarme. Los verdaderos amigos se comprenden mutuamente y no se molestan el uno al otro".

a) Para hacer una crítica es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Ser breve. Una vez que se ha expresado lo que se quería decir no hay que darle más vueltas.
- Evitar hacer acusaciones, dirigiendo la crítica a la conducta y no a la persona ("me ha molestado esto que has hecho" en vez de "es que tú eres muy...")
- Pedir un cambio de conducta específico. Un cambio pequeño, observable y realista ("quisiera que llegases a la hora que hemos quedado" "quisiera que no me insultases")
- Expresar los sentimientos negativos en términos de nuestros propios sentimientos, en primera persona y no en términos absolutos ("me siento mal cuando me hablas así" en

vez "hablar así es algo muy feo")

- Cuando sea posible, empezar y acabar la conversación en un tono positivo.
- Estar dispuesto a escuchar el punto de vista de la otra persona. Terminar la conversación si puede acabar en riña.

b) CÓMO EXPRESAR UNA CRÍTICA, recomendaciones paso a paso

1. Solicitar la autorización e individualizar la relación. Es decir, captar la atención de la persona y no hacer la crítica en público. *¿Puedo hablarte un momento, si no te molesta?*

2. Verbalizar la crítica de una manera directa y precisa, teniendo en cuenta lo comentado más arriba. Pueden seguirse los siguientes pasos:

- "Cuando...": describir la conducta molesta en términos objetivos.

Cuando vienes a sustituirme en el cuidado de papá es frecuente que llegues tarde.

- "Me siento...": expresar los pensamientos y sentimientos sobre la conducta.

Eso hace que me sienta molesto y que en ocasiones no tenga tiempo de hacer lo que después tenía planeado.

- "Quisiera...": especificar, de forma concreta, el cambio de conducta que se quiere de la otra persona.

Quisiera que llegases a la hora acordada cuando vienes a cuidar a papá.

- "Porque..." "si lo haces...": describir como se sentiría uno si el cambio de conducta tuviera lugar o las consecuencias positivas de su cambio (o negativas de no cambiar)

Te estaría muy agradecida si lo tuvieses en cuenta. De esta forma yo podría descansar o hacer otras tareas necesarias.

3. Asertividad empática (ponerse en el lugar del otro y tratar de sentir simpatía por él)

Espero que no te lo tomes a mal, en general estoy muy contenta de cómo nos organizamos juntos para cuidar a papá.

4. Disco rayado (repetir lo mismo cuantas veces sea necesario, de manera cada vez más amable y cortés)

- *Tú sabes que no he podido evitarlo. ¡Cómo eres! No será para tanto.*

Si ya lo sé. No es que sea grave. Pero me gustaría que trataras de ser puntual. Me sienta mal que llegues tarde. Quizá podrías tener en cuenta esto que te digo. No quisiera que te lo tomaras como algo personal.

5. Autorrevelación (manifestar sentimientos, pensamientos o comportamientos propios y en primera persona)

Me sentiría mejor si fueses puntual. Pienso que podría ayudarnos a que nos organizásemos mejor.

6. Terminar efusivamente.

Me alegra que lo entiendas. Te agradezco que lo tengas en cuenta.

c) Cómo no expresar una crítica de forma pasiva:

Dando rodeos, siendo poco claro, no yendo 'al grano', con vacilaciones y anticipando una respuesta desagradable del otro. Por ejemplo, *"Quería decirte algo..., pero vamos, que tampoco pasa nada..., si llegas tan tarde..., vamos, pero no es muy importante"...*

... puede provocar una respuesta similar a: ignorar la crítica puesto que no se pide un cambio de conducta claro.

- De manera agresiva

Personalizando, generalizando, con la voz elevada y gestos amenazantes. Por ejemplo, *"estoy harta de que siempre llegues tarde, eres un impresentable"*

... puede provocar una respuesta similar a: la otra persona puede ofenderse y reaccionar de manera negativa no aceptando la crítica: *"yo sí que estoy harto de tus humos, eres una exagerada y no es cierto lo que dices"*. Esto puede iniciar una escalada simétrica en la que cada interlocutor incrementa aún más el volumen y el contenido negativo de los que se dicen. Por ejemplo ante la respuesta anterior el que inició la crítica puede decir: *"pero bueno, encima eres un mentiroso"* y así sucesivamente.

2.2.10 Grados de aceptación, rechazo y neutralidad

Partiendo de nuestra definición anterior, especifiquemos tres conceptos a fin de evaluar la estructura de la actitud:

Grado de Aceptación: Cuando una persona expresa voluntariamente su opinión sobre un asunto, por lo común indica la posición que le parece más aceptable. El grado de aceptación es sencillamente esta posición más aceptable junto con otras posiciones que el individuo también encuentra aceptables.

Grado de Rechazo: La posición más objetable para el individuo, la cosa que más detesta en un dominio particular, junto con otras posiciones también objetables para él definen el grado de rechazo.

Grado de Neutralidad: Mientras que acepta unas posiciones y rechaza otras, el individuo puede preferir permanecer neutral con respecto a ciertas posiciones. Ordinariamente son las respuestas de "no sé", "neutral", "indeciso", "sin opinión" o "sin comentario", en las encuestas de opinión pública. En toda nuestra investigación, solamente se requiere que el individuo indique las posiciones más aceptables y censurables, siendo libre de aceptar o rechazar otras, pero no es forzado a hacerlo. Las posiciones que en tales circunstancias, no evalúa como aceptables o censurables constituyen su grado de neutralidad. Como veremos después, algunos de los indicadores predictivos más útiles descubiertos en nuestra investigación están estrechamente relacionados con la magnitud de este grado de neutralidad, esto es, con las posiciones sobre las que la persona prefiere permanecer neutral.

¿Cuáles son las ventajas de especificar la estructura de la actitud de la persona en términos de grados de aceptación, rechazo y neutralidad? Primero, los individuos que se encuentran más aceptables en cierta posición difieren en su tolerancia a otras posiciones y asimismo en la amplitud de sus rechazos. Segundo, los grados de aceptación, rechazo

y neutralidad difieren sistemáticamente en personas que sostienen diferentes posiciones según su grado de implicación en el asunto de que se trate.

Al traducir el concepto de actitud en procedimientos de investigación, discurrimos dos técnicas para evaluar los grados de aceptación, rechazo y neutralidad que difieren lo bastante para estudiarse en detalle (Sherif, Sherif y Neberball, 1965) Aunque ambas técnicas están estrechamente relacionadas con la concepción de las actitudes, los procedimientos de investigación y las ventajas y desventajas de cada uno son diferentes. Se le denominará a uno de los procedimientos método de alternativas ordenadas y al otro, procedimiento de “categorías propias”.

2.2.11 Aprendizaje Crítico

Para la Pedagogía Histórico-Crítica, el aprendizaje es el proceso mediante el cual el saber objetivo se transforma en saber subjetivo, por la mediación de los maestros o comunidad. Si bien es un acto individual, solamente se puede dar en un proceso de interacción social, en una relación dialéctica entre las condiciones naturales de los sujetos y de sus condiciones culturales.

El aprendizaje crítico acepta la racionalidad técnica o instrumental de los saberes (teoría positivista), su racionalidad hermenéutica (teoría interpretativa) pero pone énfasis en la racionalidad emancipatoria (teoría crítica) La hegemonía de esta racionalidad es el criterio de la estructuración externa e interna de los saberes que se aprenden (ESCRIBANO, 1998:46-48)

En la perspectiva del aprendizaje crítico, operativamente importa establecer un nexo dialéctico entre:

- Saber objetivo que es contenido del aprendizaje,
- Habilidades para convertir el saber subjetivo y poder concretizarlo de nuevo como saber objetivado.
- Relativización del saber objetivo, subjetivo y objetivado, así como de las habilidades que permiten subjetivar y objetivar los saberes.

En Pedagogía Histórico-Crítica, se acepta la conflictuación y el redescubrimiento del saber. En el sujeto individual, como que se recrean los procesos cómo se generó el saber objetivo.

La ontogénesis plantea que los sujetos van descubriendo, no siempre de manera lineal, lo que a su vez ya ha sido creado por la humanidad. Se va redescubriendo lo descubierto, guardando enormes semejanzas con la historia de la ciencia. Una teoría que piensa el calor como una sustancia (de ahí que el café se enfría porque se le sale el calor), por ejemplo, sostenida por la ciencia hasta el siglo XIX, frecuentemente es enunciada en las explicaciones espontáneas de los sujetos.

Esta tesis, resulta de enorme ayuda para el educador que trabaja con la metodología del conflicto, pues le permite identificar en las formulaciones aparentemente disparatadas de los alumnos, etapas o rasgos de teorías ya analizadas por la historia (MARIÑO,

1996:109)

El estudiante debe tomar conciencia de su yo-histórico como aprendiz es el instrumento real y personal de su aprendizaje. Esta conciencia supone aceptación crítica de su yo natural y culturalmente determinado en cuanto a su rol de aprendiz; es decir, el alumno reconoce. Sus fortalezas y debilidades, al mismo tiempo, pugnan por modificar positivamente sus condiciones personales y de entorno.

Para MEJIA (1996,36) el aprendizaje crítico es funcional:

- Para reconstruir la subjetividad individuación.
- Para intervenir en procesos de socialización, y
- Para intervenir en la institucionalidad social.

2.2.12 El aprendizaje reflexivo

Existen en el Perú pocos trabajos que hayan tratado sobre el aprendizaje reflexivo en los estudiantes, lo cual es muy sintomático a pesar de la gran importancia que ello reviste para realizar un productivo proceso de enseñanza - aprendizaje en los centros escolares de todos los niveles. Tangencialmente fue referido por el catedrático Carlos Salazar en una de sus obras, cuando afirma que el aprendizaje reflexivo, "Significa comprensión de lo que estudia, formación de conceptos, solución de problema de todo orden, en una palabra, asimilación de ideas". Asimismo lo valora Carlos Salazar Romero: el estudio dirigido, p.29/ como un medio fundamental de la instrucción, pues refiere que tal tipo de aprendizaje enseña a pensar bien el cual vendría a ser su finalidad más importante.

Sin embargo, este tipo de aprendizaje ha sido estudiado con mayor profundidad en Europa, Norteamérica y algunos países de América Latina, en los que se ha llegado a conclusiones y recomendaciones muy provechosas para la pedagogía y didáctica modernas.

Así, para BIGGE y HUNT el aprendizaje reflexivo es un cuidadoso y crítico examen de una idea o conocimiento a la luz de la comprobable evidencia que lo sustenta y de las ulteriores consecuencias hacia las que señala. En esta definición, a diferencia de la de Carlos SALAZAR, se releva el aspecto crítico así como la importancia de la comprobación práctica para su validez.

Según Guillermo MICHEL se debe tener como finalidad el desarrollo de la reflexión crítica, esto es, de "Un pensamiento independiente orientado a plantearse problemas y a resolverlos, un pensamiento vigoroso y profundamente analítico creativo e imaginativo, no conformista ni pasivo". El cual deben tener los estudiantes para convertirse en pensadores críticos en lugar de sólo repasar los conocimientos, los re-piensen y los evalúen, conforme sostiene Ricardo MARÍN. En efecto, según éste, lo más importante y decisivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes debe ser el cultivo de los hábitos de la inteligencia, del pensar, y no el atiborrar la mente de fechas, esquemas o datos, que se los puede ubicar y utilizar de cualquier libro básico.

Concordando en la esencia con todas estas afirmaciones, creemos que el

pensamiento crítico o las inteligencias reflexiva y creativa, no deben darse en un medio de conocimiento y transformación de la realidad objetiva, especialmente de la realidad social. Solo así el aprendizaje reflexivo no tendrá una finalidad meramente intelectual o coyuntural (y por tanto alienado y conservador), si no de carácter práctico e histórico (es decir desalienante y liberador) que en una última instancia debería ser la finalidad fundamental en nuestro país.

En ese sentido, definimos el aprendizaje reflexivo como el proceso mediante el cual los hombres en general, y los estudiantes en particular, adquieren la capacidad de pensar en forma crítica, objetiva e independiente, capacidad orientada al conocimiento y transformación de la realidad.

2.2.13 Utilidad y ventajas del aprendizaje reflexivo

El aprendizaje reflexivo tiene mucha utilidad y grandes ventajas para los estudiantes de todos los niveles en comparación al del aprendizaje no reflexivo. En primer lugar porque les permite adquirir un mayor caudal de conocimientos, y en especial de conceptos, relacionados con las materias que ellos estudian. En segundo lugar porque les provee de mayor disposición y habilidad para aplicar el método de reflexión objetiva y crítica a los problemas, fuera de las materias escolares en las cuales se realiza el aprendizaje reflexivo.

De otro lado, en una clase en donde los estudiantes aprenden reflexivamente es probable que participen con mayor actividad, autonomía y organización que en las clases no reflexivas. Esto implica que los estudiantes que aprenden reflexivamente buscarán autónomamente más datos en las bibliotecas, archivos y diversos medios de difusión; asimismo podrán sostener diálogos o discusiones dentro y fuera de clases sobre temas y problemas que les interesen; todo lo cual enriquecerá los conocimientos, las ideas y la misma capacidad pensante de los estudiantes.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se realizó dentro del marco de la investigación cuasi-experimental, el mismo que consistió en evaluar el grado de influencia que ejerce la variable independiente(experimental) Aplicación del Método histórico crítico sobre la variable dependiente: Conducta Crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico Arístides Merino Merino de Celendín.

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se eligió el diseño de series cronológicas con un solo grupo porque se consideró importante observar la conducta crítica de los sujetos en dos momentos distintos antes de la aplicación del método histórico crítico y dos momentos después de la aplicación del experimento.

Este diseño de investigación corresponde a la Cuasi-experimental, cuyo diagrama es el siguiente:

$$G \begin{matrix} 0_1 & 0_2 \end{matrix} X \begin{matrix} 0_3 & 0_4 \end{matrix}$$

DONDE:

0_1 y 0_2 = Pre Test: aplicado en dos diferentes momentos antes de aplicar el método Histórico-Crítico (Inicio del Semestre Académico 2002-II)

0_3 y 0_4 = Post Test: aplicado en dos diferentes momentos después de aplicar la variable experimental.

X = Método Histórico Crítico

G = un solo grupo

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo constituida por los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico “Aristides Merino Merino” de Celendín, departamento de Cajamarca.

La muestra estuvo conformada por 44 alumnos de la especialidad de Historia y Geografía, quienes cursaban el cuarto y octavo ciclo respectivamente, en la mencionada institución. Esta muestra es de tipo no probabilístico intencional porque los sujetos no fueron elegidos al azar, sino los grupos ya estaban formados.

3.4 VARIABLES

3.4.1 Variable independiente

Método Histórico Crítico

3.4.2 Variable dependiente

Conducta Crítica

3.4.3 Variable interviniente:

Situación socioeconómica y cultural de las familias

3.5 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

X: Método Histórico Crítico

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE MÉTODO HISTÓRICO CRÍTICO

Esta variable esta constituida por las siguientes dimensiones o componentes:

1. Para aplicar este método, necesitamos en los sujetos aprendices un pensamiento lógico que le prevengan de lo siguiente. (Se mide con los indicadores pensamiento lógico coherente y pensamiento lógico incoherente)

- a) Evitar errores en sus intervenciones.
- b) Distinguir lo bueno de lo malo
- c) Distinguir lo correcto y lo incorrecto
- d) Aplicar ciertas técnicas como la decisión autónoma, el proceso crítico, etc.

2. Apoyo integral al aprendizaje de la conducta crítica usando el método Histórico Crítico se mide con 2 indicadores: uso de materiales de apoyo y tipo de material de apoyo. Así se tiene:

- No usa materiales de apoyo
- Usa esporádicamente materiales de apoyo
- Usa frecuentemente materiales de apoyo
- Con respecto al otro indicador tipo de material de apoyo se tiene:
- Uso de material bibliográfico
- Uso de material audiovisual.
- Combina en el uso el material bibliográfico y el individual.

3. Fomento de las actividades de investigación, de los hechos históricos in situ se mide con el indicador. Fomenta actitudes de investigación. Así se tiene:

- No fomenta las actividades de investigación, cuando no asigna a los alumnos ninguna tarea relacionada con la investigación.
- Fomenta discretamente las actividades de investigación, cuando asigna eventualmente tareas de acopio de datos o de lectura de la bibliografía.
- Fomenta plenamente las actividades de investigación cuando cultiva el espíritu científico de sus alumnos dejando que observen los fenómenos, se planteen problemas de investigación, formulen hipótesis con los hechos o la realidad.

4. Método Histórico Crítico se mide con el indicador: uso correcto del Método Histórico Crítico. Así se tiene:

- Uso deficiente del método Histórico Crítico cuando obvia algún evento de aprendizaje, vale decir cuando no evalúa al inicio no motiva, no incita la crítica en los alumnos.
- Uso aceptable del Método Histórico Crítico cuando usa correctamente y respeta la secuencialidad los eventos de aprendizaje del Método Histórico Crítico.

Luego del análisis de los valores asignados a cada uno de los indicadores, se establecen que la variable Método Histórico Crítico asume dos valores: valor alto o si se aplica el Método Histórico Crítico, valor bajo si no se aplica el Método Histórico Crítico.

Se considera valor alto o que si se aplica el Método Histórico Crítico cuando los

docentes aplican las reglas para obtener el pensamiento lógico, siguen los pasos para la toma de decisiones, siguen los pasos en el proceso Crítico; combinan el uso de materiales bibliográficos y audiovisuales, fomenta las actividades de investigación; usan correctamente y respeta la secuencialidad de los eventos de aprendizaje del Método Histórico Crítico.

OPERACIONALIZACION DE LA VARIABLE CONDUCTA CRÍTICA

Y: Conducta crítica

Es la puntuación que alcanzan los alumnos de los casos en la prueba para medir la conducta crítica basada en la escala de actitudes o llamado también encuesta de opiniones aplicada en diferentes momentos durante el ciclo básico (2002-II) de la especialidad Historia y geografía del Instituto Superior Pedagógico Arístides Merino de Celendín respectivamente. La variable adquiere dos valores.

a) Conducta Crítica significativa, cuando las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes son aprobatorias según la prueba para medir la conducta crítica basada en la escala de Likert.

b) Escasa conducta crítica cuando las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes son desaprobatorias. Según la prueba para medir la conducta crítica basada en la escala de Likert.

Para efectos de la presente investigación, y para medir la variable conducta crítica en el Ciclo básico, elaboramos una prueba para medir la conducta crítica basada en la escala de actitudes llamado también “encuesta de opiniones” diseñado por Rensis Likert en la cual la pregunta tiene que referirse a los deseos anhelos, disposiciones voluntarias de los sujetos y no se refiere a sus opiniones con respecto a situaciones de hecho, vale decir que las preguntas se presentan de tal forma que permitan un “juicio de valor” y no “Juicios descriptivos”.

OPERACIONALIZACION DE LA VARIABLE INTERVINIENTE

La variable situación socioeconómica y cultural de las familias, la cual ha sido controlada, asume tres valores:

- Situación socioeconómica y cultural alta.
- Situación socioeconómica y cultural media.
- Situación socioeconómica y cultural baja

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente capítulo se realiza el análisis e interpretación de los resultados de la investigación efectuada a una muestra de 44 estudiantes, conformada por alumnos del cuarto y octavo ciclos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico Arístides Merino Merino de Celendín departamento de Cajamarca.

De una población conformada por todos los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Nacional mencionado se tomaron un total de 44 alumnos, tamaño muestral elegido de manera no probabilística e intencional a fin que el número sea asequible para la aplicación del trabajo Cuasi experimental a través de un programa pedagógico basado en la aplicación del Método Histórico Crítico.

El método señalado logró incrementar de manera significativa la conducta crítica de la muestra de investigación. Previamente se aplicó un Pre Test (en dos momentos al inicio del semestre académico 2002-II, cuyos resultados de ambos no variaron) a los alumnos de la especialidad mencionada, la prueba para medir la conducta crítica que se les aplicó la elaboramos con la ayuda de un especialista, la misma que estuvo basada en

la escala de Likert, llamada también “escala de opiniones”.

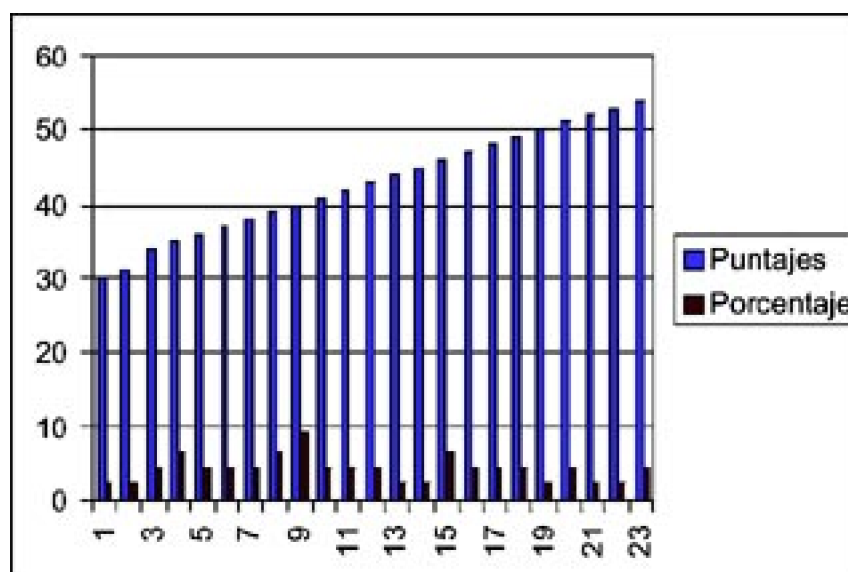
En ese sentido, primero se aplicó la prueba en el marco del Pre Test a la muestra de estudio; posteriormente se aplicó el programa consistente en el suministro del Método Histórico Crítico, luego de haber concluido con las clases de enseñanza-aprendizaje y de poner en práctica dicho método se procedió a aplicar la prueba del Post Test (en dos diferentes momentos cuyos resultados no variaron), la cual contenía los mismos ítems del Pre Test.

Después de aplicar el Post Test se procedió a la tabulación de los datos, los cuales fueron sistematizados para verificar el comportamiento de la variable dependiente, es decir, la Conducta Crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía.

4.2 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Análisis e interpretación del pre test ordenado en forma ascendente

Puntajes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
30.00	1	2.3	2.3
31.00	1	2.3	4.5
34.00	2	4.5	9.1
35.00	3	6.8	15.9
36.00	2	4.5	20.5
37.00	2	4.5	25.0
38.00	2	4.5	29.5
39.00	3	6.8	36.4
40.00	4	9.1	45.5
41.00	2	4.5	50.0
42.00	2	4.5	54.5
43.00	2	4.5	59.1
44.00	1	2.3	61.4
45.00	1	2.3	63.6
46.00	3	6.8	70.5
47.00	2	4.5	75.0
48.00	2	4.5	79.5
49.00	2	4.5	84.1
50.00	1	2.3	86.4
51.00	2	4.5	90.9
52.00	1	2.3	93.2
53.00	1	2.3	95.5
54.00	2	4.5	100.0
TOTAL	44	100.0	

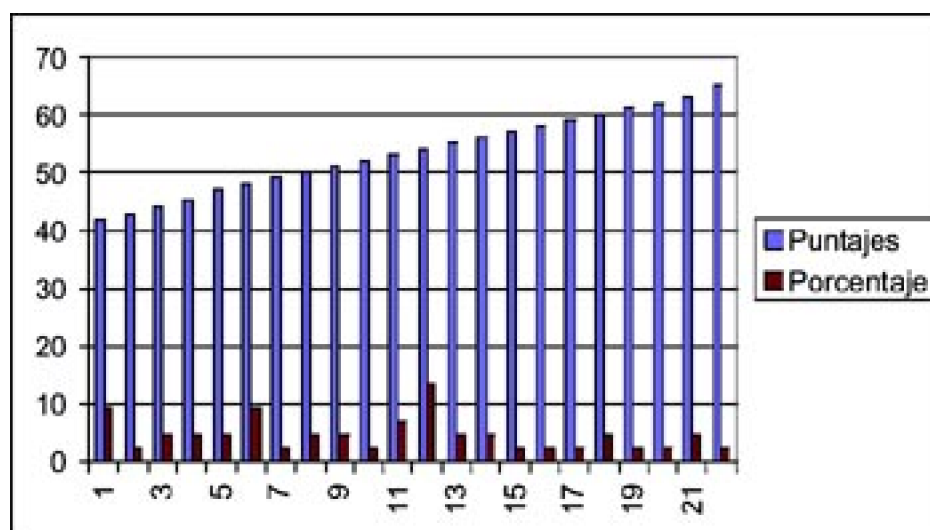


En el gráfico del pre test aplicado en dos diferentes momentos, cuyos resultados no variaron (de allí que los datos fueron unificados), se observa que las tres cuartas partes de los encuestados ha obtenido puntajes igual y menores a 47, los cuales según la prueba aplicada son puntajes que representan a la escasa actitud crítica y por lo tanto exteriorizan conductas críticas escasas.

Como se podrá observar en el porcentaje acumulado, el 75% de alumnos obtuvo puntajes igual y menores que 47, sabiendo que el puntaje mayor de la prueba equivale a 94. Lo que quiere decir que las tres cuartas partes de la muestra de investigación presentan escasa conducta crítica.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL POST TEST ORDENADO EN FORMA ASCENDENTE

Puntajes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
42.00	4	9.1	9.1
43.00	1	2.3	11.4
44.00	2	4.5	15.9
45.00	2	4.5	20.5
47.00	2	4.5	25.0
48.00	4	9.1	34.1
49.00	1	2.3	36.4
50.00	2	4.5	40.9
51.00	2	4.5	45.5
52.00	1	2.3	47.7
53.00	3	6.8	54.5
54.00	6	13.6	68.2
55.00	2	4.5	72.7
56.00	2	4.5	77.3
57.00	1	2.3	79.5
58.00	1	2.3	81.8
59.00	1	2.3	84.1
60.00	2	4.5	88.6
61.00	1	2.3	90.9
62.00	1	2.3	93.2
63.00	2	4.5	97.7
65.00	1	2.3	100.0
TOTAL	44	100.0	



En el gráfico del post test, los resultados de la investigación tomada en diferentes momentos (los cuales no variaron, de allí que los datos fueron unificados), después que se aplicó el método Histórico-Crítico, se observa que el 64.9% de alumnos de la muestra ha obtenido puntajes igual y mayores a 48, los cuales según la prueba significa que los

estudiantes han incrementado sus puntajes con relación al pre test.

Por lo tanto podemos decir que se corrobora la hipótesis en el sentido que el método Histórico-Crítico influye significativamente en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico de Cajamarca.

Consecuentemente podemos afirmar que el método Histórico-Crítico ha sido validado porque éste ha modificado la conducta crítica de los alumnos; asimismo, como se puede observar, los puntajes del post test han variado significativamente con relación al pre test.

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE EL PRE TEST Y EL POST TEST

PRE TEST (DATOS AGRUPADOS Y ORDENADOS EN FORMA ASCENDENTE)

Intervalos	n	X_1	$X_1 n$	$(X_1 - X)^2 n$	$(X_1 - X) n$
30 - 34	2	32	64	238.056	21.82
34 - 38	9	36	324	429.733	62.19
38 - 42	11	40	440	93.149	32.01
42 - 46	6	44	264	7.128	6.54
46 - 50	9	48	432	233.173	45.81
50 - 54	7	52	364	578.396	63.63
TOTAL	44	56	1888	1579.63	232.00

Media aritmética

$$\begin{aligned}
 \bar{X} &= \frac{\sum X_1 n}{N} \\
 &= \frac{1888}{44} \\
 \bar{X} &= 42,91
 \end{aligned}$$

Varianza

$$\begin{aligned}
 sX^2 &= \frac{\sum (X_1 - \bar{X})^2 n}{N} \\
 &= \frac{1579.6364}{44} \\
 sX^2 &= 35.9008
 \end{aligned}$$

Desviación Estandart

$$\begin{aligned}
 SX &= \sqrt{(Sx)^2} \\
 &= \sqrt{35.9008} \\
 SX &= 5.99
 \end{aligned}$$

POST TEST

Intervalos	n	X ₁	X ₁ n	(X ₁ - X) ² n	(X ₁ - X)
42 - 46	9	44	396	685.478	78.5448
46 - 50	7	48	336	156.422	33.0944
50 - 54	8	52	416	4.2304	5.8176
54 - 58	11	56	616	117.8232	36.0008
58 - 62	5	60	300	264.468	36.364
62 - 66	4	64	256	508.304	45.0912
TOTAL	44			1736.7236	

Media aritmética

$$\begin{aligned}
 X &= \frac{\sum X_1 n}{N} \\
 &= \frac{2320}{44} \\
 X &= 52,72
 \end{aligned}$$

Varianza

$$\begin{aligned}
 SX^2 &= \frac{\sum (X_1 - X)^2 n}{N} \\
 &= \frac{1736.7236}{44} \\
 SX^2 &= 39.4709
 \end{aligned}$$

Desviación standart

$$\begin{aligned}
 SX &= \sqrt{(Sx)^2} \\
 &= \sqrt{39.4709} \\
 SX &= 6.2825
 \end{aligned}$$

**ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE EL PRE TEST Y EL POST TEST
(AGRUPADOS EN FORMA ASCENDENTE)**

X	Y	X ²	Y ²	XY
64	396	4096	156816	25344
324	336	104976	112896	108864
440	416	193600	173056	183040
264	616	69696	379456	162624
432	300	186624	90000	129600
364	256	132496	65536	93184
1888	2320	691488	977760	702656

$$\begin{aligned}
 r &= \frac{n \sum XY - (\sum X) (\sum Y)}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2] [n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}} \\
 &= \frac{(44) 702656 - (1888) (2320)}{\sqrt{[44 (691488) - (3564544)] [44 (977760) - (5382400)]}} \\
 &= \frac{30916864 - 4380160}{\sqrt{[30425472 - 3564544] [43021440 - 5382400]}} \\
 &= \frac{26536704}{31796545.83} \\
 r &= 0.8345
 \end{aligned}$$

Los alumnos del cuarto y octavo ciclo de la especialidad de Historia y geografía del Instituto superior Pedagógico "Aristides Merino Merino" de Celendín, Cajamarca, en el pre test (Prueba para medir conductas basadas en la Escala de Likert) aplicado en dos diferentes momentos obtuvieron puntajes que oscilan en un rango de 30 a 54 puntos, una media aritmética de 42,91, una varianza de 35,9008 y, una desviación estándar de 5,9917, lo que corresponde, según la escala a que ellos presentan una escasa conducta crítica.

Luego que se aplicó el método Histórico-Crítico (incluido en el sílabo,

específicamente en las asignaturas de la especialidad), se tomó el post test en dos diferentes momentos, el mismo que nos muestra los puntajes que fluctúan en un rango de 42 a 65 puntos con una media aritmética de 52,72 y una desviación estándar de 6,2825, así como también una varianza de 39,4709.

Si comparamos las dos varianzas, tanto del pre test como del post test se puede observar que la varianza del segundo ha variado con relación al primero; entonces se puede afirmar que los puntajes obtenidos durante el post test han variado con relación al pre test gracias a la aplicación del método Histórico-Crítico.

Por lo tanto, si analizamos los resultados de la correlación entre el pre test y el post test se puede decir que existe una relación fuerte, positiva y significativa de 0,8345 entre el pre test y el post test, lo que significa que el método aplicado entre las dos pruebas ha variado los puntajes entre el pre test y el post test, ya que estos últimos representan la conducta crítica significativa.

Consecuentemente se puede afirmar que se ha corroborado la hipótesis alterna, en el sentido que el método Histórico-Crítico influye significativamente en la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del ISPAMM de Cajamarca.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS CON LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

Para efectos de nuestro estudio, se ha trabajado con un total de 44 encuestados, antes y después de la aplicación del método histórico crítico, con la finalidad de poder probar el incremento significativo de la conducta crítica de la población producto de esta acción ejecutada.

Análisis Estadístico:

El sustento probabilístico propuesto por el investigador especializado consiste en la aplicación de la prueba de Wilcoxon que se basará en la dirección y magnitud relativa de los diferenciales de las conductas críticas como consecuencia de la aplicación del método histórico crítico.

Las hipótesis propuestas son:

Ho: $u_T \leq \alpha$ (La aplicación del método histórico no incrementó significativamente la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía)

Ha: $u_T > \alpha$ (La aplicación del método histórico incrementó significativamente la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía)

Como $N = 44$ el cálculo del T de Wilcoxon está prácticamente distribuida de forma normal del modo siguiente:

$$\text{Media} = u_T = \frac{N (N + 1)}{4} = 44 \text{ (45) } / 4$$

$$\text{Desviación Estándar: } \sigma_T = \sqrt{N (N + 1) (2N + 1) / 24}$$

Luego el valor de Z estará dado por:

$$Z = \frac{T - u_T}{\sigma_T} = \frac{\frac{N (N + 1)}{4}}{\sqrt{N (N + 1) (2N + 1) / 24}}$$

Previamente calculamos el valor del T de Wilcoxon:

Pre test	Post test	Diferencia	Rangos
52	42	10	12.5
53	42	11	15
54	42	12	19
54	42	12	19
39	43	-4	-6.5
46	44	2	5
46	44	2	5
47	45	2	5
47	45	2	5
48	47	1	1
48	62	-14	-22.5
38	63	-25	-34.5
38	63	-25	-34.5
39	65	-26	-36
50	48	2	5
53	49	4	-6.5
35	50	-15	-27.5
52	50	2	5
36	51	-15	-27.5
36	51	-15	-27.5
54	52	2	5
41	53	-12	-19
42	53	-11	-15
42	53	-11	-15
43	54	-11	-15
43	54	-11	-15
44	54	-10	-12.5
45	54	-9	-10
46	54	-8	-8
40	54	-14	-22.5
40	55	-15	-27.5
40	55	-15	-27.5
40	56	-16	-31
41	56	-15	-27.5
37	57	-20	-33
49	58	-9	-10
49	59	-10	-12.5
39	60	-21	-34
51	60	-9	-10
51	61	-10	-12.5
30	47	-17	-32.5
31	48	-17	-32.5
34	48	-14	-22.5

Pre test	Post test	Diferencia	Rangos
34	48	-14	-22.5

El valor del T es de 101 (debido a que esta suma de los rangos positivos es menor a la de los rangos negativos de 689)

Así:

$$u_T = 495$$

$$\text{Sigma}_T = 85.68$$

$$Z = (101 - 495) / 85.68 = -4.59$$

Según la tabla de probabilidades asociadas con valores tan extremos como los valores observados de z en la distribución normal, para un Z de -4.59 el valor de p aproximado es 0.0000000000007 por lo que es claramente menor que nuestro nivel de significancia de 0.01, entonces podemos rechazar la hipótesis nula con lo cual concluimos que la aplicación del método histórico incrementó la conducta crítica de la muestra de estudio.

Según M.R. SPIEGEL (1961:174) algunos estadísticos adoptan la terminología de que los resultados significativos a nivel de 0.01 son altamente significativos; los resultados significativos al nivel de 0.05, pero no al nivel del 0.01 son probablemente significativos, mientras que los resultados significativos a niveles superiores al 0.05 son no significativos. Según esta teoría, los resultados de la investigación que se ha realizado son altamente significativos como podemos apreciar en los datos presentados anteriormente.

A continuación se presentan gráficos comparativos de la situación de las conductas críticas de la muestra de investigación antes y después de la aplicación del método histórico crítico.

Gráfico de Barras

Número de casos en los resultados pretest

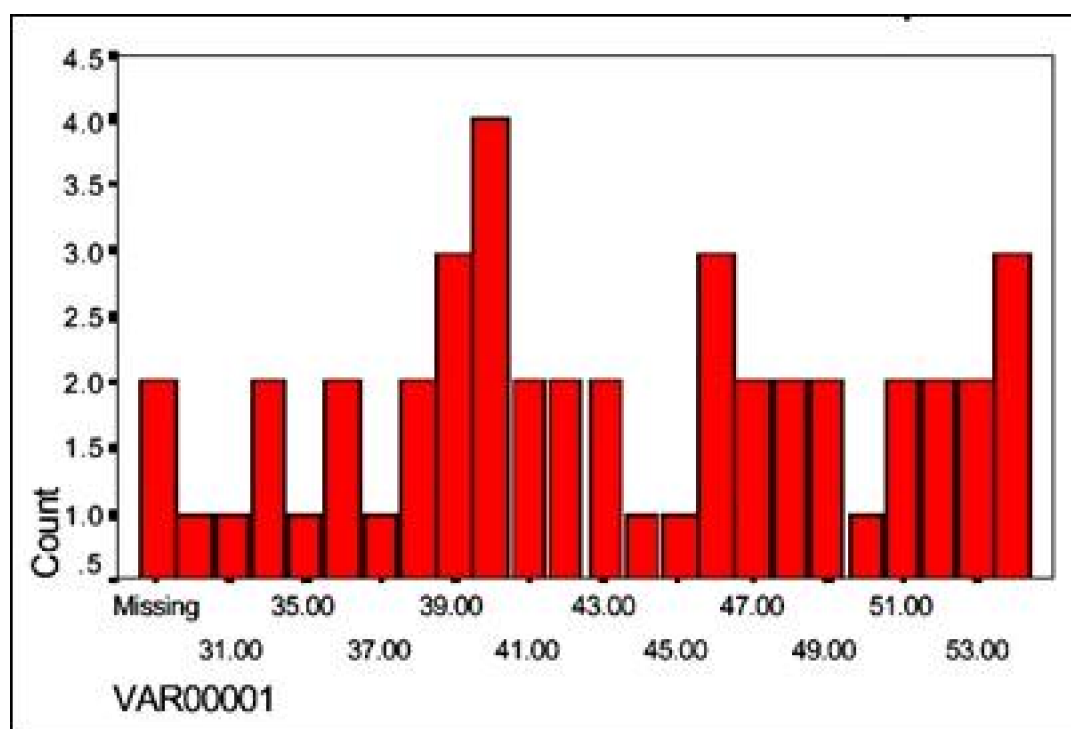
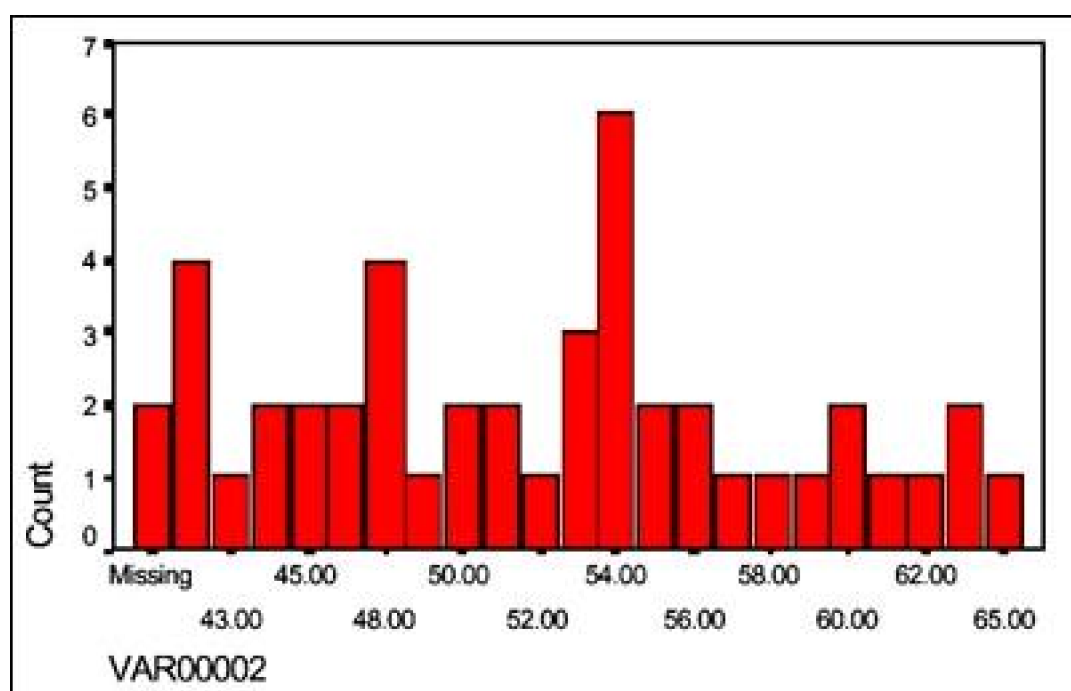


Gráfico de Barras

Número de casos en los resultados posttest



Obsérvese que el resultado de mayor incidencia en el pretest es de 40 con una frecuencia de 4, mientras que después de la implementación del método histórico crítico la conducta crítica de mayor incidencia corresponde a un puntaje de 54 con una frecuencia de 6. Como podemos observar, con el post test se superó el puntaje máximo y la frecuencia del pre test.

Gráfico de Línea

Resultados pretest

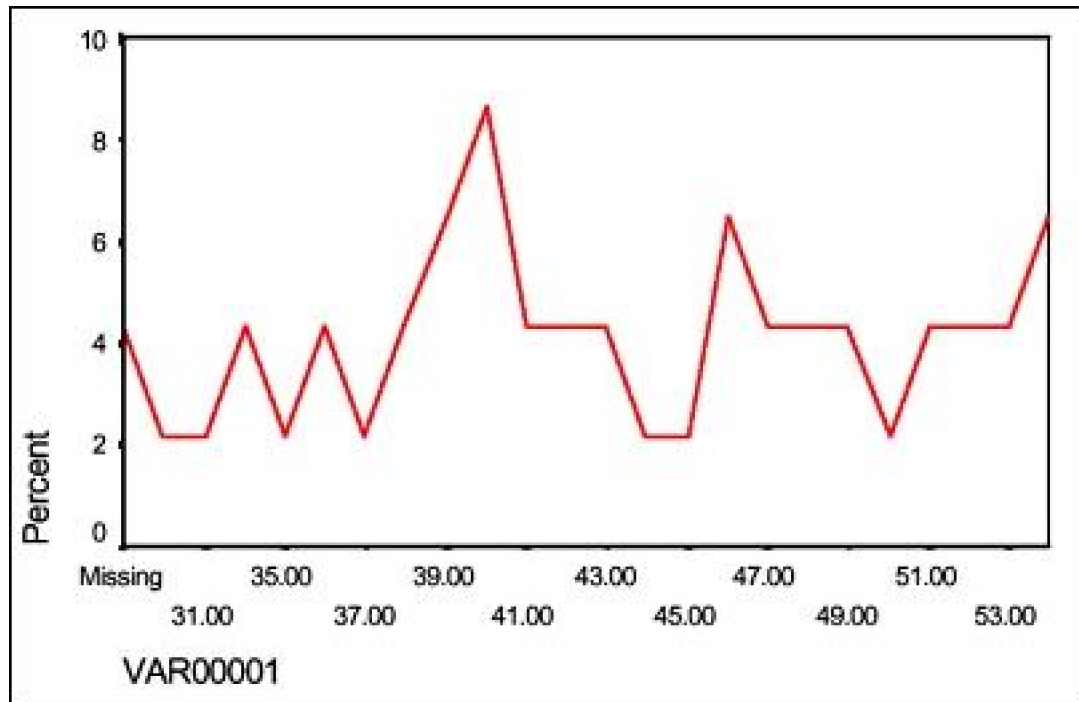
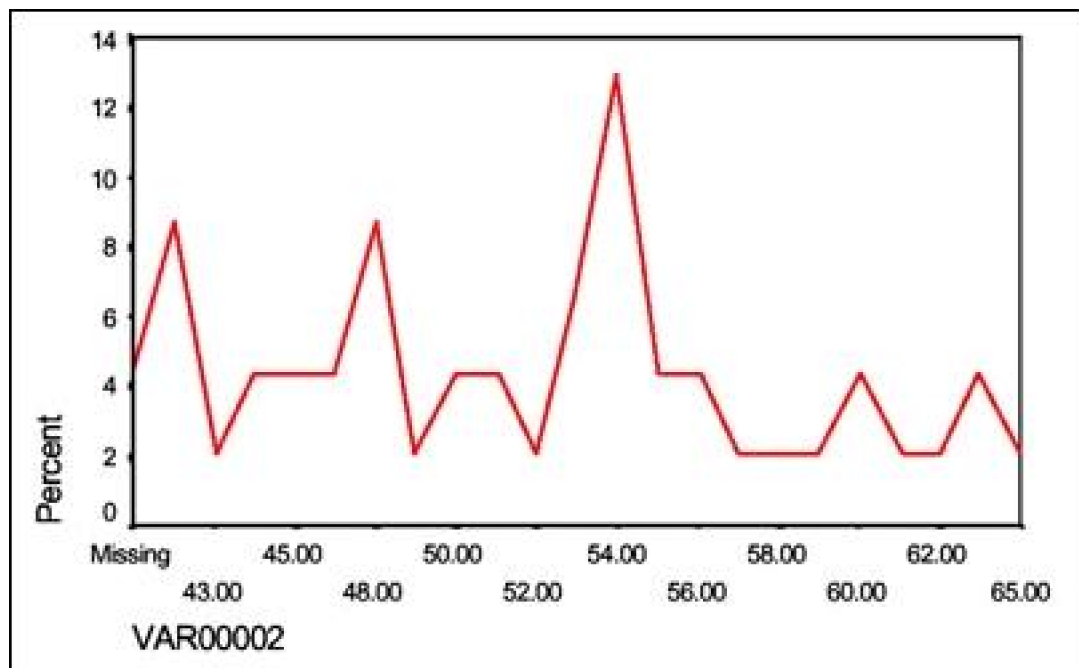


Gráfico de Línea

Resultados posttest



RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE INTEGRANTES DE LA MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

Con el propósito de cruzar información resultante del estudio efectuado a los alumnos del cuarto y octavo ciclo de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico “Aristides Merino Merino” de la provincia de Celendín departamento de Cajamarca, se aplicó una encuesta a los alumnos mencionados con la finalidad de controlar la variables intervinientes.

Para tal fin se ha preparado un cuestionario con 10 ítemes, distribuidos en datos generales y el cuestionario propiamente dicho.

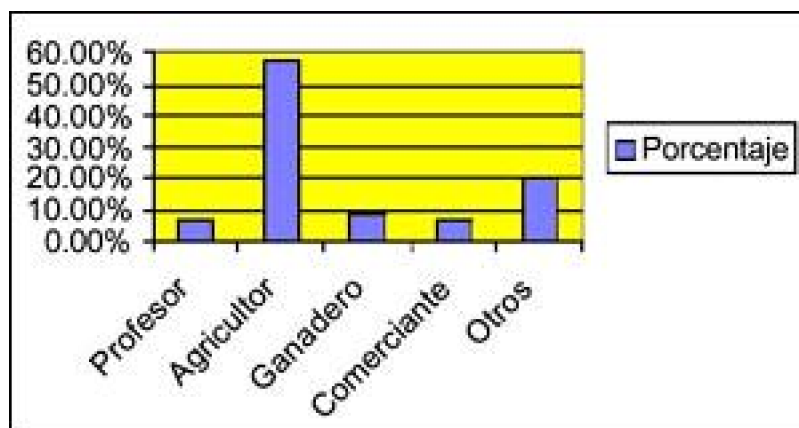
Básicamente la orientación de esta técnica estuvo dirigida para conocer sobre el ambiente familiar y las condiciones sociales, económicas, la permanencia en el Instituto, el nivel de instrucción de los padres, profesión de los padres, tipo de casa que tienen y con qué servicios cuentan.

A continuación se presentan los resultados del estudio, cuyos cuadros y gráficos son analizados e interpretados individualmente.

La ocupación de su papá es:

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Profesor	3	7.0%
b) Agricultor	25	57.0%
c) Ganadero	4	9.0%
d) Comerciante	3	7.0%
e) Otros	9	20.0%
TOTAL	44	100.0%

Porcentaje



En lo que se refiere al primer ítem, vale decir, a la pregunta ¿Cuál es la ocupación de su papá?, un 57% de los alumnos respondió que su papá es agricultor; un 9% de ellos dijo que es ganadero, que sumadas las dos ocupaciones resulta que un 64% de las personas se dedica a las actividades de la primera Ola, como decía Alvin Toffler en su célebre y muy conocido libro “La Tercera Ola”, cuando se refería a la era de la agricultura como la primera.

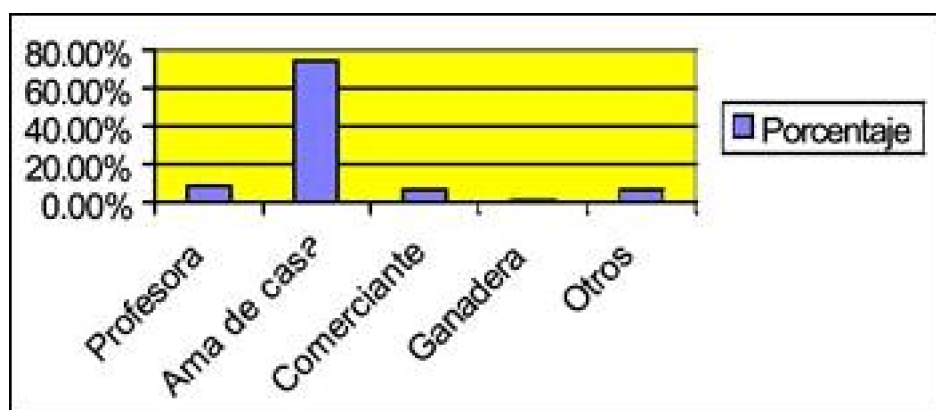
Un 20% de los alumnos respondió que tiene otras ocupaciones, como por ejemplo:

enfermeros, policías, veterinarios, panaderos, etc. Sólo un 7% de los alumnos dijo que su papá es profesor, lo cual podemos decir que la mayoría de los profesores motivan a sus hijos para que estudien otras carreras, que no sea Educación. Otro 7% dijo que su papá es comerciante, con lo cual podemos afirmar que el comercio no es la actividad principal en la provincia de Celendín.

La profesión de su mamá es:

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Profesora	4	9.0%
b) Ama de casa	33	75.0%
c) Comerciante	3	7.0%
d) Ganadera	1	2.0%
e) Otros	3	7.0%
TOTAL	44	100.0%

Porcentaje

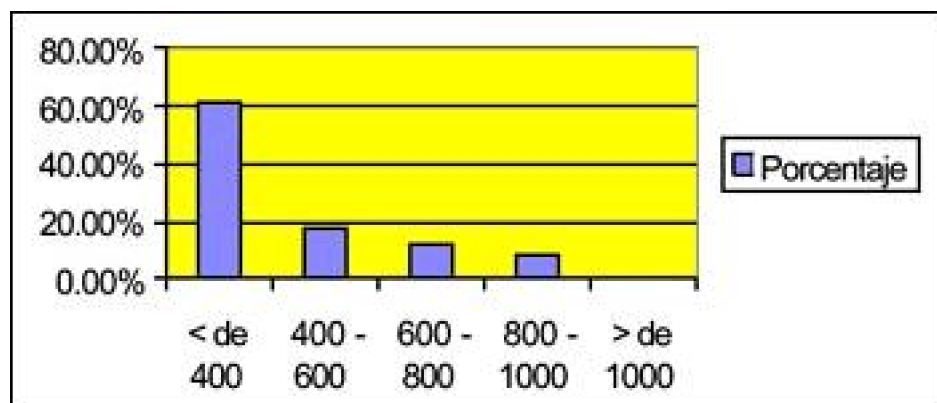


En lo que se refiere a la profesión de la madre, podemos observar que el 75% afirmó que sus madres son amas de casa; un 2% dijo que eran ganaderas; un 7% de ellos afirmó que eran comerciantes; el mismo porcentaje precisó que tenían otras profesiones y un 9% tienen madres que se dedican al profesorado. Podemos concluir señalando que la mayoría de madres de familia, vale decir el 91%, sólo se dedica a las tareas domésticas.

Los ingresos mensuales de la familia es de:

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Menos de 400 soles	27	61.0%
b) Entre 400 y 600 soles	8	18.0%
c) Entre 600 y 800 soles	5	12.0%
d) Entre 800 y 1000 soles	4	9.0%
e) Más de 1000 soles	0	0.0%
TOTAL	44	100.0%

Porcentaje



En lo que se refiere a los ingresos mensuales de la familia, un 61% de los alumnos dijo que los ingresos familiares son menos de 400 soles; un 18% precisó que sus ingresos fluctúan entre los 400 y 600 soles; un 12% señaló que tienen ingresos entre 600 y 800 soles. Podemos afirmar que el 91% de las familias viven con un promedio de 5 soles diarios, suma irrisoria para poder sobrevivir. Esto corrobora la versión del INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) que clasifica y ubica a Cajamarca, según el IDH ² como uno de los departamentos o regiones más pobres del Perú. Sólo un 9% de las familias precisó que los ingresos de la familia oscilan entre 800 y mil soles, suma que tampoco cubre la canasta básica familiar.

Se concluye que el 100% de las familias se encuentran en condiciones de sub empleadas.

Actualmente usted:

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Estudia	35	80.0%
b) Estudia y trabaja	9	20.0%
TOTAL	44	100.0%

Porcentaje

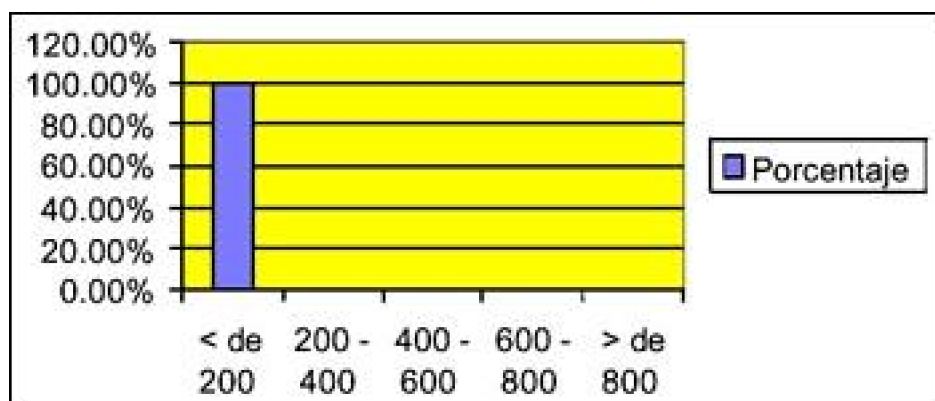


En caso estudia y trabaja, ¿cuánto gana?

² Índice de Desarrollo Humano. INEI 1995-2002.

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Menos de 200 soles	9	100.0%
b) Entre 200 y 400 soles	0	0.0%
c) Entre 400 y 600 soles	0	0.0%
d) Entre 600 y 800 soles	0	0.0%
e) Más de 800 soles	0	0.0%
TOTAL	9	100.0%

Porcentaje

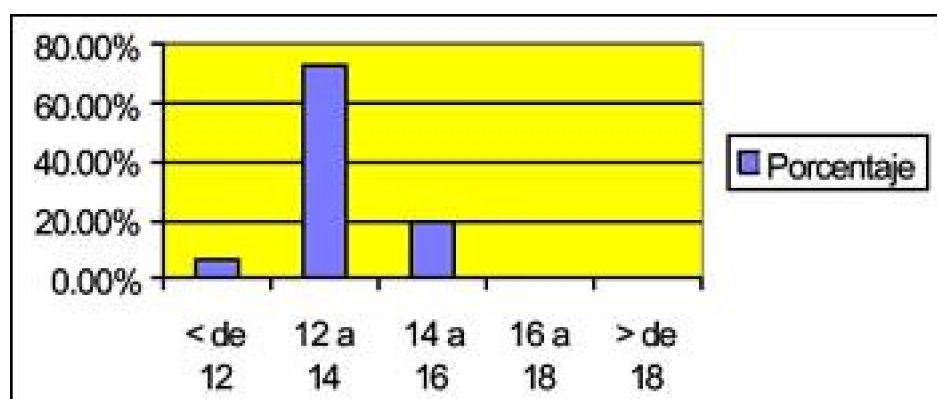


En lo que se refiere a la pregunta 4 si actualmente estudian o, estudian y trabajan a la vez, el 80% de los alumnos de la muestra tomada precisó que sólo estudia, por lo que se podría creer que su rendimiento académico es bueno, pero en realidad no ocurre así. Esto se puede corroborar con los resultados del promedio ponderado que se analizará en el siguiente cuadro. Frente a esto, un 20% de los encuestados manifestó que se dedica a estudiar y trabajar, quienes perciben la suma irrisoria de menos de 200 nuevos soles mensuales y que no es suficiente para cubrir sus gastos elementales de estudios y otros.

Su promedio ponderado en el último ciclo es:

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Menos de 12	3	7.0%
b) Más de 12 hasta 14	32	73.0%
c) Más de 14 hasta 16	9	20.0%
d) Más de 16 hasta 18	0	0.0%
e) Más de 18	0	0.0%
TOTAL	44	100.0%

Porcentaje

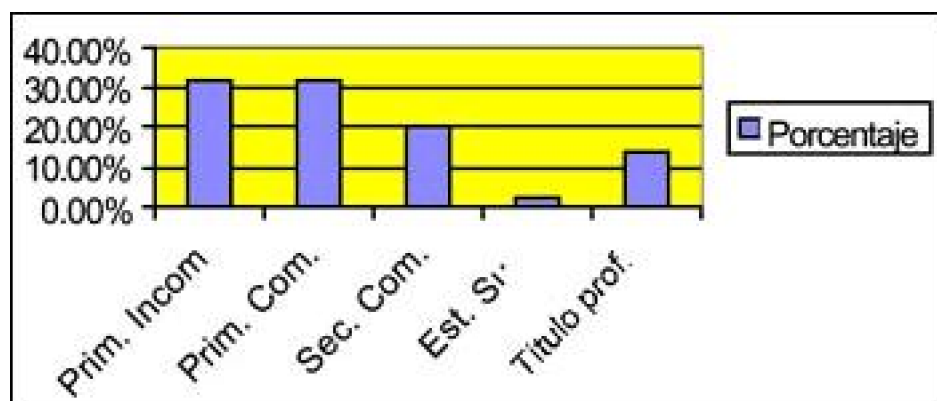


Si analizamos el promedio ponderado del último ciclo que lleva el estudiante podemos observar que el 80% de ellos se ubica por debajo del tercio superior y, siendo más específico, el 73% tiene un promedio que fluctúa entre 12 y 14, y un 7% prácticamente están observados, porque su promedio ponderado es menor que 12. según la 023³, ellos estarían desaprobados en ese ciclo que se cursa. Entonces podemos inferir que existe un problema que puede ser por parte de la enseñanza o el aprendizaje, ya que si ellos en su mayoría sólo estudian deberían obtener buenas calificaciones, y por lo tanto buenos promedios ponderados.

El grado de estudios de su padre es:

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Primaria incompleta	14	32.0%
b) Primaria completa	14	32.0%
c) Secundaria completa	9	20.0%
d) Estudios superiores	1	2.0%
e) Título profesional	6	14.0%
TOTAL	44	100.0%

Porcentaje



En lo que se refiere al grado de estudios de los padres, un 32% de los encuestados

³ 023, Reglamento de los Institutos Superiores Pedagógicos.

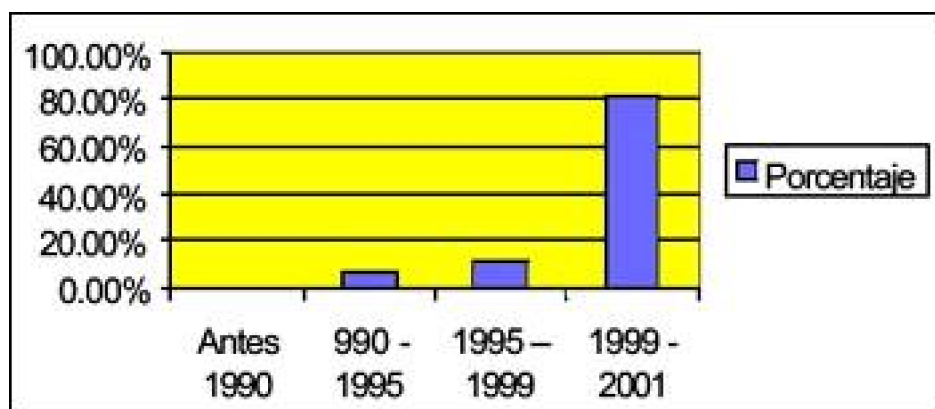
señaló que sus progenitores no concluyeron la educación primaria; un porcentaje similar afirmó que sus padres tienen primaria completa. Un 20% de padres tienen secundaria completa, mientras que sólo el 2% estudios superiores y un 14% son profesionales.

Se concluye que un porcentaje significativo de padres de familia no tiene la suficiente preparación académica, aspecto que estaría afectando el desarrollo adecuado de la conducta crítica del estudiante..

En qué año ingresó al ISP “AMM”

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Antes de 1990	0	0.0%
b) Entre 1990 - 1995	3	7.0%
c) Entre 1995 - 1999	5	11.0%
d) Entre 1999 - 2001	36	36.0%
TOTAL	44	100.0%

Porcentaje

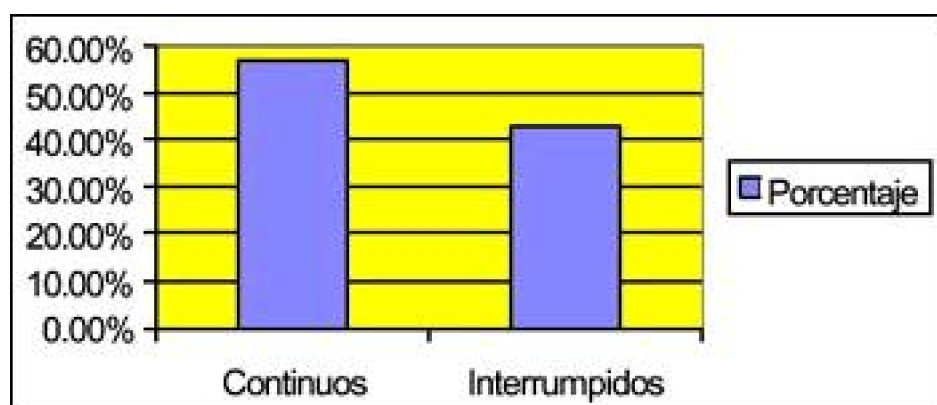


Como podemos observar el cuadro y gráfico respectivo, un 82% de los estudiantes ingresó al Instituto Superior Pedagógico “Arístides Merino Merino” entre los años 1999 y 2001; un 11% lo hizo entre los años 1995 y 1999; en tanto, un 7% entre los años 1990 y 1995. podemos concluir que hay una población estudiantil joven.

Sus estudios fueron:

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Continuos	25	57.0%
b) Interrumpidos	19	43.0%
TOTAL	44	100.0%

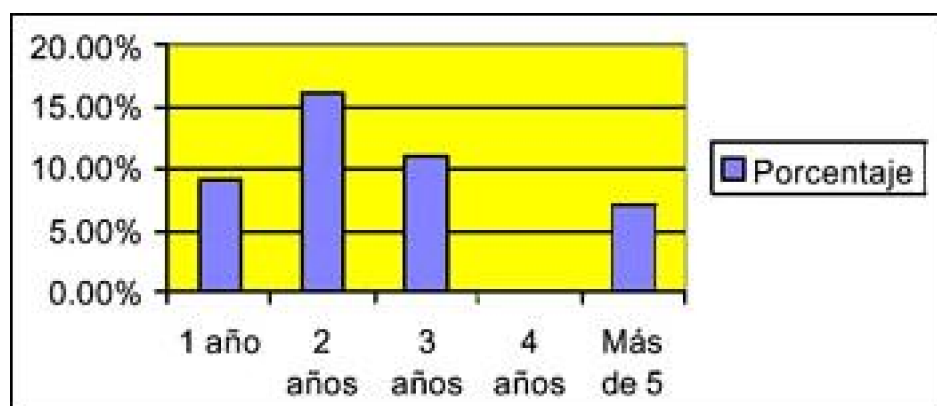
Porcentaje



Si sus estudios son interrumpidos, ¿En cuánto tiempo se dan estos?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) 1 año	4	9.0%
b) 2 años	7	16.0%
c) 3 años	5	11.0%
d) 4 años	0	0.0%
e) Más de 5 años	3	7.0%
TOTAL	44	100.0%

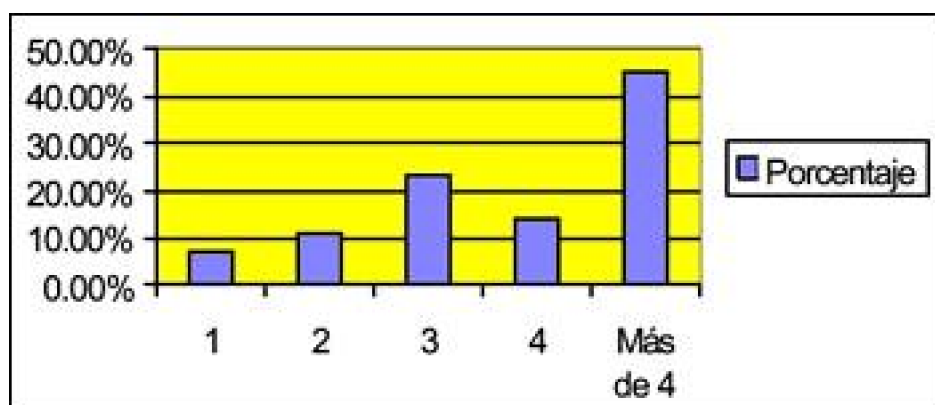
Porcentaje



Luego se les preguntó si sus estudios fueron continuos o interrumpidos; un 57% de los alumnos encuestados afirmó que fueron continuos y un 43% sostuvo que fueron interrumpidos. Al mismo tiempo, un 9% precisó que dejó de estudiar un año; un 16%, dos años; un 11%, tres años; y un 7% más de cinco años. Podemos inferir que más de la mitad de alumnos, a pesar de los distintos problemas que tienen, sus estudios se han desarrollado con toda normalidad.

¿Cuántas habitaciones hay en su casa?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) 1	3	7.0%
b) 2	5	11.0%
c) 3	10	23.0%
d) 4	6	14.0%
e) Más de 4	20	45.0%
TOTAL	44	100.0%

Porcentaje

En lo que se refiere a la cantidad de habitaciones que hay en la casa de los alumnos, generalmente en la sierra son grandes construcciones y tienen más de dos habitaciones, tal como se observa en el análisis de la encuesta, ya que sólo las viviendas de tres alumnos sólo cuentan con una habitación, mientras que del resto tienen más de dos habitaciones.

Se concluye que los estudiantes, en su mayoría, tienen mayor espacio habitacional para poder dedicarse al estudio sin mayores dificultades.

¿En tu casa cuenta usted con los servicios básicos?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
a) Sólo luz	0	0.0%
b) Agua	7	16.0%
c) Agua y desagüe	00	0.0%
d) Sólo luz y agua	11	25.0%
e) Todos los servicios	26	59.0%
TOTAL	44	100.0%

Porcentaje



Referente a los servicios básicos, los resultados de la investigación demuestran que el 59% de los estudiantes encuestados dijo que poseen todos los servicios básicos; en tanto, un 25% sólo agua y luz y un 16% sólo agua. El análisis de estos últimos ítemes parecen ser contradictorios al ítem basado en el indicador “ingresos familiares”, pero **no**, porque en el casco urbano de Celendin o en los distritos cercanos a esta ciudad, la mayor parte de las familias cuentan con todos los servicios básicos o, por lo menos, con agua y luz, esto es porque existen facilidades por parte de la empresa Hidroandina o ayuda exterior a través de proyectos, que hacen que el costo por estos servicios sean ínfimos.

4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Generalmente las personas con escasos recursos económicos o que viven en condiciones socio-económicas bajas son aquellas que presentan escasa conducta crítica, como muestra el pre test aplicado (en diferentes momentos antes de la aplicación de la variable experimental) a los estudiantes del cuarto y octavo ciclos de la especialidad de Historia y Geografía, quienes obtuvieron puntajes bajos que oscilan entre 30 y 54 puntos, con una media aritmética de 42,91; por lo que fue muy necesario aplicar la variable experimental que es la variable independiente: Método Histórico-Crítico desde el 18 de septiembre hasta diciembre del mismo año con la finalidad de incrementar significativamente la conducta crítica de los alumnos de la mencionada especialidad, por lo que podemos afirmar que la aplicación del mencionado método dio resultados positivos tal como se observa claramente en el post test tomado en diferentes momentos (luego que se aplicó la variable experimental), en donde los alumnos obtuvieron puntajes mayores con relación al pre test. Los puntajes oscilan en un rango de 42 y 65 puntos y con una media aritmética de 52.72 puntos.

Si relacionamos el pre test con el post test observamos que existe una correlación de 0.83, por lo que podemos afirmar que existe una relación positiva y significativa; eso quiere decir que el método histórico crítico incrementó de manera significativa la conducta crítica de los estudiantes sometidos a estudio; precisamente el objetivo general de la investigación fue determinar la influencia de la variable independiente en la dependiente. Después que se aplicó el pre test se experimentó el método histórico crítico durante tres meses, dos horas semanales, a través de un programa de enseñanza - aprendizaje de la

historia en el ciclo 2002-II. Se pudo comprobar que el programa tuvo resultados favorables en el aprendizaje de actitudes críticas, las cuales fueron exteriorizadas mediante sus conductas críticas no practicadas hasta ese momento.

Entre las actitudes críticas adquiridas podemos mencionar:

- Empezaron a adquirir mayor curiosidad intelectual.
- Obtuvieron mayor honestidad intelectual.
- Estuvieron dispuestos a seleccionar datos objetivos, así como también a no aceptar las conclusiones hasta haber considerado todos los datos de importancia disponibles, en otras palabras a no aceptar algún texto al pie de la letra.
- Estuvieron dispuestos también a respetar los puntos de vista de sus compañeros.
- Aprendieron a ser sistemáticos, intolerantes frente a la confusión e intolerancia.
- Aprendieron a ser flexibles, es decir a estar dispuestos a renunciar a una conclusión por muy atrayente que sea si surge suficientes pruebas en contra.
- Estuvieron dispuestos también a ser persistentes en la búsqueda de pruebas y explicaciones adecuadas.
- Además aprendieron a tomar decisiones, pero para ello tuvieron primero que discriminar entre hechos históricos buenos y malos, correctos e incorrectos, fundamentar por qué esos hechos son buenos o malos; luego proponer alternativas de solución, en caso de que un hecho o acontecimiento sea malo o incorrecto, hostil para el desarrollo de las sociedades.

Todas estas actitudes críticas, manifestadas a través de las conductas críticas, se incrementaron significativamente gracias a la aplicación del método histórico crítico, ya que como se muestra en los resultados estadísticos, existe variación entre el pre test con el post test. Numéricamente se representa de la siguiente manera: en el pre test la varianza es de 35.90 mientras que en el post test ésta es de 39.47. Como se podrá apreciar existe una variación entre ambas pruebas.

Según la tabla de probabilidades asociadas con valores tan extremos como los valores observados de z en la distribución normal, para un Z de -4.59 el valor de p aproximado es 0.0000000000007 por lo que es claramente menor que nuestro nivel de significancia de 0.01, entonces podemos rechazar la hipótesis nula con lo cual concluimos que la aplicación del método histórico incrementó la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico "Aristides Merino Merino" de Celendín, Cajamarca.

CONCLUSIONES

1. Los resultados de la investigación efectuada en una muestra de 44 estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía del mencionado instituto, demuestran el incremento significativo de las conductas críticas en las personas como producto de la aplicación del método histórico-crítico. Esta significancia según la tabla de probabilidades asociadas con los valores tan extremos como los valores observados de Z en la distribución normal para un Z de -4.59, el valor aproximado es 0.00000000000007, por lo que es claramente menor que nuestro nivel de significancia de 0.01. Se rechaza la hipótesis nula con lo cual concluimos que la aplicación del método histórico-crítico incrementó significativamente la conducta crítica de los estudiantes investigados.

2. Las formas particulares de conducta, especialmente la conducta crítica de los alumnos de la especialidad de Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico “Arístides Merino Merino” han sido incrementadas significativamente, gracias a la aplicación sistemática del método histórico-crítico, el cual tiene un proceso didáctico, sistemático y coherente, desde la evaluación de entrada, pasando por la motivación que es permanente durante el proceso de enseñanza aprendizaje de conductas críticas, considerando la adquisición y generalización con sus distintos momentos (observación, localización, explicación, comprensión, el análisis, la síntesis, la comparación y experimentación), también tomando en cuenta el momento crítico con sus diferentes momentos (discriminación, sustentación, alternativas de solución, toma de decisiones), pasando por la evaluación de salida o desempeño y al final los temas o hechos históricos que no han sido aprendidos se realimentarán o reforzarán. Por lo tanto debemos educar la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de historia y geografía aplicando

sistemáticamente el Método Histórico Crítico, para que de esta manera puedan discriminar algunos hechos, fundamentar por qué escogen tales hechos, dar alternativas de solución a los problemas identificados y luego puedan tomar las decisiones correspondientes para lograr una adecuada autorrealización personal y de esta manera contribuir a la modificación de la conducta crítica de los futuros profesores de historia y geografía.

3. Los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía que pertenecen al nivel socio-económico bajo presentaron en el pre test escasas conductas críticas. Asimismo los padres de estos estudiantes presentaron un nivel académico bajo, es decir apenas tienen, en su mayoría, la educación primaria, por lo que fue muy necesario aplicar el Método Histórico crítico para incrementar significativamente la conducta crítica de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía, y eso es lo que hemos logrado como se muestra en el post test de manera explícita.

4. El método Histórico Crítico fue eficaz para el logro de las conductas críticas de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía, ya que como observamos en la relación entre la pre prueba y la post prueba, existe una correlación de 0,8345, la cual es fuerte y significativa según los criterios del Coeficiente de Correlación de Pearson; además se puede afirmar que el método Histórico Crítico ha sido validado porque la aplicación sistemática de éste ha modificado la conducta crítica de los estudiantes de la mencionada especialidad como se puede observar que los puntajes del pre test han variado significativamente en relación a los puntajes del post test. Consecuentemente el método Histórico Crítico ha sido validado ya que la aplicación sistemática de éste fue eficaz en el logro de conductas críticas de los estudiantes de la especialidad de Historia y Geografía.

RECOMENDACIONES

1. Los docentes de la especialidad de Historia y Geografía de los centros educativos y de las instituciones superiores, así como de otras especialidades, deben tener presente que la conducta crítica de los estudiantes es muy importante para que éstos logren la autorrealización personal y puedan contribuir al cambio de la sociedad, dentro de un contexto de desarrollo humano y social.

2. Asimismo, el estudio acerca del rendimiento académico de los estudiantes debe tener presente las condiciones de la conducta crítica en los mismos alumnos, debido a que las conductas son importantes y tienen que ver con el rendimiento. Tal como se ha demostrado en el pre test, los estudiantes en su mayoría tienen bajo nivel académico, por debajo del tercio superior. Estos mismos alumnos han mostrado tener escasas conductas críticas antes de la aplicación del método histórico-crítico.

3. El método histórico-crítico como tal no solamente puede ser aplicado en los estudiantes del nivel educativo superior, sino en alumnos de educación secundaria y primaria, debido a que las conductas críticas debidamente llevadas tiende a mejorar su rendimiento académico, y consecuentemente la formación integral de la persona que es la razón fundamental de la educación.

4. El método histórico-crítico también puede ser aplicado en otras especialidades, tanto fácticas como formales. Asimismo en la vida cotidiana de la persona, en razón que, al mejorar la conducta crítica, la persona podrá servirse de ésta en todo momento, ya sea en la solución de problemas de la vida diaria, así como también en la solución de problemas complejos que requieren la sistematización racional.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCÁNTARA, José Antonio. 1992 **Como educar las actitudes**. 2da. Edición, ed. Creac S.A., Barcelona.
- BOHRNSTEDT, George y otros autores. 1986 **Medición de actitudes**. 4ta. Reimpresión, ed. Trillas S.A., México.
- BURTON H., William, KIMBALL B., Rolando y WING, Richard. 1965 **Hacia un pensamiento eficaz**. Primera EdiciónEd. Troquel S.A., Buenos Aires.
- CABANILLAS, Gualberto. 1992 **Técnicas de estudio y aprendizaje Reflexivo**. Primera EdiciónEditorial Centro Juel Copi- Tecni, Ayacucho.
- CANALES, Isaac. 1996 **Evaluación Educativa** 2da. Edición Ed. Tarea Gráfica (UNMSM) Lima.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. 1988 **Teoría crítica de la enseñanza**. Primera EdiciónEd. Martínez Roca, Barcelona.
- CHIROQUE, Sigfredo. 1999 **Pedagogía Histórico Crítica**. Primera Edición Ed. Instituto de Pedagogía Popular, Lima.
- Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation.
- GENE F. SUMMERS. 1986 **Medición de Actitudes**, cuarta edición, Editorial Trillas S.A México..
- GORE M., Jennifer. 1995 **Controversias entre pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad**. Primera EdiciónEd. Moratan, Madrid.

- HABERMAS, J. **“A Postscript to knowledge and human interest”**, 1973 en *Philosophy of the Social Sciences*.
- KERLINGER, Fred N. 1992 **Investigación del Comportamiento. Técnicas y metodología, interamericana**, 2da. Edición Ed. Graf América México.
- MARROU, Aurora. 2000 **Pedagogía Conceptual. Introducción a sus bases teóricas**. Primera Edición Ed. Universidad nacional Federico Villarreal. Lima.
- McLAREN, Peter. 1923 **Pedagogía crítica. Les politiques de la resistencia i un llenguatge d'esperanza**. Temps d'Educacio Barcelona.
- PISCOYA, Luis. 1995 **Investigación científica y educacional**. Segunda Edición, Ed. Lima.
- QUINTANA, José María. 1989 **Pedagogía social**. Primera Edición Ed. Dykinson, Madrid.
- SAVIANI, Dermeval. 1991 **Pedagogía histórico-crítica**. Segunda edición, editorial Cortez, Sao Paulo.
- SIERRA BRAVO, R. 1994 **Tesis doctorales y trabajos de investigación científica**. Tercera edición, editorial paraninfo, Madrid.
- TAFUR, Raúl. 1995 **La tesis Universitaria** Primera Edición, Editorial Mantaro, Lima.
- UGARRIZA, Nelly. 2000 **Instrumentos Para la Investigación Educacional** Segunda Edición, Editorial Tarea Gráfica, Lima

ANEXOS

Anexo N° 01

ESCALA DE ACTITUDES

BASES TEÓRICAS

Para Nelly Ugarriza Ch. Son instrumentos técnicos, que a diferencia de los cuestionarios, requieren de estandarización y una preparación más cuidadosa en términos de la confiabilidad y la validez. Generalmente, su propósito es captar un aspecto más permanente de la personalidad del ser humano, como la actitud hacia la religión, la autoridad, el sexo, etc. En la presente lección se abordará el concepto de actitud, sus componentes y propiedades y los pasos y criterios para la construcción de una escala tipo Likert.

ESCALA DE LIKERT.- (Método de evaluaciones sumarias) Es un tipo de escala aditiva, que fue desarrollado por Rensis Likert a principios de los años treinta, sin embargo es aún vigente y muy utilizada. Consiste en una serie de ítemes presentados en forma de oraciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción de la persona a quien se le administra. Es decir, se presenta cada sentencia u oración (estímulo), que expresa un enunciado favorable o desfavorable sobre un objeto de actitud, y se solicita del probando que responda eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se

le otorga un valor numérico. Así, la persona obtiene una puntuación con respecto a cada sentencia que contiene la escala y al final se obtiene su puntuación total, sumando los puntajes obtenidos en relación a todas las oraciones.

OBJETIVO GENERAL:

- Medir las actitudes críticas hacia el análisis de los hechos históricos, los cuales se manifiestan a través de conductas.

INDICADORES:

1) Curiosidad intelectual.-Disposición a mantener alerta y a ser sensible a los problemas, sus causas, las pruebas que con ellos se relacionan, las posibles explicaciones; preguntarse por qué, cómo o qué.

2) Honestidad intelectual, aceptación de la responsabilidad por el proceso y por el resultado. Disposición a aceptar una verdad manifiesta pese a todas las incitaciones en contrario; a no apartarse de las pruebas y las opiniones, sean incitaciones en contrario; a no apartarse de las pruebas y las opiniones, sean cuales fueren sus consecuencias; a defender las conclusiones que uno haya obtenido

3) Objetividad. Disposición a seleccionar datos objetivos; a no confiar en corazonadas, intuiciones y observaciones subjetivas; a mantenerse libre de prejuicios y de partidismos.

4) Escepticismo inteligente o suspensión de los juicios; espíritu crítico. Disposición a no aceptar la conclusión hasta haber considerado todos los datos de importancia disponibles; a no aceptar nada al pie de la letra.

5) Mentalidad abierta. Disposición a considerar sin preferencias ni prejuicios una vasta variedad de hechos, descripciones explicaciones e interpretaciones.

6) Convicción acerca de la universalidad de las relaciones de causa a efecto; perseverancia en cuanto a evitar explicaciones supersticiosas, no científicas, místicas.

En los asuntos corrientes y en los sistemas cerrados, causa y efecto son algo relativamente sencillo y fácilmente observable, pero en materia más complejas está lejos de ser así.

7) Disposición a ser sistemáticos, a dedicarse estrictamente al problema y a una consecuencia de las ideas; a recurrir a esbozos, gráficas, resúmenes; a insistir en una investigación y verificación sistemáticas; a ser intolerante frente a la confusión y la incoherencia. (esto resulta particularmente difícil para el ciudadano medio, que “salta” en cualquier dirección, siguiendo los dictados de sus caprichos.)

8) Flexibilidad. Disposición a renunciar a una conclusión previa, por muy atrayente que fuere, si surgen suficientes pruebas en contra; disposición a cambiar de método.

9) Persistencia. Disposición a persistir en la búsqueda de pruebas y explicaciones adecuadas, sin renunciar nunca. (Dewey usa la palabra wholeheartedness pasión; sentimiento intenso, “de todo corazón” para expresar una identificación total con el problema, que lo lanza a uno a la empresa.)

10) Decisión. Disposición a llegar a una conclusión; a evitar juicios precipitados; a no

sopesar y comparar datos y conclusiones sin razón alguna; a equilibrar la rapidez con el progreso gradual.

11) Respeto por los puntos de vista del prójimo, si los mismos se basan en pruebas y en la razón; disposición a dejarse convencer por la evidencia; humildad.

12) Sinceridad y confianza en la sinceridad. Disposición a hablar con franqueza para evitar la retención de hechos y argumentos; a confiar en la sinceridad de los demás. (Ciertas actitudes convencionales de “tacto” como se las interpreta con demasiada frecuencia, y opiniones incorrectas sobre la cortesía, son serios escollos para el pensamiento.)

13) Atención cuidadosa. Disposición a escuchar con la atención. Esto es mucho más importante, cuando se piensa en grupo, de lo que comúnmente se admite. En primer lugar, es imposible presentar los propios hechos y puntos de vista, a menos que se preste atención para descubrir la posición y el punto de vista de la otra persona. En segundo lugar, no puede responderse a argumentos que no se han escuchado. Las razones que uno piensa mientras la otra persona está hablando suelen “rebotar” con frecuencia, porque no fueron atendidos los argumentos contrarios.

Anexo N° 02

PRUEBA PARA MEDIR CONDUCTAS CRÍTICAS

INSTRUCCIONES

A continuación le presentamos 32 proposiciones en relación a diferentes temas. Le pedimos que frente a cada una de ellas exprese su opinión personal considerando que no existen respuestas correctas ni incorrectas.

Lea cada proposición y marque con un aspa (X) en la hoja de respuestas aquella que mejor exprese su punto de vista, de acuerdo al siguiente código:

Siempre.....

Generalmente.....

A veces.....

Casi nunca.....

Nunca.....

ITEMES

1. Me conformo con la información que me dan sin importar de que fuente provenga.
2. Defiendo una posición correcta a pesar de las consecuencias.
3. Reviso los datos aunque la fuente sea prestigiosa.
4. No llego a una conclusión hasta no haber revisado todos los datos.
5. Considero que un dato debidamente comprobado es válido a pesar de la fuente.

6. Considero que todo hecho histórico tiene una causa real aun cuando parezca lo contrario.
7. Me gusta establecer la secuencia correcta entre acontecimientos.
8. Estoy de acuerdo que el orden de los sucesos históricos no altera las investigaciones.
9. Renuncio con facilidad a una conclusión que haya sido refutada con datos más precisos.
10. Defiendo mis ideas a pesar que me demuestran que estoy equivocado.
11. Estoy dispuesto a estudiar los hechos históricos in-situ a pesar de los obstáculos que me presentan.
12. Creo que es relativo cuanto se puede profundizar en un hecho.
13. Si tengo todos los datos necesarios inmediatamente saco conclusiones.
14. Me gusta seguir buscando datos y seguir preguntando a otros y no llegar a una conclusión.
15. Me molesta que me exijan más pruebas de lo que digo acerca de los acontecimientos históricos.
16. El alumno debe ser absolutamente comprensivo y tolerante con las ideas ajenas.
17. Admito sin resentimiento que un compañero demuestre que estoy equivocado.
18. Los estudiantes deben decir siempre la verdad y actuar conforme a lo que dicen.
19. Cuando comunico una conclusión también señalo los hechos históricos y los datos que me han llevado hacia ella.
20. No hay por que darle toda la información aun cuando nos hacen preguntas.
21. Cuando realizo trabajos en grupo estoy al tanto de lo que argumentan los demás.
22. Me preocupo cuando comienzo a conformarme con la información de los hechos históricos con que dispongo.
23. Estoy de acuerdo con las opiniones de todos, cuando me hablan de las investigaciones de los hechos históricos.
24. Existe sucesos históricos que deberían ser considerados como milagrosos.
25. Soy perseverante en la búsqueda de pruebas y explicaciones adecuadas de los hechos históricos.
26. Para que romperse la cabeza buscando una solución diferente para un asunto ya pensado.
27. A los alumnos se debe enseñar que no se critica las afirmaciones de los profesores.
28. Considero que en los Institutos Superiores Pedagógicos no se hable de política.
29. El alumno debe tener plena confianza en su capacidad.
30. Cuando escucho logro diferenciar los puntos importantes de los que no lo son.

31. Separo a las personas de los hechos históricos.

32. Los alumnos deben partir de un problema histórico para facilitar el aprendizaje de la historia.

HOJA DE RESPUESTAS

Nº DE ITEM	S	G	V	C.N	N
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					

Anexo N° 03

ENCUESTA

EDAD: _____ SEXO: _____ LUGAR DE DONDE PROVIENE _____
CICLO _____ NIVEL ESPECIALIDAD: _____

INDICACIONES: A continuación tiene un conjunto de Items los cuales a su vez están constituidos por 5 alternativas. Marque con una equis (X) solo una de las alternativas.

1. La ocupación de su papá es:

- a) Profesor
- b) Agricultor
- c) Ganadero
- d) Comerciante
- e) Otros. Indicar

2. La profesión de su mamá es:

- a) Profesora
- b) Ama de casa
- c) Ganadera
- d) Comerciante
- e) Otros. Indicar

3. Los ingresos mensuales de la familia es de:

- a) Menos de 400.00 soles
- b) Entre 400.00 y 600.00 soles
- c) Entre 600.00 y 800.00 soles
- d) Entre 800.00 y 1000.00 soles
- e) Mas de 1000.00 soles

4. Actualmente usted.

- (_) Solo estudia
- (_) Trabaja y estudia

Si trabaja cuanto gana en soles:

- i) Menos de 200.00
- ii) Entre 200.00 - 400.00
- iii) Entre 400.00 - 600.00
- iv) Entre 600.00 - 800.00
- v) Mas de 800.00

5. Su promedio ponderado en el último ciclo es:

- a) Menos de 12

b) Entre 12 - 14

c) Entre 14 - 16

d) Entre 16 - 18

e) Mas de 18

6. El grado de estudio de sus padres.

a) Primaria incompleta

b) Primaria completa

c) Secundaria completa

d) Estudios superiores

e) Titulo Profesional

7. En que año ingreso al Instituto Superior Pedagógico "A.M.M."

a) Antes del 90

b) Entre 1990 - 1995

c) Entre 1995 - 1999

d) Entre 1999 - 2001

e) Otros indicar.

8. Sus estudios fueron:

() Continuos

() Interrumpidos

Si fueran interrumpidos ¿cuantos años.?:

a) Un año

b) Dos años

c) Tres años

d) Cuatro años

e) Mas de 5 años

9. ¿Cuantas habitaciones hay en su casa?:

a) Solo una habitación

b) Dos habitaciones

c) Tres habitaciones

d) Cuatro habitaciones

e) Mas de cuatro habitaciones.

10. En su casa cuenta usted con los servicios básicos de:

a) Solo Luz

b) Agua

- c) Agua y desagüe
- d) Solo luz y agua
- e) Todos los servicios