

24  
5



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES**

**EL APRENDIZAJE COMO PROCESO DE  
SOCIALIZACION**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA**

**P R E S E N T A N:**

**ARTURO BALLESTEROS LEINER  
DIEGO MURILLO AREVALO  
JUAN CARLOS PEREZ LOPEZ**

**MEXICO, D. F.**

**OCTUBRE DE 1983**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# I N D I C E

## INTRODUCCION

### Capítulo I. MARCO TEORICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Página

Planteamiento del Problema .....	9
Marco Teórico .....	11
1. Organización .....	11
2. Socialización .....	20
2.1. Trabajo .....	24
2.2. La Conciencia .....	28
3. Socialización, Trabajo y Conciencia en el aprendizaje .....	33
Notas .....	37

### Capítulo II SISTEMA DE TRABAJO

#### Introducción: Antecedentes

Históricos .....	39
1. Génesis	
1.1. Génesis educativa de la Facultad de Cien- cias Políticas y Sociales .....	42
1.2. Génesis de la Formación Básica Común .....	56
1.3. Problemas de Inserción la materia de Metodología en la Formación Básica Común ...	61

	Página
1.4. Objetivos del Curso de Metodología .....	63
<b>2. Sistema de Trabajo.</b>	
2.1. Antecedentes académicos .....	64
2.2. Características del sistema de trabajo .....	66
2.2.1. Actividades del alumno .....	68
2.2.2. Materia .....	72
2.2.3. Evaluación .....	74
2.2.4. Coordinación .....	79
Notas .....	81
<b>Capítulo III. <u>RESULTADOS DEL SISTEMA DE TRABAJO</u></b>	
Introducción .....	83
<b>1. Trabajo Individual</b>	
1.1. Subgrupo de Arturo Ballesteros .....	84
1.2. Subgrupo de Diego Murillo .....	93
1.3. Subgrupo de Juan Carlos Pérez .....	99
<b>2. Trabajo Colectivo.</b>	
2.1. Trabajo Subgrupar	
2.1.1. Subgrupo de Arturo Ballesteros ..	106
2.1.2. Subgrupo de Diego Murillo .....	110

	Página
2.1.3. Subgrupo de Juan Carlos Pérez ....	112
<b>2.2. Trabajo Grupal.</b>	
2.2.1. Reuniones Grupales .....	115
2.2.2. Dramatizaciones .....	117
2.2.3. Coordinación .....	118
2.2.4. Resultado de los Cuestionarios ...	125
<b>Conclusiones y Sugerencias .....</b>	<b>129</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>140</b>

## INTRODUCCION.

Consideramos que el objetivo central de la educación, es el de brindar herramientas para un manejo, modificación y explicación de la realidad. Sin embargo, se observa que el alumno que llega a la Facultad viene arrastrando una serie de dificultades para sintetizar conocimientos, expresado ello en una "actitud escolar" frente a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, - que su capacidad integradora de conocimientos así como las posibilidades de su aplicación en lo real, se ven inhibidas por una actitud pasiva, entendida ésta como la recepción mecánica e inflexiva del conocimiento.

La investigación teórico-práctica: "El aprendizaje como proceso de socialización", surgió de la necesidad de instrumentar métodos didácticos, que cumplan, tanto con los requerimientos de información del estudiante, como aquellos formativos. El futuro-ejercicio profesional de los alumnos, depende de sus posibilidades de integración de conocimientos y del ejercicio de una imaginación creativa en la resolución de problemas. Es este reto intelectual y nuestra vocación de docentes, lo que nos decidió a formar parte activa de la investigación presentada.

Esta investigación tiene como antecedentes dificultades docentes en la impartición de las materias del programa de "formación Básica" de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; el cual ha estructurado un plan académico de estudios en tres semestres, para que los alumnos de nuestra Facultad tengan una prepa-

ración básica, antes de decidirse por el estudio de alguna especialidad dentro de las Ciencias Sociales. El objetivo central, es el que el alumno obtenga una información sólida y una formación teórico-intelectual para pensar con rigor y sistematización.

Entre los obstáculos con los que se enfrenta el Departamento de Formación Básica en su labor formativa, están el de contar con un grupo de estudiantes con preparación previa muy heterogénea, y que los grupos de los mismos, tienen un carácter masivo. A esta complejidad, se le añade el hecho de que las materias que constituyen la "Formación Básica" de los primeros semestres, no se encuentran debidamente interrelacionadas entre sí.

La profesora Ma. Luisa Castro Sariñaña, investigadora de tiempo completo del Departamento de la Formación Básica, interesada en su labor como docente, y consciente de los problemas anteriormente señalados, decidió estructurar para sus alumnos un programa académico que coadyuvara al acrecentamiento del aprendizaje, utilizando para ello, métodos didácticos facilitadores de la función sintética de conocimientos. Para ello era necesario realizar tanto una programación académico-didáctica idónea, como el de llevar a cabo una investigación con un grupo académico, que permitiera un seguimiento en los alumnos, de los éxitos y fracasos de las diversas implementaciones didácticas.

La investigación puso en práctica y giró bajo una hipótesis central: las posibilidades de aprendizaje se acrecientan, cuando

se enfoca al mismo como un proceso de socialización. En otras palabras, que tanto el maestro como el grupo de estudiantes sirven como instrumento facilitador de la enseñanza, cuando se obliga al alumno al ejercicio de su responsabilidad propia en el proceso informativo, y a su integración con el pequeño grupo social, que es el grupo de aprendizaje.

Los integrantes de dicha investigación fueron:

a) Participantes de la investigación como coordinadores:

Ma. Luisa Castro Sariñana. (Profesor titular)

Diego Murillo Arévalo

Juan Carlos Pérez López

Arturo Ballesteros Leiner

b) Grupo a investigar:

160 alumnos que conforman un grupo de Metodología I.

Se planeó como Objetivos específicos de la investigación:

- 1) Establecer una continuidad de los programas de Metodología I y II
- 2) Integración de la materia con las otras de la Formación Básica Común.
- 3) Rastrear eficiencia de este programa académico de Metodología
- 4) La formulación de un perfil del estudiante del "Tronco Común"
- 5) Implementar nuevas técnicas didácticas.



- 6) Ofrecer de manera justificada sugerencias al Departamento.
- 7) Informar de manera realista los requerimientos de planeación de conferencias, mesas redondas y publicaciones.
- 8) Servir de puente entre el Departamento de la Formación - Básica Común y las especialidades, para una planeación - formativa conjunta.

Los instrumentos y técnicas de investigación que se implementaron fueron:

- 1) Programas
- 2) Cuestionarios
- 3) Trabajo con subgrupos
- 4) Seguimiento individual de cada alumno
- 5) Lecturas y entrega de trabajos
- 6) Discusiones grupales y subgrupales
- 7) Dramatizaciones
- 8) Examen final "objetivo"
- 9) Grabación de clases
- 10) Reunión de los coordinadores.

La función de los coordinadores en esta investigación, consiste en estructurar las condiciones que permiten hacer de la socialización, un instrumento de aprendizaje. Para ello, se requiere implementar estrategias de acción individualizadas por cada - estudiante, lo mismo que estrategias de manejo grupal, para que éste sirva de espacio adecuado para la confrontación de las capacidades de reflexión adquiridas. Para ello, el grupo total de --

160 alumnos fue dividido en grupos de 40. La decisión de esta -- subdivisión, fue motivada por la necesidad de contar con un pe-- queño grupo lo suficientemente, amplio, que expresase dinámica de interacción social, y lo suficientemente pequeño, para que ca da estudiante participe y se responsabilice de esa pequeña comuni dad que es su subgrupo. Cuatro subgrupos, representan otros bene ficios para la investigación, la posibilidad de comparar distin-- tas modalidades de socialización y los resultados de ella en el - grupo masivo.

Cada coordinador, tiene una función organizativa y un objeti vo de investigación: seguir la evolución cognitiva de cada estu-- diante, al señalarle sus obstáculos en el aprendizaje como: difi-- cultad de integración de ideas, concentración, abstracción, sínte sis, lagunas teóricas, etc. Esta organización en cada alumno, se ve complementada y enriquecida, al incluir al individuo en un gru po en el cual expresar y discutir los conceptos aprendidos, al -- mismo tiempo que se le asignen tareas específicas para in-- tegrarse a su pequeña comunidad.

Además de la coordinación de sus alumnos, se planean reunio nes periódicas de coordinadores, para evaluar las dinámicas obser vadas en el subgrupo y sus repercusiones en la dinámica del grupo total, lo mismo que los beneficios de este sistema organizativo - para el aprendizaje formativo del alumno.

La planeación didáctica anteriormente señalada, se sustenta en un marco teórico que contiene premisas, tanto del marxismo como del psicoanálisis. Dicho de manera muy sencilla, se retomó del marxismo para el aprendizaje, su postulación y definición del hombre como ser de necesidades, y siendo éstas las que lo llevan a la socialización. No obstante que el carácter social lo define, la social lo define, la sociabilidad implica un trabajo, un proceso a través de una praxis. Al concebirse la praxis como liberadora y humanizadora de la necesidad, el aprendizaje puede verse acrecentado si los recursos didácticos tienen a la vez una función social, --- siendo ésta una hipótesis central a partir de la cual gira la investigación misma.

Del psicoanálisis, se retomó el que la socialización, requiere de estructuras organizativas tanto psíquicas como sociales, a través de parámetros claros y bien establecidos, de la interrelación académica, que no tienen una finalidad punitiva o persecutoria, sino organizativa. Bajo este supuesto, el aprendizaje se acrecienta cuando existen claros límites de contención grupal y cuando el grupo al integrarse en una labor conjunta, tiene las posibilidades de crear y desarrollar su capacidad imaginativa. Además del establecimiento de parámetros, la presencia constante del coordinador funcionará por sí sola como organizativa, en tanto que la expectativa, que el alumno se responsabilice de su aprendizaje, se fundamenta en una actitud responsable del coordinador respecto a sus -- asesorados.

Es necesario aclarar que este trabajo de investigación es por una parte, terminal, ya que expresa los resultados de una experiencia didáctica; pero por otro lado, es una investigación abierta, el presuponerse, que estas formas didácticas tiene que irse perfeccionando con la mira al futuro, de llegar a una teorización sobre problemas de aprendizaje.

Finalmente, debemos destacar como un aspecto central de esta investigación el papel importante que puede jugar el ayudante de profesor cuando se le incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje de forma directa; es decir, cuando éste tiene funciones formativas específicas con el alumnado y en el salón de clases, que le permite entrenarse en su profesionalización como futuro docente. De esta forma la Facultad puede estructurar un programa de actividades de entrenamiento para la docencia, preparando a estudiantes interesados en dedicarse profundamente a la misma.

"DENTRO DE LA COMUNIDAD REAL Y VERDADERA,  
LOS INDIVIDUOS ADQUIEREN, AL MISMO TIEMPO  
SU LIBERTAD AL ASOCIARSE Y POR MEDIO DE  
LA ASOCIACION."

KARL MARX.  
LA IDEOLOGIA ALEMANA.

## CAPITULO I: MARCO TEORICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es importante señalar la génesis de las hipótesis que sustentan este trabajo, para ello, resumiremos la experiencia de la profesora Ma. Luisa Castro, en su labor como docente de las materias de Metodología, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales al enfrentarse con problemas para la formación de sus grupos de aprendizaje y de enseñanza.

El primero de ellos era que los niveles de ansiedad en -- los alumnos frente a la materia, se presentaban como un importante obstáculo para el aprendizaje; es decir, que muchos de -- los alumnos consideraban la materia demasiado compleja e ineficaz para poder ser aplicada a un problema específico. Los temores de no poder comprenderla y de no poder asimilarla, fue una situación que se presentó de manera continua y persistente.

La segunda característica de los grupos de Metodología -- fue su carácter masivo, por ser la Formación Básica una preparación necesaria e indispensable, "conditio sine qua non" para el estudio posterior de una especialidad. Los grupos masivos -- resultan difíciles para el cumplimiento de los fines formativos, es decir, que se requieren de grupos de menor extensión, -- para poder implementar el seguimiento de los alumnos en sus capacidades elaborativas de los conceptos teóricos manejados en las materias.

Esta situación presentada de manera permanente, llevó a la profesora a la búsqueda de nuevas formas de enseñanza, cuyos objetivos son, en primer lugar, la disminución de los niveles de ansiedad ante la materia. Y en segundo lugar, que el grupo masivo de enseñanza, en lugar de constituirse en un obstáculo, se constituyera en un elemento coadyuvador para el aprendizaje de los alumnos.

A partir de ello, formuló dos hipótesis centrales, bajo las cuales se definió el sistema de trabajo propuesto. Estas hipótesis son: 1) la disminución de los niveles de ansiedad frente al aprendizaje va a traer por resultado una apertura del mismo, es decir, que además de los requerimientos de una información sólida, pertinente y asimilable, se debe ofrecer una serie de instrumentos en el manejo didáctico, para fomentar la reducción de los niveles de ansiedad. Presumiendo que con ello se podrá acrecentar el aprendizaje. Se insiste, además de brindar información adecuada, los aspectos formativos requerirán de condiciones didácticas para que el alumno deje de centralizar y dirigir mucha de su energía intelectual y emocional a estas problemáticas o a estos factores de ansiedad, y las utilice para un acrecentamiento de sus capacidades intelectuales.

2) La segunda premisa que sustenta el trabajo y que se constituye en hipótesis para corroborar, es: considerar que el grupo puede ser un catalizador para el aprendizaje, cuando la socialización es llevada a cabo; es decir, cuando el grupo en lugar de ser un agregado de alumnos, se constituye en un grupo-

organizado. Se presume que la socialización aumentará las posibilidades del aprendizaje, o bien, que habrá un acrecentamiento de las mismas. Es por ello que en toda la planeación didáctica y de las actividades se incluye como aspecto central, la ayuda de los adjuntos, no para la realización de las tareas más pesadas del maestro (como sería por ejemplo, la revisión de "trabajos") sino para constituirse en instrumentos básicos en la labor formativa.

#### MARCO TEORICO

##### 1. ORGANIZACION.

El sistema implementado, toma en cuenta en primer lugar, la condición de "adolescentes tardíos" de todo estudiante universitario. Es decir, que la etapa de evolución psico-social de los muchachos, corresponde a lo que se llama la adolescencia tardía, en donde ya se han dado una serie de maduraciones por parte del individuo, a nivel bio-psico-social. No obstante esto, debido al contexto en que se mueve el estudiante, el alumno no cuenta con opciones para llevar a cabo una vida adulta y madura, que sería la posibilidad de una autonomía económica para el establecimiento de una relación estable de parejas. Es en este sentido, y presuponiendo la condición de adolescentes tardíos, que se tomaron en cuenta las características de esta etapa, para la implementación del sistema.

Todo adolescente tardío requiere para su conducta, del establecimiento de parámetros de contención seguros, para disminuir sus niveles de ansiedad y así poder utilizar todas sus capacidades



des intelectuales y creativas, con fines organizativos. Siendo un contexto académico en el que se maneja al grupo, las únicas posibilidades de implementar este marco de seguridad, están en el espacio académico, que es el salón de clases con su correspondiente horario, y los días en que se imparte la clase, y el trabajo académico. Por ello, a los alumnos se les anticipó una serie de parámetros indispensables para cursar la materia impartida por la profesora titular y nosotros como maestros adjuntos.

En primer lugar, se señalaron los días de clases y los horarios correspondientes, indicando que después de un margen de tolerancia de quince minutos la puerta se cerraría, no permitiendo la entrada al salón fuera de este horario. Esto que aparentemente puede ser una actitud dogmática ó autoritaria, en el sistema propuesto tuvo funciones organizativas para el alumno. Es decir, el fomento de la responsabilidad propia frente al aprendizaje, implicaba que el alumno supiera que después de una hora determinada ya no podía entrar debido a que interrumpía la clase e impedía que el grupo pudiera continuar con el hilo de la exposición.

Dentro de esta misma propositividad, la programación de los "trabajos" a entregar, también tuvieron las mismas características; desde el primer día de clases se señalaron las fechas de entrega de los "trabajos" durante el semestre, lo que permitía que el alumno fuera consiguiendo los libros ó fotocopias, o bien, los pidiera prestados. Todo ésto con el fin de que no hubiera "sorpresas", es decir, que no se encontraran en el último

momento con la necesidad de buscar el libro para hacer el "trabajo". Se señaló también que los "trabajos" se entregarían un día determinado y que fuera de esta fecha no se permitía la entrega de "trabajos". En todo caso, se permitiría (la entrega de "trabajos") pero sin derecho a calificación.

En el mismo sentido que expresamos en un principio, lo que aparentemente puede ser una situación de autoritarismo, en el sistema propuesto tiene la finalidad de acrecentar las capacidades organizativas. De la misma manera, se señaló desde el primer día de clases, el sentido general de la materia y los temas a tratar, para que desde el inicio el alumno supiera cuál era el contenido de la misma y como serían abordados los problemas metodológicos. De igual forma se especificó la función de los maestros adjuntos: coordinar un pequeño subgrupo y el seguimiento en cada alumno, de su desarrollo individual, tanto de sus capacidades intelectuales, académicas, como de las capacidades de abstracción, de análisis, de síntesis y de integración de los conocimientos, así como la coordinación de una serie de actividades grupales.

También se indicó desde el principio, el sistema evaluatorio: cómo se darían las calificaciones, en qué consistirían y qué iban a implicar dentro del sistema. Se subrayó que el trabajo académico sería desde el inicio del curso, mencionando que no se tendría la opción para pasar la materia con un examen o "trabajo" final brillantes, que desde el comienzo sabían que la asistencia, la regularidad de los trabajos, la participación, -

etc.; serían una condición indispensable para una evaluación aprobatoria. Se insiste que, ésta delimitación de los campos de acción en la materia no tiene fines persecutorios, sino por el contrario finalidades organizativas en el alumno; se anticiparon todas estas condiciones desde el primer día de clases, para que el alumno que se fuera a inscribir supiera con claridad cuáles eran las exigencias y las participaciones de la materia.

Respecto a la segunda hipótesis de trabajo; la socialización como apertura para el aprendizaje, se planearon una serie de actividades en donde el grupo total fue subdividido en cuatro pequeños subgrupos coordinados por cada uno de nosotros, tres adjuntos y la maestra titular. Se implementaron una serie de actividades de los subgrupos con la misma finalidad organizativa. Es decir, que la premisa en que se sustenta esta hipótesis es que para que el alumno pueda aprovechar en un pequeño grupo de aprendizaje, se requiere de un grado de socialización, consistente en que a través de las actividades, el alumno se sienta participe de un subgrupo sabiéndose como una parte indispensable de éste. Esto es, que se planearon actividades, desde las más concretas, como reparto de fotocopias, artículos o de material importante para ellos; hasta niveles de organización más sofisticados, como por ejemplo: ante la aparición de ciertas problemáticas o temáticas que entusiasmaron a algunos participantes del grupo, ellos se encargaron de hacer un pequeño resumen y luego transmitirla para el aprovechamiento del subgrupo.

en su totalidad. La condición para el manejo de los subgrupos es el disminuir los niveles de competitividad, consistiendo esto, en que las actividades del pequeño grupo no tienen una calificación, siendo esto conocido por los alumnos. El disminuir -- los niveles de competitividad y hacer que el subgrupo ayude a todos en los niveles de organización, es lo que permitiría hacer del grupo un factor de socialización, y con ésta una apertura para el aprendizaje.

"...actualmente nacen en el individuo los sentimientos sociales por superposición a los sentimientos de rivalidad del sujeto con sus hermanos. La imposibilidad de satisfacer estos sentimientos hostiles hace surgir una identificación con los rivales". (1)

Como veremos, se planeó todo un sistema de trabajo para -- implementar estas dos hipótesis y finalmente, a través de los -- instrumentos evaluatorios, saber hasta qué punto, la socialización es una opción para el aprendizaje y también, hasta qué punto la disminución de los niveles de ansiedad, representan una -- posibilidad de apertura para el aprendizaje.

El marco teórico, para entender la dinámica, establecida -- entre el alumno y su maestro o conjunto de maestros, son ciertos conceptos ofrecidos por el psicoanálisis, del cual, en este trabajo no se trató de hacer una explicitación total, sino señalar, aquellos elementos teóricos indispensables, para entender el fenómeno educativo.

Del psicoanálisis se incorporó un concepto fundamental; - existen una serie de dificultades para la maduración, inherentes a lo humano y que se convierten en resistencias para el -- aprendizaje por parte del alumno, es decir, que todo aprendizaje implica crecimiento y ésto a su vez presupone el abandono - de pautas de conducta y pensamiento infantiles estructuradas y ya previamente experimentadas. El crecer significa arrojarse a nuevas dimensiones, con una posibilidad de autonomía y frente - a ésto siempre habrá resistencias. Por estar en referencia con este concepto básico, de la teoría freudiana se retoma el modelo estructural de Freud, el cual nos dá un marco interpretativo de la conducta, al proponer tres Instancias Psíquicas en el individuo: "el Ello", que representa todos los aspectos impulsivos y la serie de necesidades del hombre. Dentro de este cúmulo de necesidades, la instancia psíquica del Ello no tiene - la posibilidad de la satisfacción de las mismas, sino que de - ello se encarga la estructura psíquica llamada "El yo", constituida por el conjunto de capacidades y estructuras sintéticas - del individuo, como serían: la percepción, la inteligencia y - la memoria. Es justamente esta instancia Yoica la encargada de la resolución de las necesidades y del impulso, para lograr la autonomía en el individuo. Un sujeto a más temprana edad, tendrá menores capacidades yoicas, o menores posibilidades de elaboración de una autonomía para la satisfacción de sus necesidades.

"Este sentimiento yoico del adulto no puede haber sido así desde el comienzo. Por fuerza habrá recorrido un desarrollo que, desde luego, no puede demostrarse, pero sí constituirse con bastante probabilidad. El lactante no separa todavía su yo de un mundo exterior como fuente de las sensaciones que le afluyen. Aprende a hacerlo poco a poco, sobre la base de incitaciones diversas". (2).

La tercera instancia psíquica, llamada "Super-Yo", representa en la teoría freudiana, toda la serie de normas sociales heredadas al individuo a través de la familia, normas indispensables para una vida en comunidad.

Este modelo estructural es considerado como básico para entender que en el individuo habrá una serie de resistencias al crecimiento, resistencias a la estructuración de sus capacidades yoicas. Es importante entender que finalmente todo el planteamiento del trabajo se fundamenta en la posibilidad de estructurar estas capacidades.

"La educación puede ser descrita como un estímulo al vencimiento del principio del placer y a la sustitución del mismo por el principio de la realidad. Tiende por tanto, a procurar una ayuda al desarrollo del yo..." (3)

Primero, a través de un trabajo continuo y consistente con el alumno, donde se le señalen sus logros y sus obstáculos para el aprendizaje. En segundo lugar, el grupo como un marco contenedor para el fomento de las posibilidades creativas del individuo, al trabajar no de manera competitiva sino de manera organi

zativa. En última instancia el sistema se fundamenta en el fomento de las capacidades de autonomía en el alumno, desde las posibilidades de organizar la información que recibe, hasta su posterior utilización en aspectos prácticos. Es decir, el fomento de una capacidad intelectual disciplinada, para poder -- pensar con rigor y sistematización las problemáticas que aborda, independientemente de cuales sean éstas.

Se insiste en la importancia de estructurar en el alumno capacidades para pensar y buscar soluciones ante los problemas que se enfrenta y que en última instancia, es lo que se llama capacidades organizativas del alumno. Se logra lo anterior, a través de una persistencia en un trabajo consistente con ellos y con el grupo. Con esto, se presupone un aumento de las capacidades sintéticas, lo que va a repercutir no solamente de manera inmediata para llevar eficazmente la materia; sino que el aprendizaje de estos niveles de organización le serán útiles-- posteriormente para ser aplicados ante problemas trabajados y abordados a nivel profesional.

El señalar al alumno cuáles están siendo los obstáculos para la organización, le permite constatar que estos obstáculos, no son exclusivos frente a la materia sino que ellos se le presentan continuamente. Para dar un ejemplo de ello, un alumno - que sistemáticamente llega tarde o a punto de cerrar la puerta y posteriormente aborda en los pasillos para explicar el por-- qué no llegó a tiempo y por qué no pudo entrar a la clase, esta conducta es significativa. Frente a esto, es muy importante

que el coordinador esté pendiente de tal conducta y se lo haga saber al alumno. Esto es, si vemos que en el alumno coincide - como elemento repetitivo el llegar tarde, o llegar a punto de que se cierre la puerta, entregar un "trabajo" extemporáneo y - que además en el contenido del mismo tenga una actitud escolar (entregar lo mínimo necesario sin un esfuerzo elaborativo), con todo ésto se ve que ahí hay un obstáculo importante del estu-- diante para sus niveles de aprendizaje y de organización y que la modificación de ello dependerá de su señalamiento continuo.

"El orden es una suerte de compulsión de . repetición que, una vez instituida, deci de cuándo, dónde y cómo algo debe ser he cho, ahorrando así vacilación y dudas en todos los casos idénticos. Es imposible desconocer los beneficios del orden; posibilita al ser el mejor aprovechamiento del espacio y el tiempo, al par que pre- serva sus fuerzas psíquicas". (4)

Es en este sentido que se trabajaron las dos hipótesis y que toda la atención del alumno se centra respecto a las mis-- mas. El constatarle cómo esas actitudes se repiten, le podrá-- permitir la elaboración de las mismas y por consiguiente evita rá la disminución de sus niveles de aprendizaje y entonces le producirá una apertura. Por otra parte del grupo, al servirle como marco de contención y de seguridad, también le permitirá organizarse sin sentirse ... perseguido por una califica- ción o por una situación evaluatoria.



Estas hipótesis de trabajo también están sustentadas en otra hermenéutica, que es la marxista. Al respecto, debido a que ha sido una concepción que a lo largo de nuestra formación hemos considerado como una de las opciones más viables para modificaciones sociales, nos interesa desarrollar ciertos conceptos que nosotros encontramos como fundamentales para entender la importancia de la socialización en el proceso educativo.

## 2. SOCIALIZACION

"La verdadera riqueza de los individuos depende de sus relaciones sociales".

Karl Marx.

Marx entiende por actividad social "la cooperación de diversos individuos, cualesquiera que sean sus condiciones, de cualquier modo y para cualquier fin". (15)

Ahora bien, el problema por esclarecer radica en cómo se entiende esta cooperación de los individuos, ya que en la historia de la filosofía, han existido distintas posturas al respecto. Por ejemplo, Marx criticó la posición del primer materialista de su tiempo, Ludwig Feuerbach, cuando dice que los hombres en la etapa de desarrollo actual solamente pueden satisfacer sus necesidades dentro de la sociedad, siendo que de antemano, desde el momento mismo en que existen, los hombres necesitan unos a otros y sólo pueden satisfacer sus necesidades y desarrollar sus capacidades si establecen relaciones de intercambio.

Para Feuerbach "el hombre individual por sí no lleva en sí la esencia del hombre" sino que "la esencia del hombre se estructura solamente en la comunidad, en la unidad del hombre, -- unidad que, sin embargo, sólo descansa sobre la realidad de la distinción entre el yo y el tú" (6). Marx reafirma su crítica al decir que "Feuerbach en lo tocante a las relaciones entre los hombres tiende simplemente a demostrar que los hombres se necesitan y siempre se han necesitado" (7).

Pero, aunque para Marx, la vida social es un hecho natural y primario, critica a Feuerbach porque no vislumbra la necesidad de formar la conciencia de entablar relaciones con los individuos circundantes. Para Marx es este el comienzo de la conciencia de que el hombre vive dentro de una sociedad, pero él pretende que "dentro de la comunidad real y verdadera, los individuos adquieren, al mismo tiempo, su libertad al asociarse y

por medio de la asociación". (8)

Aparentemente, ante esta postura, Marx violenta la actividad individual ante la comunidad en la cual está inmerso. Pero ya desde sus primeros escritos aclaró esta confusión al señalar:

"...es necesario evitar, sobre todo, postular la sociedad como una abstracción frente al individuo. El individuo es un ser social. La manifestación de su vida-incluso cuando no aparece directamente en forma de manifestación social realizada en asociación con otros hombres-es, por consiguiente, una manifestación y una afirmación de la vida social. La vida humana individual y la vida de la especie no son dos cosas diferentes, aunque el modo de existencia de la vida individual sea necesariamente un modo de la vida de la especie más particular o más general, o que la vida de la especie sea un modo de la vida más particular o más general. En su conciencia de la especie el hombre confirma su vida social-real y reproduce su existencia real en el pensamiento; visceversa, el ser genérico se confirma a sí mismo en la conciencia de la especie y existe para sí en su universalidad como ser pensante. El hombre es un individuo único -y es, precisamente, su particularidad lo que hace de él un individuo, un ser social realmente individual pero -- también es el todo, el todo ideal, la existencia subjetiva de la sociedad pensada y experimentada. Existe, en realidad, como representación e intelecto real de la existencia social y como la suma de la manifestación humana de la vida" (9).

El propio Marx aclaró, en el párrafo anterior, su postura del individuo ante su sociedad. Sin embargo, la forma como se asocian los individuos es muy variada, entre las que Marx distingue dos de ellas:

En la primera forma de asociación de los individuos, caracterizada por la sociedad actual, domina la división del trabajo, en donde al dividirse el trabajo se escinde también al hombre; y, por lo tanto, ningún "individuo puede decir: esto lo he hecho yo, es mi producto" (10). En tal tipo de organización social, los medios dominan al hombre, porque aniquilan el desarrollo espiritual y físico de éste. Porque, incluso, el mismo "individuo se divide, se transforma en motor automático de un trabajo parcial" y, por lo tanto, a su vez, en un medio o accesorio de la asociación que incluye la división del trabajo como forma de cooperación:

"...en un motor que muchas veces no consigue ser perfecto sino gracias a su mutilación, - en sentido literal, física y espiritual..." (11)

Algunos años después, Marx seguía sosteniendo acerca de esta forma de anquilosamiento del individuo cuando "las condiciones del libre desarrollo y movimiento de los individuos, con condiciones que se hallan a merced del azar y que han cobrado existencia propia e independiente frente a los individuos precisamente por la separación de estos individuos y que luego, con su necesaria asociación y que por medio de la división del trabajo se han convertido en un vínculo ajeno a ellos". (12)

Marx opone a esta forma de asociación una socialización en la cual debe desaparecer la división del trabajo. En esta organización de la actividad, por una parte, ningún individuo debe cargar con su responsabilidad, en la participación del trabajo,

a otro individuo. En donde, por otra parte, la actividad sea el medio por el cual los hombres se liberan, al ofrecer a todo individuo la ocasión de formar y ocupar en todos los sentidos todas las capacidades físicas y espirituales, y dejar así de ser una carga para convertirse en una satisfacción. Aunque, Marx aclara que la pérdida de la antigua división del trabajo no es consecuentemente, pérdida de la productividad del trabajo.

Como segundo elemento fundamental en la teoría de Marx sobre la socialización es que "toda vida social es esencialmente práctica" (13) en donde la solución a la mística contemplativa del conocimiento humano (crítica de Marx a Feuerbach) se encuentra de forma racional en la práctica humana y en la comprensión de ésta, de ahí la importancia y la fuerza que el concepto de trabajo adquiere en la teoría marxista.

## 2.1 TRABAJO

"Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente al hombre."

Karl Marx.

Marx concibe al trabajo (14) como la parte medular del desarrollo humano, donde la relación hombre naturaleza juega un papel importante.

Dice Marx:

"Todo lo que suele llamar historia universal, no es otra cosa que la producción del hombre por el trabajo humano como un progresivo sur

gir de la naturaleza y para el hombre". (15)

Marx también establece, otra característica en la relación hombre-naturaleza, que es la siguiente:

"El trabajador no puede producir, nada sin la naturaleza, sin el mundo exterior sensible. Esta es la materia en que se realiza su trabajo, en que éste actúa, a partir de la cual y con la cual produce". (16)

Con lo anterior se plantea que el hombre como ser objetivo, como "hombre humanamente natural" y "naturalmente humano" (17), no puede reproducirse, sino mediante el trabajo, mediado a través de la actividad práctica material. (18) Esta actividad presenta al hombre como un sujeto corpóreo reconociéndose en el trabajo, es decir, un ser para sí mismo.

Marx hace hincapié en la importancia del trabajo no sólo como autoconservación, sino también como la parte constitutiva del hombre.

La siguiente cita nos ilustra más el problema de la autoconservación y objetivación del hombre:

"Con Marx el trabajo deja de ser una simple función, acción del hombre sobre la naturaleza, para convertirse en un proceso de autoformación del hombre: ya no sólo hace el trabajo, sino que se hace en el trabajo (...)  
la esencia del hombre es su práctica su trabajo". (19)

De esta manera, el trabajo se convierte en el punto de partida de la relación de los hombres o como Marx llama "la objetivación de la vida en género", es decir, cualquier actividad que ejerce el hombre en su individualidad, es primeramente su propia existencia y de igual manera para los demás hombres formando así un mundo social.

"En efecto el trabajo, la actividad con que vive, la misma vida productiva se le presentan al hombre primero como medio para satisfacer una necesidad, la de conservar su existencia física. Pero la vida productiva es la vida de la especie, es vida que genera vida." (20).

Al comprender de esta manera el trabajo como actividad social, Marx conduce el problema a otra esfera, ésta no se refiere al aspecto económico del trabajo, sino a la verdadera relación del hombre. Dando paso a lo que Marx llama actividad social del trabajo.

A saber:

"...al igual que la sociedad misma produce al hombre como hombre, éste le produce a ella. La actividad y el disfrute son, tanto por su contenido como por su modo de existencia, actividad y disfrute sociales (...) Pero también cuando trabajo científicamente, etc. actúo socialmente porque actúo en cuanto sólo hombre, pese a que rara vez podré realizar esta actividad en directa comunidad con otros. No sólo el material de mi actividad me es previo como un producto social -al igual que el lenguaje, en el que actúa el pensador-; también mi existencia personal es actividad social. Por eso lo que hago de mí mismo lo hago para la sociedad y la conciencia de mí con la que actúo es la de un ser social". (21)

Lo importante de esta cita, es que pone en claro, la función de la actividad social del trabajo, ya que el hombre en la sociedad no puede existir sin el trabajo, del trabajo como auto creación del Hombre, es a partir de este trabajo como se relaciona con los otros individuos.

Por otra parte, las condiciones del trabajo productivo material para que sea libre, autorrealizador y emancipado se fundamentan en su socialidad, es decir, que sea trabajo social, - no trabajo privado y que esta socialidad no se realice a través del mercado, sino previamente, o sea, en el acto mismo de producir. De esta manera, que el trabajador no sea agente energético de la producción, sino sólo el que domina intelectualmente el - trabajo. La formulación del trabajo artístico, científico, etc. de los individuos sólo es posible a través del tiempo libre y - los instrumentos creados por los hombres de una manera social.

Por último, Marx ve a un trabajador emancipado, como a un trabajador que practica un trabajo hecho científico, por lo cual no tiene que ser agente energético de ese trabajo que dispone además de un gran tiempo de "no trabajo" en el cual se cultiva y borda su integridad a la manera del sabio, en una educación general politécnica, ésto quiere decir, que todo el mundo sea ingeniero, artista, artesano, etc. Constituyéndose como individuo emancipado.

Por otra parte, el problema de la socialización y del trabajo, no quedan bien planteados, si no se hace mención de un -



ingrediente esencial, que es el de una socialización a través de una praxis social, que implica una conscientización de la comprensión de la responsabilidad propia en el todo social.

## 2.2. LA CONCIENCIA

"La actividad vital consciente diferencia inmediatamente al hombre de la actividad vital animal. Precisamente y exclusivamente por eso es el hombre - un ente genérico. O también: es un ente consciente, o sea, su propia vida - le es objeto, precisamente porque es un ente genérico".

K. Marx.

Uno de los rasgos característicos de la naturaleza humana, nos dice Marx, es la conciencia, el ser-consciente. La actividad vital del animal se distingue fundamentalmente de la actividad vital del hombre, en que aquella es una actividad inmediata en la que coinciden el estímulo de la actividad y el objeto al que se orienta la actividad. Para el animal no existe ningún mundo como objeto independiente, ni tampoco existe el animal como sujeto independiente de su objeto. Es decir, que el animal no tiene ser-consciente.

Por el contrario, el trabajo humano es entendido, por Marx, como una actividad objetualmente mediada, en donde dejan de coincidir de manera inmediata, el motivo y el objeto de la acción. - El trabajo humano intenta transformar el objeto, y no sólo retomarlo de manera directa y natural para satisfacer una necesidad.

La actividad productiva propiamente humana, sólo se da cuando se presenta una comparación y enfrentamiento del fin de la actividad (imagen ideal de la forma deseada del objeto) con el objeto presente. Así vemos que para el hombre el mundo de los objetos le aparece como una realidad objetiva, frente a la cual se hacen conscientes de manera subjetiva, los deseos humanos, los fines y las necesidades, el mundo interior emocional e intelectual del hombre.

"El hombre individual no puede actuar sobre la naturaleza sin activar sus músculos bajo el control de su propio cerebro. Del mismo modo que en el sistema natural la cabeza y la mano ya van juntas, así también el proceso del trabajo unifica el trabajo cerebral y el trabajo manual". (22)

Encontramos una interpretación muy importante, cuando vemos que para Marx, el trabajo engendra el ser consciente y el ser -- auto-consciente del hombre. En la caracterización del ser-consciente humano, Marx presupone siempre la intencionalidad de la acción. Es decir, que la consciencia es siempre consciencia de algo, tiene una orientación objetual. La consciencia se presenta de dos maneras frente al mundo que la rodea: primero, como una "reproducción intelectual" de la realidad.

"Las representaciones que se hacen estos individuos son representaciones de su relación con la naturaleza, o representaciones de su relación entre ellos, o representaciones de su propia estructura". (23)

Y segundo, la consciencia aparece como la "producción espiritual" de los fines, las ideas y los valores que se realizan por medio de la actividad.

"Los hombres son los productores de sus representaciones, ideas, etc., pero se trata de los hombres reales, efectivos, tal como quedan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y del tráfico a ellas correspondiente, hasta sus más amplias formaciones. La consciencia, el ser -- consciente, no puede ser nunca sino el ser consciente, y el ser de los hombres es el proceso vital real de los hombres".  
(24)

La consciencia es la consciencia de la práctica existente; su orientación o intencionalidad está directamente determinada -- por el carácter material de esa práctica.

La concepción marxiana de la consciencia, la entiende como momento constitutivo de la actividad vital específicamente humana. La consciencia no es sólo un fenómeno concomitante necesario de todo hacer y de todo proceso social, sino también un momento a la vez constituido y constitutivo de esas actividades y esos procesos.

"Las formas del cerebro humano --históricamente producidas y heredadas-- a través de las cuales la realidad se hace adecuada o inadecuadamente consciente, a través de las cuales se capta e interpreta la realidad y que, por lo tanto, motivan las acciones, son -- ellas mismas "fuerzas materiales", no meros reflejos pasivos de la vida social, sino -- factores codeterminantes de la reproducción y transformación de las relaciones y situaciones sociales". (25)

La consciencia no es pues, una recepción pasiva de los objetos externos. La conciencia es una específica actividad positiva para apropiarse la realidad.

"El hombre se apropia de su ser omnilateral de un modo también omnilateral, o sea, como hombre total. Cada una de sus relaciones humanas con el mundo -ver, oír, oler, gustar, sentir, pensar, contemplar, percibir, querer, actuar, amar, en suma, todos los órganos de su individualidad...- son en su comportamiento objetual, o comportamiento respecto de la cosa-objeto, apropiación de la relación misma. La apropiación de los objetos es la actuación de la realidad humana..." (26)

Y, en relación con la socialización, en el trabajo y la conciencia se encuentran los problemas de comunicación pues para Marx, - existe previamente al hombre, que quiere aprender a ver, oír, pensar, etc., una tarea objetivada por los hombres que le antecedieron. Esa tarea objetivada se presenta bajo la forma de lenguaje, es decir, como consciencia social.

"El lenguaje es, pues, tan antiguo como la conciencia: el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real que existe también para los demás hombres y, por lo tanto, existe finalmente también para mí; y el lenguaje nace, al igual que la conciencia de la necesidad imperiosa del tráfico con otros hombres.

...Así pues, la conciencia es desde el primer momento un producto social, y lo sigue siendo mientras existan hombres".  
(27)

No hay consciencia sin lenguaje, puesto que el lenguaje es la consciencia real, práctica, que existe socialmente, y que, -- por tanto, existe también para el ser que se ha convertido en -- ser consciente. El lenguaje no es sólo el medio o el instrumento de una consciencia preexistente, descubre Marx. Es el medio natural y social a la vez de la consciencia; es la existencia de ésta. La consciencia ligada indisolublemente al lenguaje, es pues, una obra social.

### 3) SOCIALIZACION, TRABAJO Y CONCIENCIA EN EL APRENDIZAJE.

"El problema profundo es el de recuperar, con la unidad del individuo, la totalidad social de sus determinaciones".

U. Cerroni.

Estos apuntamientos de la concepción marxista sobre las relaciones sociales, sirven como líneas directrices para definir al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno inmerso en su comunidad, como labor de socialización dentro del grupo académico del cual es miembro.

Se tiene la finalidad de poner en práctica, que al incorporar al estudiante en su grupo académico, se acrecientan sus niveles de aprendizaje, pues el estudiante, aunque forma parte de una comunidad no se integra a ella en forma real, o solamente en el mejor de los casos, se le integra parcialmente, y para que se dé la integración real del estudiante a su comunidad es necesario brindarle los instrumentos necesarios que le permitan incorporarse al grupo académico al cual pertenece, que se dará solamente por medio de la actividad colectiva. Al decir esto, se hace referencia a la praxis que ejercen los estudiantes en su hacer cotidiano: en el aula ejercitan un trabajo que se convierte en el centro de atención de sus capacidades corporales y espirituales.

Vemos que una acción práctica a través del trabajo, implica que el alumno se constituye no sólo como receptor de ideas, sino

como participe en la actividad reflexiva y creativa de su desarrollo académico y que ésto transforma su "medium" de vida, relacionándose con sus compañeros y con el profesor.

El alumno necesita reconocer que la actividad que desarrolla en el salón de clases es fruto de su trabajo, y que es un fruto que disfrutará; por lo tanto debe reconocerse en su trabajo, sentirse identificado en su acción. Esto quiere decir, que, no considere su realización académica como sólo un proceso individual, sino resultado de su desenvolvimiento como sujeto activo de la sociedad. Resumiendo, lo que se integra es la acción reflexiva y creativa del estudiante con la finalidad de que comprenda su trabajo, y que sea este su punto de partida para estimular su propia capacidad intelectual.

La actividad social del estudiante se da en el aula con la puesta en práctica de la problematización en colectividad, de los temas e inquietudes que se originan en la clase para instarlo a participar en forma socializada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, confrontando sus conocimientos con los de sus compañeros, con el objetivo de ir definiendo estructuras de pensamiento para abordar la realidad.

Resaltar la riqueza educativa que posibilita la actividad colectiva del estudiante no significa eliminar su actividad individual, sino de lo que se trata es de enriquecerla al hacerlo -- participar en el grupo académico en el cual se encuentra inmerso,

partiendo de la hipótesis de que el alumno que participa en forma activo-colectiva no solamente es un receptor de los conocimientos sino que participa de su propia formación intelectual y profesional.

Pero la situación no es tan sencilla. El problema no se resuelve simplemente al proporcionarle al estudiante los instrumentos necesarios para integrarse socialmente por medio de una práctica social. El problema más profundo radica en crear en el alumno la conciencia de la necesidad de llevar a cabo esta actividad, tanto individual como social.

El aprendizaje será un proceso real que se vive social e individualmente, sólo si se produce en la medida que responde a -- una necesidad que se hace consciente: la de aprender. Y es sólo mediante el trabajo académico directo, individual y social que se logra el objetivo: la conciencia de la necesidad de aprender.

Por ello, no se parte del presupuesto de que el alumno sea ya consciente de su necesidad de aprendizaje, sino por el contrario, del hecho de que el estudiante no ha incorporado la responsabilidad propia en su proceso de aprendizaje. Que el aprender y el aprendizaje se le han convertido en algo ajeno, extraño, fuera de sí. Superar esta enajenación es un objetivo, la conciencia el medio.

Sabemos que la conciencia no es una instancia autónoma, a la que se arriba invariablemente. La conciencia hace referencia



a individuos vivos, reales y concretos. Es por lo tanto que, sólo el estudiante concreto, en un grupo social determinado y con actividades específicas, es el que puede modificar su existencia, - su pensamiento y los productos de su pensamiento, y sólo en la medida en que logre hacer consciente el fundamento de su ser estudiante podremos hablar de aprendizaje. La consciencia de las necesidades -dice Marx- propiamente humanas hacen del hombre, -- Hombre. Es entonces, la consciencia de la necesidad de aprender - la que hacen del estudiante, Estudiante.

Por último, es importante subrayar el aspecto social de la consciencia en el proceso de enseñanza. El estudiante, se forma como ser consciente en la medida que se relaciona intersubjetivamente, con otros estudiantes y el medio natural-social es el lenguaje. "La consciencia del estudiante ligada indisolublemente al lenguaje, es, pues, una obra social.

CAPITULO I

- (1) Freud, S. El yo y el ello. Alianza editorial; Madrid, 1980; pág. 30.
- (2) Freud, S. El malestar en la cultura. Tomado del texto: "A medio siglo de el malestar en la cultura de Sigmund Freud" Editorial siglo XXI; México 1981; pág. 25.
- (3) Freud, S. El yo y el ello, op. cit., pág. 142.
- (4) Freud, S. El malestar en la cultura. op. cit. pág. 56
- (5) Marx, K. y Engels F. la ideología alemana. Ed. Cultura popular, México, 1974, pág. 30.
- (6) Ibid, pág. 671.
- (7) Ibid, pág. 45
- (8) Ibid.; pág. 87
- (9) Marx, K. Manuscritos económico-filosóficos de 1844. Citado en: "Sociología y filosofía social"; selección de T.B. Bottomore y M. Rubel; ed. Lotus Mare, Buenos Aires, 1976; pág. 98-99.
- (10) Engels, F. Anti-dühring. Ed. Grijalbo; México 1962; pág. 266
- (11) Ibid, pág. 289
- (12) Marx, K. Y Engels. F. La ideología Alemana. op. cit., pág.87
- (13) Ibid. pág. 667.

- (14) Entendemos el trabajo como lo define Marx en los Manuscritos de París (1844). El trabajo (arbeit) se considera tanto en general como actividad productiva (menschliches da-seing) o sea modo de existencia verdaderamente humana. El otro aspecto que es el trabajo enajenado, no se tomó en cuenta en esta investigación porque presupone un análisis más profundo.
- (15) Marx, K. Manuscritos de París. . . Ed. Grijalbo; México 1978; pág. 387-388.
- (16) Ibid, pág. 350.
- (17) Marx establece este punto en los Manuscritos ya citados, en la parte referida a propiedad privada y comunismo.
- (18) Entendemos actividad práctica material como aquella instancia mediadora entre sujeto y objeto, que se da en la relación hombre naturaleza.
- (19) Bermudo, J. M. El concepto de praxis en el joven Marx. Ed. Península Barcelona 1975; pág. 259.
- (20) Marx, K. Manuscritos de París. op. cit., pág. 354.
- (21) Ibid, pág. 380.
- (22) Marx, K. El Capital. Tomo I; editorial Fondo de Cultura Económica; México 1978; pág. 425.
- (23) Marx, K. y Engels, F. La ideología alemana. op. cit., pág. 677.
- (24) Ibid., pág. 26
- (25) Márkus, G. Marxismo y "antropología". Ed. Grijalbo; pág. 37
- (26) Marx, K. Manuscritos de París. op. cit., pág. 148.
- (27) Marx, K. y Engels, F. La ideología Alemana. op. cit. pág. 31.

## CAPITULO II SISTEMA DE TRABAJO

### INTRODUCCION: ANTECEDENTES HISTORICOS

En México, se presentaron algunos intentos por organizar el estudio de las ciencias sociales, pero no formaron parte de un plan académico bien estructurado en nuestro país, hasta pasado un siglo de su nacimiento en Europa. Fué cuando la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) las acogió en su seno. Ante estas circunstancias la UNAM vió la posibilidad de incorporar su estudio sistemático, para el fomento del desarrollo del país, teniendo como fundamento que "es una institución (SIC) superior que tiene por fin impartir la educación superior y organizar la investigación científica para formar profesionales y técnicos útiles a la sociedad, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura" (1)

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM, fué la primera institución del país que se propuso como principal objetivo la enseñanza de estas disciplinas, en el año de 1951. Sin embargo, las modalidades de enseñanza y los contenidos temáticos, han ido transformando sus objetivos, de acuerdo al avance de las ciencias sociales, conforme a las necesidades del país, de la UNAM y de la propia FCPyS.

En primera instancia, el avance de las ciencias sociales hace indispensable la revisión constante de los planes, programas y métodos de enseñanza que se llevan a cabo en la Fa--

cultad, para la adecuación de su mismo desarrollo y para ofrecer mayores posibilidades de apropiación de los últimos descubrimientos en estas especialidades. Y en estrecha relación -- con ello, el hecho de la acelerada transformación de nuestro país, ha derivado en la necesidad de nuevas formas de investigación, que permitan acercarnos con mayor claridad a los problemas que padece nuestra sociedad.

El desarrollo en México exige un cambio paralelo en la Universidad, para dar respuesta a las necesidades que surgen tanto fuera como al interior de la misma institución. El desideratum hasta ahora ha sido el de la adecuación, principalmente de su constitución interior, con las demandas sociales, teniendo que enfrentar problemas serios como la presión implicada por el aumento en la población estudiantil, los problemas que plantea su mismo desarrollo, la rapidez de los cambios -- científicos, etc. Al respecto, Raúl Béjar Navarro afirma que: "si el desarrollo de México hace presión en su máxima institución de enseñanza superior para amoldarla a las nuevas necesidades que surgen, el desarrollo mismo de la ciencia plantea a su vez la necesidad de una revisión y transformación periódica de los planes, programas, métodos y normas que prevalecen en la Universidad, este doble cambio científico y social es -- particularmente válido en el desarrollo de las ciencias sociales." (2)

Aparte de los problemas y cambios que sufre toda la Universidad, y consecuentemente la FCPyS, es necesario resaltar-

que la misma Facultad tiene problemas y necesidades propias - que la han llevado a reestructurar no solamente los aspectos docentes sino a dar nuevos enfoques a las actitudes de profesores y estudiantes con el objetivo primordial de proporcionar una educación más eficaz:

"Del mismo modo en que nuestra Facultad ha incidido positivamente en el desenvol- vimiento de la vida académica universitaria, ha mantenido una atención permanente a su propio desarrollo, a su crecimiento acelerado y al perfeccionamiento continuo de sus planes, de sus progra- mas y métodos de estudio, de sus estilos de trabajo académico e intelectual." (3)

La Facultad ha transformado en varias ocasiones los planes y programas académicos, métodos pedagógicos, formas de -- evaluación de los conocimientos e implementado las instancias adecuadas para elevar el nivel académico, entre éstos-- la creación de los Centros de Estudio, la División de Estu- dios de Posgrado, los cursos de primavera, verano, entre ---- otros. (4)

Nuestra investigación está enfocada primordialmente hacia algunas necesidades y problemas académicos, que viven en estos momentos la FCPyS (en especial la materia de Metodología-- de la Formación Básica Común). Por tal motivo, nuestro esfuer

zo tiende a coadyuvar al enriquecimiento de las técnicas pedagógicas que se emplean en la actualidad dentro de la FCPyS. - Para llegar a este objetivo, primero daremos un panorama general de los cambios en los planes y programas de estudio, así como de las innovaciones académicas que ha sufrido la Facultad durante su creación y en segundo lugar nos permitirá proponer la incorporación del sistema de trabajo que se planteará en este trabajo.

## I GENESIS

### I.I GENESIS EDUCATIVA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES.

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales como dependencia académica de la Universidad Nacional Autónoma de México tiene en la actualidad tres objetivos fundamentales:

"A) OBJETIVO DOCENTE. Proporcionar a los estudiantes inscritos en la Facultad elementos suficientes para su formación -- profesional (licenciatura), como profesores (maestría) y como investigadores (doctorado) de tal manera que sean capaces de comprender y superar lo relativo a su especialidad de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana y de sus tendencias al cambio.

"B) OBJETIVO DE INVESTIGACION. Proporcionar a los estudiantes los elementos suficientes para investigar el conocimiento de su área profesional y coadyuvar, junto con las instituciones de investigación, al dominio y superación de las disciplinas de su especialidad a fin de fundamentar y complementar la función docente.

"C) OBJETIVO DE DIFUSION Y PROMOCION. Difundir y promover dentro y fuera de la Universidad:

a) Los resultados de los estudios, investigaciones o cursos especiales, que se realicen en apoyo a la docencia o en función del desarrollo de las ciencias sociales.

b) Las características de los profesionales que egresan de las diversas especialidades que puedan satisfacer". (5)

La Facultad tuvo que pasar por un largo proceso de transformación para llegar a estos objetivos, y se inicia en 1907 con Justo Sierra y Pablo Macedo. En este año, elaboraron el plan de estudios para la carrera de abogado y de especialistas en Ciencias Jurídicas y Sociales, en el cual, se establecieron entre otras, las siguientes especializaciones: Estadística, Criminología, Historia de las Instituciones Constitucionales, Psicología, Estudios Superiores de Sociología y de Economía Política, Instituciones Económicas de México.

Por este motivo se le llamó Escuela de Jurisprudencia y



Ciencias Sociales, desafortunadamente las especializaciones en -- Ciencias Sociales nunca se impartieron y a consecuencia se vió -- frustrado este primer intento. Tuvieron que pasar cuatro décadas-- para que se diera el segundo intento por establecer el estudio de las Ciencias Sociales en México, en este momento el Dr. Lucio Mendieta y Núñez fué invitado por la UNESCO a Europa a la fundación de "L'ecole International de Science Politique" en París.

Al término de esta visita, en Bruselas, fue enterado de la existencia de "L'ecole des Sciences Politiques et Sociales" de la Universidad Católica de Lovaina. Posteriormente se estudió la organización de esta Institución, junto con otras, entre las que se encontraban: "L'institute D'etudes Politiques" de la Universidad de París, y, "The London School of Economics and Political Science" de la Universidad de Londres.

Después de llevar a cabo estos estudios se consideró que el programa de la Universidad de Lovaina era el más adecuado ya que éste se acercaba más a la realidad universitaria y social de México. Y a su vez resultaría fructífero adaptarlo a nuestro medio. Fue en el año de 1949, siendo rector de la Universidad el Dr. --- Luis Garrido, que el Dr. Lucio Mendieta y Núñez presentó ante el Consejo Técnico el proyecto para la formación de la Escuela de -- Ciencias Políticas y Sociales en la UNAM, el que 2 años más tarde fué aprobado.

El 9 de julio de 1951 se iniciaron las labores de la Escuela con cuatro especialidades: Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, Ciencias Diplomáticas y Periodismo. Existía una subprofesión: la carrera consular. En esta primera fase los programas y planes de estudio estaban elaborados para llevarse a cabo en -- cuatro años, en dos fases: los dos primeros años se tenían como base para el estudio de asignaturas comunes, a las cuatro carreras y los otros dos años lo constituían un reducido número de asignaturas especializadas en las áreas mencionadas; se incluían de manera importante el estudio de los idiomas extranjeros y de materias de cultura general.

En este primer intento se tuvo que transformar y adecuar-- los programas de estudio en el transcurso de la vida académica de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales de acuerdo a las necesidades de su mismo desarrollo. Por lo tanto, en 1955, bajo la dirección del doctor Raúl Carrancá y Trujillo, se iniciaron las primeras transformaciones al integrarse los seminarios de Diplomacia, Ciencias Sociales, Ciencias Políticas y Periodismo, cuyas funciones principales eran: realizar investigaciones sobre su especialidad, auxiliar a los pasantes en la elaboración de sus tesis profesionales, realizar cursillos y seminarios como complemento de la cátedra y proporcionar asesoramiento en -- los asuntos de la especialidad.

Posteriormente se dividió la especialidad de Ciencias Políticas en: Ciencia Política y Administración Pública y así se -- creó el seminario con este último nombre. En este mismo -----

año se inició la publicación de la Revista Ciencias Políticas y Sociales, Órgano perteneciente a la Escuela.

Durante la dirección del doctor Pablo González Casanova, en el año de 1959, se transformaron los programas y planes de estudio aumentándose la duración de los cursos a cinco años; además se procuró que las materias estuvieran más acorde con las especialidades, eliminándose algunas materias y aumentándose otras de carácter técnico y metodológico. En este período se mantuvo la formación interdisciplinaria y básica del científico social durante los dos primeros años mediante materias comunes para las cuatro especialidades y los tres años siguientes se dedicaban a materias exclusivamente de la especialidad. Al mismo tiempo se incorporaron los cursos optativos, los laboratorios y las prácticas de campo, así como los seminarios de lectura y los cursos monográficos.

En el año académico de 1960 se iniciaron las labores del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA), mismo que en su primera etapa preparó cuatro generaciones, hasta el año de 1963, cuando suspendió sus actividades. Posteriormente, en 1965, el CELA inició sus actividades relacionadas en la investigación sobre la región latinoamericana.

Las especialidades que se cursaron con este plan de estudios fueron cuatro: Ciencia Política y Administración Pública, Periodismo, Ciencias Diplomáticas y Ciencias Sociales (a esta primera se le incorporó el sentido de la Administración Pública).

ca por lo que se consideró que la carrera de Ciencias Políticas debería estar enfocada a estas dos áreas).

En el año de 1961, se llevó a cabo un experimento para ajustar los planes de estudio en los llamados Grupos de Estudio Dirigidos (grupos pilotos). Estos grupos eran enfocados a los estudiantes de tiempo completo, abarcando los dos primeros años-- materias comunes a las cuatro especialidades.

Sus objetivos fundamentales fueron: lograr la atención de los estudiantes en dos temas de estudio o clases como máximo, - crear hábitos de enseñanza y estudio mediante controles adecuados, eliminar la tendencia del estudiante a ser un mero receptor de los conocimientos que imparte el maestro mediante la investigación, la lectura, el diálogo, y en suma, la participación del estudiante, el control efectivo de sus trabajos y un ritmo constante de estudio.

En el año de 1963 se dividen en materias semestrales las que se habían venido impartiendo como materias anuales. Los resultados positivos que se observaron en los grupos dirigidos -- permitió que el sistema semestral se implantara en todos los -- cursos del siguiente año.

En 1964 la Escuela funcionaba principalmente con los cursos vespertinos y con sólo dos grupos pilotos con cursos impartidos por la mañana. A partir de 1965 se inicia un tercer grupo piloto de primer grado, y para 1967 se contaba con los siguientes grupos pilotos: dos en primer año, uno en segundo y otro en terce-

ro, destinados a tres especialidades. Con ésto, la Escuela divide sus actividades en dos turnos: el matutino con las características antes mencionadas, y el vespertino, con cursos normales.

Los planes de estudio de los años de 1951 y de 1959 no presentaron problemas fundamentales entre éstos, en virtud de que ambos mantuvieron básicamente las materias como obligatorias. Aunque podemos decir que en el segundo plan de estudios se establecieron materias optativas en el quinto año, pero éstas fueron pocas y de hecho las que se impartieron tuvieron un carácter obligatorio.

En el año de 1967 se reforman nuevamente los planes de estudio, orientándose hacia una mayor especialización. Se aumenta una proporción importante de las materias optativas; los idiomas dejan de considerarse asignaturas para convertirse en requisitos de titulación; se transforma la carrera de Ciencias Diplomáticas a Relaciones Internacionales y la especialidad de Periodismo a Ciencias de la Información.

La participación del estudiante fué un factor importante para la selección de las asignaturas conforme a la vocación y los intereses de los mismos. Se mantienen dos semestres comunes en las especialidades de Ciencias Sociales, Ciencias Políticas y Administración Pública, sólo un semestre común con las especialidades de Relaciones Internacionales y Ciencias de la Información, además se sigue manteniendo el sistema semestral.

Las especialidades que experimentaron cambios más considerables fueron las de Ciencias Políticas y Administración Pública además de la de Ciencias de la Información. La primera porque se divide propiamente en dos especialidades a partir del quinto semestre: la de Ciencia Política y la de Administración Pública. La especialidad de Ciencias de la Información eliminó un número considerable de materias y las sustituye por otras más acordes con la formación del periodista.

La creación de la División de Estudios Superiores (Unidad de Posgrado) fue un paso necesario en la reformulación de los planes de estudio para que la Escuela siguiera su camino hacia adelante al convertirse en Facultad.

Además de estos cambios, existieron dos de importancia fundamental: el sistema de créditos y el establecimiento formal del calendario semestral "B" (6).

El sistema de créditos, adecuó el trabajo que se invertía en las clases teóricas por el estudiante mediante puntuaciones o unidades de valor total de créditos exigidos para la terminación de la carrera; es decir, hay una correlación directa entre el estudio, el trabajo realizado y la acumulación de créditos.

En el aspecto pedagógico se intentó superar la enseñanza tradicional, incluyendo las siguientes modalidades: el maestro actúa como elemento de estímulo orientándolo y controlando el aprendizaje de los alumnos, adaptando la enseñanza a las capaci

dades reales del estudiante.

Para cumplir este objetivo en todas las materias, se incluyeron además del tiempo de exposición magisterial, seminarios - de lectura, laboratorios y prácticas. De ahí que el método pasó a ser un problema de aprendizaje y no de enseñanza.

Podemos resumir los objetivos del plan de estudios de 1967 en cinco puntos:

"1) Unidad fundamental entre programas y materias de manera progresiva y armónica, para que produzcan una mejor preparación y capacidad profesional de los alumnos.

"2) Continuidad en cada especialidad, aprovechando todas las etapas del trabajo planeado desde el inicio de la carrera hasta la preparación de los exámenes profesionales ó tesis.

"3) Flexibilidad que se manifiesta principalmente en el cuadro de materias optativas y la posibilidad de incluir otras cátedras en el futuro sin quebrantar la unidad y continuidad del plan.

"4) Objetividad y realismo en la selección de las materias obligatorias y optativas considerando las condiciones reales en materia de personal docente y administración, y la preparación de los estudiantes en general.

"5) Técnica docente actualizada y funcional que es flexible y -ajustable a la enseñanza de la sociología, la ciencia política, la administración pública, las relaciones internacionales y la ciencia de la información." (7)

Las experiencias resultantes de las transformaciones que se fueron gestando en el transcurso de la vida académica de la Facultad se tomaron en cuenta para reformular los planes de estudio durante la dirección del licenciado Víctor Flores Olea, -- los cuales entraron en vigor en 1971, muy poco tiempo después de la última reforma, en 1967.

En esta reformulación de los programas y planes de estudio se pueden distinguir dos grandes etapas:

a) La primera, se inició a mediados de 1971 cuando la coordinación académica se propuso transformar en la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la formulación de los programas de estudio de cada una de las asignaturas que componen el curriculum de la carrera.

b) La segunda parte de este proceso de reforma se inicia a raíz de que las autoridades de la Facultad, representadas por el licenciado Víctor Flores Olea, integraron los avances y experiencias previas que culminaron con un diagnóstico del plan de estudios de 1971.

Las transformaciones más importantes que brindó este plan de estudios las podemos sintetizar de la siguiente forma: se abandonó el sistema anterior donde se llevaban materias comunes para las cinco especialidades de la Facultad durante el primero y segundo semestre: se dió mayor libertad a los alumnos para programar sus estudios; se estimuló la creación de tres nuevos centros de estudio; se crearon los talleres de investigación, -



seminarios de tesis con valor en créditos en el último año de la carrera; se introdujo la modalidad de los seminarios de investigación y de prácticas profesionales; se renovaron los planes de estudio de la maestría y doctorado; la no seriación de las materias en los planes de estudio de la Facultad, la cual dice: "las series y semestres en que están ordenadas las materias indica el orden en que deben inscribirse los alumnos para cursarlas, pero no implica incompatibilidad para acreditarse -- unas antes que otras" (8); y, se avanzó en la formulación de -- los programas de estudio por objetivos de aprendizaje, que se -- llevaría a cabo en 1976.

En esta ocasión también se vió la necesidad de emprender -- un proceso de elaboración de los programas de asignatura del -- plan de estudios, considerándose como elemental que dichos programas de estudio se elaboraran conforme a las técnicas pedagógicas más avanzadas, estimándose que se podría realizar según -- las técnicas de sistematización de la enseñanza y de los programas por objetivos de aprendizaje y objetivos educacionales.

El material que había sido redactado por los jefes de Departamento acerca de los objetivos de las asignaturas del plan de estudios de 1966, de los programas oficiales de 1969, y, de los objetivos de asignatura del plan de estudios de 1971 fueron la base para la formulación del trabajo "Análisis de los Objetivos Vigentes de los Programas de Estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales" realizado por la comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, en octubre de 1971.

Para la realización de esta última reformulación de los -- planes y programas de estudio, que hoy rigen a la Facultad, fué necesaria la participación conjunta de estudiantes y profesores, la cual recorrió un largo e intenso camino, culminando en la se<sup>ñ</sup> sión del 16 de noviembre de 1976, donde fue acogida por aproba<sup>ci</sup> ción general.

En este proceso de reforma académica se propone como meta principal lograr la participación activa cada vez más amplia y responsable de los estudiantes en el proceso de enseñanza-apren<sup>d</sup> dizaje, estimulando los hábitos de lectura, investigación, regu<sup>l</sup> laridad en el trabajo personal y propiedad en la expresión oral y escrita, transformando los hábitos de trabajo de los profesores y estudiantes, organizando más adecuadamente sus tareas, de suerte que la formulación profesional e intelectual de los estu<sup>d</sup> dantes sea cada vez más completa y de mayor nivel.

Los objetivos específicos del plan de estudios que en la actualidad rige en la FCPyS pueden resumirse como sigue:

- "1) Modificar el papel dominante del profesor en el trabajo escolar.
- "2) Propiciar que los profesores desarrollen sus cursos enfatizando las actividades de orientación y consulta a los estudiantes.
- "3) Asegurar que los profesores compartan, junto con la coordinación académica de cada carrera, la responsabilidad en la elaboración y ejecución de los planes y programas de estudio.

"4) Desalentar la improvisación que pueda subsistir en el desarrollo de los cursos.

"5) Modificar el papel receptivo del estudiante en el trabajo escolar, procurando hacerlo más dinámico y participante.

"6) Crear en los estudiantes hábitos que les permita utilizar los diversos instrumentos de aprendizaje (programas por objetivos, bibliografía, cátedras, consultas preparadas, etc).

"7) Asegurar que el estudiante (centro de atención en la función docente) participe y comparta con los profesores la coordinación académica y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

"8) Impulsar y orientar la labor del ayudante de cátedra mediante el ejercicio progresivo y sistemático de la función docente, coadyuvando así a su formación como profesor universitario". (9)

En la actualidad se están realizando análisis que tienen el propósito de formar áreas de conocimiento, que organicen y articulen las materias afines según objetivos académicos concretos. En otro análisis se examina la relación entre la docencia y la investigación en la Facultad con el fin de derivar políticas en varios campos; orientación para superar los problemas que en materia de enseñanza-aprendizaje confronta la institución.

La dirección de la FCPyS elaboró un documento en el cual se presenta la formulación de un proyecto académico que organice y estructure la etapa actual de la Facultad y que puso a consideración de los jefes de Departamento y Coordinadores de Centros en la sesión ordinaria semanal del 8 de marzo de 1982.

En el documento se subrayan dos problemas principales: el de la ausencia de un contacto más sistemático y permanente entre la comunidad de la Facultad y sus instancias dirigentes y la desorganización misma de la comunidad derivada de su crecimiento, por lo que para llevar a cabo el proyecto académico - se consideraron indispensables las siguientes tareas (que presentamos en forma resumida):

- 1) Reconocimiento de que la función docente es la responsabilidad esencial de la Facultad.
- 2) Establecimiento de una relación práctica y operativa entre la docencia y la investigación.
- 3) La revisión y la reestructuración de los elementos programáticos que constituye el Plan de Estudios.
- 4) La reorganización académico-administrativa de los Departamentos.
- 5) La coherencia y correspondencia de las funciones, responsabilidad y tareas de los diferentes organismos.
- 6) El diseño y la estructuración de los programas y proyectos de docencia, investigación y difusión.

7) La organización de un sistema de planeación académica de la Facultad.

8) El establecimiento de una política general de publicaciones. (10).

Estas son las líneas generales que propone la actual dirección en el proyecto académico para la Facultad.

## 1.2 GENESIS DE LA FORMACION BASICA COMUN

Podemos decir que los antecedentes de la Formación Básica Común (FBC) se encuentran desde los inicios de la Facultad, ya que desde entonces se impartían materias comunes para todas las especialidades. Sin embargo, los objetivos por lo cual se han venido planteando estas materias comunes para todas las especialidades se han modificado de acuerdo a los objetivos de la Facultad y a las necesidades de los programas y planes de estudio vigentes en su momento.

En la actualidad el objetivo de recuperar a la relación interdisciplinaria de las especialidades, la Formación Básica Común, es introducir al estudiante en la problemática científica de las ciencias sociales independientemente de la especialidad que elija, y, por otra parte, dar un enfoque global de las ciencias sociales que le permita al estudiante escoger la especialidad que mejor se ajuste a sus intereses intelectuales e inquietudes académicas, entre las que forman parte de la Facultad: Relaciones Internacionales, Administración Públi

ca, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación y Sociología.

En la última transformación de los programas y planes de estudio, aprobado por el Consejo Técnico el 16 de noviembre de 1976, se introdujeron las siguientes características:

"a) Durante los tres semestres se cursan 15 asignaturas obligatorias y comunes a todas las licenciaturas de la Facultad. - Estos cursos introductorios constituyen la Formación Básica Común en cinco áreas fundamentales de las ciencias sociales: Historia Mundial Económica y Social; Teoría y Metodología; Métodos y Técnicas; Economía Políticas y México.

"b) A partir del cuarto semestre, para cada una de las carreras, se programa un conjunto de asignaturas que articuladas congruentemente configuran la Formación Básica de la licenciatura respectiva. Dichos cursos se distribuyen en tres o cuatro semestres, dependiendo de la carrera.

"c) Se introduce la modalidad de créditos optativos agrupados en la fase final de cada carrera, de modo que el estudiante pueda elegir y planear series de materias optativas conformes a los intereses vocacionales, intelectuales o profesionales.

"d) Finalmente, la prueba escrita del examen profesional podrá ser una tesis, un trabajo elaborado en un taller o seminario, o un informe satisfactorio sobre el servicio social prestado, siempre y cuando se hay realizado después de haber acreditado las asignaturas de la carrera correspondiente y si implica la

práctica profesional y un rigor teórico". (11)

Las materias que se imparten en el primero, segundo y tercer semestres corresponden a lo que se ha denominado Formación Básica Común cuyo objetivo es introducir al estudiante en la problemática científica de las Ciencias Sociales, así como proporcionar los fundamentos teórico-metodológicos propios de estas disciplinas.

Cuando en 1976 se reestructuraron los programas y planes de estudio, se dividió a la Formación Básica Común en cinco áreas. Pero el Departamento de la FBC, preocupado por llevar a cabo los objetivos que se propuso la última transformación de la Facultad (ya mencionados anteriormente), ha organizado de tal forma la situación académica de las materias que la conforman, girando en torno a dos ejes fundamentales denominados -- coordinación de áreas, las cuales son:

1) Coordinación Histórica; se divide en:

- área sobre la teoría de la historia
- área sobre historia económica y social. La constituyen las materias de Historia Mundial Económica y Social I, II y III.
- área sobre México (problemática de la historia latinoamericana) la constituyen las materias de Formación Social Mexicana I, II y III.

El objetivo académico que persigue esta área es la de proporcionar al estudiante los conocimientos sobre los procesos - más significativos del desarrollo histórico con la intención de contextualizar las distintas formas del pensamiento teórico, social y político que se propone la coordinación del área teórico-metodológica.!

11) Coordinación Teórico-Metodológica, se divide en:

- área política. La constituye la materia de Teoría Social I.

- área sociológica. Está constituida por las materias Teoría Social I y II.

- área metodológica. La constituyen las materias de Técnicas de Investigación y Metodología I y II.

- área económica. La integran las materias de Economía Política I, II y III. Esta última área aun no se ha explicitado bien si pertenece a la coordinación histórica o a la teórico-metodológica.

El objetivo académico del Departamento de la FBC, al establecer este sistema rector por coordinación de áreas, es la de reforzar los elementos formativos y disminuir la información - indiscriminada y exhaustiva del pensamiento social, que en algunos casos llega a ser cansada y repetitiva por falta de una organización que las guíe.



Pero para llevar a cabo estos objetivos el Departamento de la Formación Básica Común se enfrenta a problemas específicos, a los cuales las especialidades no se enfrentan como son:

La FBC como elemento introductorio a las ciencias sociales no es un fin en sí mismo, por lo que no se puede estructurar independientemente de las especialidades ya que debe tomar en cuenta dos elementos fundamentales en sus actividades: por una parte, debe relacionar sus objetivos con los de las especialidades y, al mismo tiempo, proporcionar bases formativas sólidas. Esta contradicción de la FBC es un problema al cual se enfrenta el Departamento y el cual pretende dar solución por medio de la coordinación de áreas, para lo cual se requiere la participación conjunta de todos los profesores de la FBC (ya sean de asignatura, de medio tiempo o de tiempo completo) y los Departamentos de las especialidades.

El segundo tipo de problemas que se presentan al establecer a la FBC como preámbulo de las especialidades es: grupos masivos, falta de salones, los alumnos llegan a la Facultad con preparación no-homogénea, desarticulación de las materias entre sí y con las especialidades, etc.

En este panorama se introduce la materia de Metodología, la cual participa de los problemas que la misma Facultad presenta y que la FBC plantea, pero al mismo tiempo se enfrenta a problemas que son intrínsecos a su propia naturaleza, los cuales son el interés del siguiente apartado.

### 1.3 PROBLEMAS DE INSERCIÓN DE LA MATERIA DE METODOLOGÍA EN LA FORMACIÓN BÁSICA COMÚN

La materia de Metodología forma parte del área metodológica que coordina el eje teórico-metodológico. El principal obstáculo de la materia, es la ausencia de un programa rector que guíe las labores de los distintos profesores que la imparten, así como proporcionar una seriación para las materias de Metodología I y II.

La profesora Ma. Luisa Castro llevó a cabo un análisis de los problemas en los programas de estudio de las materias de Metodología I y II, en el cual distingue cuatro niveles:

"a) Problemas de inserción de la materia en los planes de estudio de la Facultad; b) problemas intrínsecos de la materia; c) problemas en referencia a la amplísima planta docente; y, d) problemas con el alumnado que inicia su preparación, y lo masivo del grupo". (12)

Los tres primeros problemas se refieren a la dificultad de elaborar un programa común de la materia.

En el primer caso, porque la materia de Metodología "depende de los objetivos y necesidades de las cinco especialidades de la Facultad, para las cuales, las materias del 'tronco común' deben ofrecer al alumno instrumentos de reflexión básicos, supuestamente diferenciados", (13).

El segundo de estos problemas pretende diferenciar el objeto de estudio de las ciencias sociales del correspondiente a las ciencias empírico-analíticas, siendo el de las primeras más -- complejo que el de las segundas por su carácter de ciencia "no exacta",

El tercer problema está en referencia a que en la Facultad existen dos criterios básicos sobre lo que es metodología: "el primero de ellos que concibe la materia de Metodología bajo sus implicaciones teórico-metodológicas, y un segundo criterio que identifica la materia de Metodología con técnicas de investigación", (14)

El último problema está intrínsecamente ligado con los estudiantes y hace referencia a la diversidad, tanto cuantitativa como cualitativamente, de los conocimientos con los que llegan los alumnos a la Facultad. Y que el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión de la materia, requiere de un proceso lento por el nivel de abstracción que contiene y por su doble-objetivo: por un lado, proporcionar la mínima información necesaria de los lineamientos generales que presenta el estudiante de las distintas corrientes metodológicas y por el otro, dar la pauta formativa del estudiante para que pueda pensar con rigor y sistematización.

Estos problemas han derivado, en que para los estudiantes de las materias de Metodología, y las otras de la FBC, se constituyen en pequeños "islotos" informativos. Por eso, uno -

de los objetivos de esta investigación es encontrar una exposición de la materia, en vinculación con las otras.

#### 1.4 OBJETIVOS DEL CURSO DE METODOLOGIA I

La materia de Metodología tiene como objetivo brindar a los estudiantes las bases metodológicas y epistemológicas que les permitan introducirse al estudio de las Ciencias Sociales.

Este objetivo se pretende llevar a cabo a partir del estudio histórico de las distintas concepciones en la Filosofía de la Ciencia y la Teoría del Conocimiento y del Método, tomando cuatro hilos conductores: el conocimiento como problema, la relación sujeto-objeto, el problema de la objetividad, y, la ontología, epistemología y el método.

Con ésto se pretende hacer que el estudiante se cuestione sobre las posibilidades del conocimiento científico en las ciencias sociales, así como la relación estrecha entre las perspectivas teóricas y el contexto específico en el cual se dió la interpretación, de tal manera que utilice los conocimientos adquiridos, pero que a la vez las confronte con sus propias posturas, a fin de evitar las dos ideas extremas y constantes en los estudiantes de la Facultad: el apriorismo y el dogmatismo.

## 2. SISTEMA DE TRABAJO

### 2.1 ANTECEDENTES ACADEMICOS

Antes de pasar a explicar en que consiste el Sistema de Trabajo que se propone, daremos los antecedentes que fundamentan nuestro interés por participar en la educación mediante el ejercicio de la docencia. Estos parten de dos momentos fundamentales: el primero, como estudiantes de la Facultad, y, el segundo, a partir de nuestras experiencias como ayudantes de profesor.

Cuando formamos parte de la Facultad como estudiantes se nos informó de la reestructuración que había sufrido ese mismo año, 1976, con la reinstalación de materias comunes para las cinco especialidades durante los tres primeros semestres. Quizás en un primer momento no comprendimos su significado, pero a raíz de los problemas que fueron surgiendo nos fuimos cuestionando varios aspectos de esta forma de planear y programar las materias; surgieron dudas como la siguiente: "¿Cuáles son los objetivos de la Formación Básica?", etc. Pero nuestra limitada información sobre el tema nos impidió dar respuestas satisfactorias.

Posteriormente, como estudiantes de la especialidad, comprendimos que la FBC ofrecía cambios en relación al anterior plan de estudios, tratando de incorporar nuevas técnicas pedagógicas y dar bases teóricas lo suficientemente sólidas para el ejercicio profesional de los estudiantes como científicos--

sociales. Pero en la realidad ésto no funcionaba adecuadamente, nosotros como estudiantes padecíamos los resultados de los aspectos desorganizados de esta nueva estructuración de los programas y planes de estudio.

Los problemas que asistimos desde nuestro ingreso a la Facultad fueron varios: grupos masivos, desarticulación de las materias tanto en el mismo semestre como en su continuidad en los otros, separación de la FBC con la especialidad, escasez de planta docente capacitado para desarrollar esta actividad, en algunas materias las técnicas pedagógicas no eran las adecuadas para facilitar el aprendizaje, etc. Estos problemas provocaban la repetición del mismo tema en varias materias, sobre cargando el trabajo académico a los estudiantes y, sobre todo, se adquiría el conocimiento de forma fragmentaria.

Nuestras experiencias como ayudantes de profesor de la -- FBC representaron volver a revivir los problemas e inquietudes que fuimos constatando como estudiantes de la Facultad. Quizás nuestra actividad desde 1980 fue lo que definió la necesidad de hacer un balance de todos los problemas que fuimos observando; sentíamos una preocupación por mejorar las condiciones de aprendizaje, sobre todo porque vimos reflejados los mismos problemas de cuando eramos estudiantes: desarticulación de las materias, grupos masivos, incompatibilidad de algunos profesores para impartir la docencia, etc. Esto nos dió la pauta para reflexionar sobre la forma de elevar el nivel académico de los estudiantes.

Fué en estas circunstancias, cuando la profesora María -- Luisa Castro Sariñana, profesora de tiempo completo de la Formación Básica Común y coordinadora de la materia de Metodología, nos propuso trabajar en un proyecto didáctico en el cual ella venía trabajando tiempo atrás, y en el que se proponía -- acrecentar los niveles de aprendizaje en los estudiantes.

El proyecto nos interesó porque nos proporcionaba la oportunidad de formarnos como docentes y, además, podíamos dar respuesta a nuestras inquietudes que se habían venido madurando desde que entramos a la Facultad. Por otra parte, la nueva visión que sobre el método de enseñanza-aprendizaje nos brindaba y la experiencia de la profesora como docente nos motivaron a formar parte del proyecto. Las bases que sustentan este proyecto se encuentran formuladas en el sistema de trabajo propuesto.

## 2.2 Características del sistema de trabajo.

La finalidad primordial del sistema propuesto por la profesora es la de aplicar una metodología didáctica para cumplir con dos requerimientos de enseñanza básicos para el estudiante: ser informado y ser formado. Dos momentos que se conjugan y determinan, respondiendo fundamentalmente a la política educativa central de la facultad, de enseñar a pensar con rigor y sistematización

Desde la materia de Metodología de la Formación Básica Común, las estrategias que se implementan en este ámbito, es que los alumnos aprendan a utilizar la información como medio, lo que permita al estudiante aplicar la metodología como una herramienta para pensar sobre algún ámbito de la realidad, sea para teorizar o dirigir resoluciones. La metodología contemplada desde este punto de vista tiene por función el formar una estructura básica de pensamiento para el alumno, lo que abre las puertas a un análisis y crítica propios, tanto de formulaciones teóricas como de expresiones concretas de la realidad.

Para lograr los objetivos señalados, el sistema de trabajo presupone cuatro factores en la labor educativa: 1) el alumno. Desde dos perspectivas: su desarrollo académico, personal y su inserción en el grupo; 2) la materia. Programación del temario, tipo de bibliografía, etc. La seriación y coherencia de las metodologías con las especialidades y con las otras materias del "Tronco Común"; 3) la evaluación. Vista como parámetro organizativo para el estudiante y de dos tipos: "subjetiva" y "objetiva"; y, 4) coordinación Del proceso de enseñanza. Entendido en tres aspectos: trabajo personalizado, reuniones subgrupales y grupales (las clases magisteriales son impartidas en su mayoría por el profesor titular). La coordinación posee también su propia instancia organizativa: las reuniones de los coordinadores.

Es de entenderse que estos cuatro elementos del sistema de trabajo, se interrelacionan y determinan. Esto es, que el estudiante en su formación puede acrecentar sus niveles de aprendizaje si se encuentra en un marco académico que coadyuve a la --



cristalización de sus potenciales.

Ahora bien, teniendo estos objetivos, el sistema contempla indicativos tanto "objetivos" como "subjetivos" para poder valorar tanto los aspectos positivos como las deficiencias didácticas, a través de los avances logrados, lo mismo que la confrontación de experiencias de los coordinadores, lo que permite rescatar e intercambiar la riqueza de lo aprendido particularmente y en conjunto. Así los cuatro requerimientos convergen en un objetivo: el fomento del proceso de aprendizaje.

#### 2.2.1 ACTIVIDADES DEL ALUMNO

El alumno recibe dos tipos de supervisiones: una de su trabajo académico personal y otra de sus acciones en comunidad, es decir social, con su grupo de enseñanza. Una que realiza en el marco del salón de clases y otra extraclase, de forma particular en la elaboración de "trabajos", controles de lectura, etc.

a) El primer tipo de actividad requiere el hacer de cada alumno un seguimiento académico personalizado. Este trabajo personalizado consiste en evaluar de los alumnos dos niveles de aprendizaje: informativo y formativo.

Se hace hincapié, por lo tanto, desde los problemas de expresión, como es la redacción y ortografía, hasta los de comprensión, como capacidad de análisis, síntesis crítica, etc. El instrumento evaluatorio para hacer este seguimiento son los exámenes y principalmente los "trabajos" exigidos que deben contener un pa

queño resumen del texto a leer y una reflexión en donde se incluye el análisis, crítica y comentarios de las líneas de problematización, presentes en el libro.

Para el "trabajo personalizado", cada estudiante cuenta con un tiempo que se le especifica para que su coordinador le haga los señalamientos necesarios respecto a los logros y obstáculos en el aprendizaje, señalando sus lagunas imperativas y las actitudes que presenta de manera reiterada en su enseñanza, lo mismo que su grado de responsabilidad en el curso como participación, inasistencias, etc.

En el transcurso del semestre se planean seis reuniones de coordinadores con cada estudiante, de una duración aproximada de 20 minutos.

b) El trabajo con el grupo es el otro tipo de actividad de los alumnos, considerada por el sistema como nuclear para objetivos formativos, esto es, como una parte medular para el aprendizaje. La interrelación académica de los alumnos y la confrontación y comunicación de lo aprendido, da una mayor apertura frente a conocimientos por adquirir, al mismo tiempo que enriquecen las perspectivas personales, en el momento de confrontar polémicamente varias ópticas sobre el mismo problema.

Un objetivo importante del sistema propuesto, es abrir la posibilidad y dar los elementos adecuados para que los alumnos puedan confrontar entre sí, sus diferentes maneras de entender la realidad.

La elaboración de ideas y de pensamientos es fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que el alumno va encontrando parámetros sobre sus carencias educativas y sus obstáculos en el aprendizaje, en su información y su formación.

La necesidad de argumentar y exponer con claridad sus posiciones personales en ámbitos grupales, obliga a tomar conciencia de las propias limitaciones y la necesidad de aprender de los demás, ante el hecho de reconocer los alcances cognitivos individuales. Es en el ámbito social donde el alumno puede fijar y definir su pensar. Las instancias para que pueda darse la socialización de los alumnos para el aprendizaje, son las siguientes:

División por subgrupos. El hecho de contar con un grupo masivo (160 alumnos), requirió el dividirlo en cuatro subgrupos -- (de cuarenta alumnos cada uno) de los que nos encargaríamos cada coordinador: la maestra titular, Ma. Luisa Castro, Juan Carlos Pérez, Diego Murillo, y Arturo Ballesteros.

Esta división tiene la finalidad de contar con un número óptimo de alumnos, así como el contar con 4 subgrupos para comparar y distinguir con claridad diferentes evoluciones grupales en el proceso de aprendizaje. Cuarenta alumnos significa el contar con un grupo lo suficientemente amplio y las posibilidades de que se expresen conflictos de aprendizaje en la interacción social también lo suficientemente pequeño (subgrupo), para que cada estudiante participe y se responsabilice académicamente con su pequeña comunidad, en la que podrá adquirir en corto tiempo una identidad de intereses que le permita expresarse con mayor facilidad.

El subgrupo realiza reuniones subgrupales en el salón a la hora de clase, que tienen como finalidad reflexionar sobre el conocimiento adquirido después de cada lectura y exponer en el subgrupo las dudas, reflexiones y conclusiones surgidas en la lectura y elaboración del "trabajo" (resumen y crítica del texto leído).

De esta forma las discusiones son dirigidas a partir del material de lectura. El número de reuniones va en relación con el número de lecturas y trabajos (ver bibliografía de Metodología I en anexos). Al final de la confrontación de opiniones sobre el texto en discusión, se elabora una conclusión general -- que será leída en la reunión grupal, con los otros subgrupos. -- Así, el grupo total se integra en esta última fase, como continuidad con los subgrupos. Las conclusiones de las reuniones subgrupales se confrontan en la reunión grupal, donde se llegará a una conclusión global.

c) Por último, bajo el presupuesto que la socialización es una opción para el fomento de los procesos de aprendizaje, el sistema propone como forma de integración, la planeación de dramatizaciones, que consisten en lo siguiente:

El contenido temático de la materia está dado en unidades teóricas. De cada una de ellas, el alumno presenta una serie de prejuicios, falsas concepciones, temores sobre su grado de abstracción o dificultad, etc. El sentido de la dramatización, es el de antes de abordar una unidad temática se planea una pequeña representación o tema que contempla o caricaturiza al mis

mo. Por ejemplo, si la unidad habla del progreso del conocimiento científico como una ruptura epistemológica de paradigmas, lo que conlleva al rompimiento con los obstáculos epistémicos de las cosmovisiones, se elige un pequeño "drama" que represente la confrontación con lo ya instituido. Se pide que pasen a representar de manera libre el número de alumnos requeridos. Así, a través de la representación la problemática teórica planteada tiene en el alumno entrada no sólo por vía intelectual, sino también emocional y afectiva, ya que con una problemática cotidiana pueden comprender problemas subyacentes.

En el momento que los diálogos empiezan a ser repetitivos, se suspende la dramatización y se pasa a la segunda fase que es la elaboración de los problemas vistos, por parte de los alumnos, que empiezan a interrelacionar distintas temáticas. En la tercera y última fase la maestra titular da las conclusiones e introduce a la unidad temática. Con el grupo, se planearon cuatro dramatizaciones, por ser cuatro las unidades temáticas. (Ver las unidades y el ejemplo de una dramatización en anexos).

### 2.2.2 MATERIA

La materia de Metodología I, se planea en concatenación con las demás materias de la Formación Básica Común y en su relación con las diferentes especialidades, así como en su vinculación con la Metodología II.

El objetivo es formar una estructuración básica de pensamiento que permita al alumno, pensar con rigor y sistematización

Por ello, en el sistema se formula un temario específico que -- considera interrelacionados los problemas epistemológicos, metodológicos y su contextualización histórica. El temario (16) se divide concretamente en cuatro unidades, que en su conjunto tienen el objetivo de que el alumno pueda recuperar un nivel serio y riguroso en el trabajo y problematizador de las diferentes corrientes teóricas.

El contenido del temario del curso está pensado para que el alumno entienda en Metodología II, las diferentes corrientes epistemológicas sobresalientes en el campo de las ciencias sociales pero contando ya con un nivel formativo adecuado y problematizador, permitiendo la aprehensión de las diferentes corrientes en dos niveles: nivel informativo y nivel formativo.

Otro elemento que es fundamental para la materia, es la definición de la bibliografía (17). También está pensada para fomentar en el alumno el rigor y sistematicidad necesarios. Se exigió trabajar dos tipos de lecturas: una literaria, que permita al alumno acceder a los problemas complejos, por ejemplo de la teoría del conocimiento, desde una perspectiva distinta y con un lenguaje diferente.

La literatura como forma de conocimiento de la realidad, es la idea central que motivó a incluir este tipo de bibliografía. Y otra que, son los textos que contienen la información básica del curso, y son de orden científico, histórico y filosófico. Así dos modos de ver la realidad enriquecen al estudiante desde varios puntos de vista: el lenguaje, por ejemplo, se am-

plía desde el momento en que se analiza un mismo problema con dos enfoques: literario y filosófico. Por otra parte, el conocimiento de problemas complejos asegura el tratamiento desde varios flancos: metáforas literarias, enfoques históricos, filosóficos, etc.

Como recurso y apoyo didáctico para la materia, se planea la grabación y transcripción de las clases, tanto magisteriales (exposición de la información de las unidades del temario), como de las dramatizaciones (conocimientos previos de las unidades del temario) y discusiones subgrupales y grupales (análisis, reflexiones y críticas de la lectura de los textos de la bibliografía básica).

Esto tiene como objetivo práctico, el de formar un archivo de consulta tanto para los alumnos como para los coordinadores, que sirva de apoyo en la labor académica. Así se permite tanto a unos como a otros seguir con precisión los temas ya tratados, así como el repasarlos.

Se evita, por lo tanto, una posible duplicidad en la exposición, y también, en los casos especiales de inasistencias de los alumnos, se llenan los huecos y no se obliga a repetir la clase, manteniéndose una continuidad en el trabajo académico.

### 2.2.3 EVALUACION

Además de contar con las estrategias didácticas que permitan al alumno pensar con rigor y sistematización, el sistema pro

puesto incluye mecanismo evaluatorios de dos tipos: "subjetivos" y "objetivos", con el fin de que permitan llevar un control riguroso de la evolución académica del alumno.

Seguir de esta manera al estudiante, da la posibilidad de ir confrontando el sistema con el nivel de aprendizaje adquirido. Se considera como herramienta evaluatoria "subjetiva" a la información que obtenga el coordinador de cada estudiante producto del seguimiento personalizado, de la actividad en las discusiones subgrupales y en las grupales.

Esta información se vaciará en tarjetas personales de los alumnos, anotándose el récord de participación, asistencia, líneas de interés, problemas de conocimientos previos, etc., en fin, todos los datos que contribuyan en el historial académico de cada alumno. Tal información acumulada permite al coordinador tener una visión amplia y precisa de la evolución académica de cada estudiante.

Durante, y al final del curso, se leerá al alumno el contenido de su tarjeta con el objeto de retroalimentarlo, en el caso de haber una clara superación, o bien, de hacerle consciente de los problemas académicos que debe resolver y que le impiden un progreso en su nivel de aprendizaje.

El otro sistema evaluatorio es el "objetivo", entendido así, porque contiene los datos directamente vertido por el alumno en los "trabajos", los cuestionarios y el exámen, sin la intervención directa del coordinador.



Los "trabajos" se fundamentan en la exposición de un resumen de los textos de la bibliografía, en donde se ensayará la capacidad sintética primeramente. . Además del resumen, el "trabajo" deberá contener: un análisis, crítica y comentarios al - texto. Esta última parte del "trabajo" es determinante, ya que es la que expresa más directamente los avances de la evolución académica. Estos trabajos (cuatro) son entregados en fechas establecidas y discutidos posteriormente en las reuniones de seguimiento personalizado.

Los cuestionarios (18), tienen el objetivo de obtener información muy variada sobre el alumno, la materia, la interrelación de ésta con la Formación Básica, la conexión de la materia y la Formación Básica con las especialidades, información-sobre el sistema de trabajo empleado, etc.

Para obtener toda ésta información se aplicaron tres cuestionarios en distintos momentos, en el principio, en el intermedio y en el final del semestre. Hay preguntas que incluso se repiten en el primer y tercer cuestionarios, con el propósito de contar con un parámetro que nos indique con claridad los -- posibles cambios.

Son once los temas que componen estos cuestionarios: 1) - Conocimientos. Incluye preguntas sobre conocimientos previos y formativos generales, a fin de poder establecer las características académicas promedio del grupo al inicio del semestre; -- 2) materia. Espectativas académicas frente al curso, temores, - aplicación de la materia a la especialidad, contenido del cur-

so, sistema de trabajo, temas del curso con mayor atracción; -

3) Formación Básica Común. El problema de la conexión entre -- las materias del "tronco común" y específicamente la relación de Metodología con las otras de la formación básica y la ruptura y continuidad de ésta con las especialidades, son los puntos principales en este tema; 4) especialidad. La elección de la especialidad, cambios en la elección, el por qué de la especialidad elegida, expectativas académicas, laborales y económicas sobre la personalidad, temores frente a la especialidad;

5) escuela de origen y Universidad. La existencia de diferentes planes de estudio, diferentes métodos didácticos, diferentes proyectos académicos, etc. en la educación media superior, nos obliga a tener una información precisa de la escuela de procedencia. Podremos centrar realísticamente las pretensiones y esperanzas de los alumnos con respecto a su máxima casa de estudios;

6) relación con los maestros. Conocer las dificultades más usuales que el alumno ve en su relación con los maestros, es información imprescindible para formular y reformular la actividad de los coordinadores en el sistema propuesto; 7) dificultades en el aprendizaje. En este caso se consideran las dificultades en el aprovechamiento en el principio, intermedio y final del curso. Los problema al realizar las lecturas, el rendimiento -- en los estudios, el ritmo de trabajo, y las dificultades de -- trabajar con un grupo masivo; 8) líneas de interés. Se trata -- en este tema de investigar acerca de la existencia o inexistencia de alguna corriente ideológica con la que se simpatice, y de saber también sobre las posibles áreas temáticas que tengan especial atracción para el estudiante; 9) plan de trabajo. Se-

consideran los cambios que se sugieren al curso, al sistema de trabajo, problemas y aciertos del trabajo en equipo, opinión del trabajo en el subgrupo; 10) exámenes. El problema de los prejuicios y los temores frente a los exámenes; y, 11) participación. Obstáculos de la participación, timidez, sensación de ridículo, etc.

El examen (19) escrito, oral, etc., como método tradicional de evaluación se ha convertido más que en forma de control sobre lo aprendido en situación persecutoria, que afecta decisivamente la posibilidad de expresar con fidelidad los conocimientos adquiridos. Ante este hecho, el examen incluido en este sistema tendrá como premisa básica, la de explicitar al alumno que el objetivo de este no será persecutorio, sino por el contrario organizativo.

Es decir, el examen es considerado como la plataforma ideal donde se abre la posibilidad de sintetizar y organizar los conocimientos de una manera objetiva. Así podrá tanto el alumno como el coordinador saber con cierta claridad lo referente a lo aprendido y lo no aprendido, sirviendo también como sistema evaluatorio.

El tipo de examen adecuado a estos propósitos es el de los llamados "objetivos", ya que rescata un dominio preciso sobre el conocimiento adquirido. Los exámenes de los llamados por --- "temas", frecuentemente utilizados, provocan dispersión, desorganizando lo aprendido, ya que sus respuestas no tienen claros los límites, siendo el llamado "rollo" el recurso más inmedia-

to del estudiante para responder este tipo de exámenes.

#### 2.2.4 COORDINACION

La coordinación consiste en trabajar de manera directa y constante con los alumnos, con el propósito de seguir el proceso de aprendizaje, así como indicar las dificultades y explicitar los avances logrados. Una función importante del coordinador será también la de detectar las líneas de interés teórico de los alumnos y fomentar su desarrollo.

El coordinador debe realizar sus actividades en tres momentos: trabajo personalizado, reuniones subgrupales y reuniones grupales. El grupo total de 160 alumnos es dividido para su coordinación en subgrupos de cuarenta estudiantes. Cada coordinador (20) tiene un objetivo propio de trabajo (subgrupo) y un objetivo común (grupo total) con los otros coordinadores

Un recurso didáctico que indica acerca de los avances o problemas en la evolución académica de los alumnos, así como el de confrontar las experiencias para revisar el sistema de trabajo de manera constante, es la realización de reuniones de los coordinadores. Estas se llevarán a cabo en tres momentos: el primero, es una reunión antes de iniciar el curso con la finalidad de planear el sistema de trabajo, exámenes, fechas de entrega de "trabajos", organización de las clases teóricas, fechas de reuniones subgrupales y grupales. En esta primera reunión, también se exponen las fantasías previas (21)

y consisten en que los coordinadores expresen sus temores y - sus expectativas de lo que será el curso, con el fin de con-- frontar posteriormente las fantasías previas con los objetivos logrados.

El segundo momento, contendrá varias reuniones (se pla-- nean cuatro, distribuidas a lo largo del semestre, aunque el número varía según las necesidades del curso), en las que se exponen pequeños informes de las actividades realizadas en los subgrupos, con el fin de discutir experiencias, aportaciones o críticas al sistema de trabajo.

De esta manera se mantiene un control entre el trabajo - personal del coordinador con su subgrupo y los trabajos de los demás coordinadores con sus respectivos subgrupos, así como - el trabajo conjunto con el grupo total. Se reivindican también para los coordinadores, dos formas de trabajo: personal y en-- equipo. El sistema de trabajo en forma y contenido, al inte-- rior y al exterior mantiene su coherencia. Alumnos y coordina-- dores aprenden con dos formas de trabajo. Se enseña aprendien-- do y se aprende enseñando.

El tercer momento, es una reunión de coordinadores del -- curso en donde se efectúa un balance, confrontando desde las - primeras hasta las últimas experiencias. Los resultados, logros obtenidos, problemas constantes, etc. se incluyen en un informe final conjuntamente con las conclusiones, lo que servirá induda-- blemente para el siguiente curso.

CAPITULO II

- (1) Silva Herzog, Jesús. Una historia de la Universidad de México, Citado en la Gaceta de la FCPyS, año 2 (nueva época) di ciembre de 1981, número extraordinario, pág, I.
- (2) Béjar Navarro, Raúl. La E.N.P.S. y la reforma universitaria, Revista Mexicana de Ciencia Política. FCPyS-UNAM, abril-junio de 1968, número 52, págs. 179-180.
- (3) Gaceta FCPyS, número extraordinario, op.cit. p. 21.
- (4) Actualmente la Facultad está en vías de otra restauración - de los planes y programas de estudio. Sobre este punto habla remos más adelante. Véase la declaración de la Gaceta de la Facultad. A la comunidad de la Facultad. Año 2, nueva época número 36, 3 de abril, 1982.
- (5) Gaceta Política y Ciencias Sociales, número extraordinario, diciembre de 1981, p.6 Gaceta, F.C.P.y S.
- (6) En México en este momento habían venido operando dos calendarios: El calendario "A" y el calendario "B". El primero - iniciaba sus labores en febrero y terminaba en noviembre; - el segundo corresponde del mes de septiembre al mes de julio. El último calendario terminó de implantarse en 1970. Realizando su transformación gradual.
- (7) Béjar, Raúl. op.cit. p.p. 182-183.
- (8) Citado en Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Organización Académica 1978, editado por la Dirección General de Orientación, de la Secretaría de Rectoría. p. 40.
- (9) Documento editado por la Dirección General de Orientación - Vocacional, op.cit. p. 104.
- (10) La información se obtuvo de la Gaceta de la FCPyS, año 2, número 36, 30 de abril de 1982. p.p. 12-14
- (11) Folleto de la Dirección de Rectoría. op.cit. p.p. 36-37.

- (12) Castro Sariñana Ma. Luisa. Problemas en los programas de Metodología I y II, en la gaceta informativa de la FCPyS, número 31, febrero de 1982, p. 11.
- (13) Ibid. p. 11
- (14) Ibid p. 12
- (15) Un ejemplo de dramatización tal y como se dió se incluye en la parte de esta tesis denominada "Anexos".
- (16) El temario explicitado en sus cuatro unidades, con una breve explicación de cada una se incluye en los anexos..
- (17) La bibliografía del curso de Metodología I, también se incluye en los anexos.
- (18) Se incluyeron los cuestionarios en la parte de anexos.
- (19) El exámen final del curso de Metodología I se encuentra en la parte de anexos.
- (20) Debemos anotar que en la dinámica y el trabajo personalizado del capítulo tres, no se incluyen los resultados del subgrupo de Ma. Luisa, por razones obvias; sin embargo para efectos de consideraciones generales, es decir, trabajo con el grupo total, trabajo con los coordinadores y conclusiones globales, se consideró este subgrupo.
- (21) Las fantasías previas tal como se dijeron por parte de los coordinadores, se incorporaron en los anexos.

CAPITULO III RESULTADOS DEL SISTEMA DE TRABAJO

INTRODUCCION

El capítulo está dividido en cuatro apartados: 1) resultados del trabajo individual de cada coordinador; 2) resultado del trabajo colectivo; 3) resultados en la integración de asesores y, -- 4) resultados de los cuestionarios. Esta división tiene como finalidad el analizar correlativamente los resultados con las hipótesis del sistema de trabajo: a) el seguimiento personalizado, disminuye los niveles de ansiedad en el alumno; b) la socialización es una opción de apertura para el aprendizaje.

La exposición del trabajo individual y del trabajo colectivo se presentan en tres subgrupos: subgrupo de Arturo Ballesteros, - subgrupo de Diego Murillo y subgrupo de Juan Carlos Pérez. Y para el seguimiento de la dinámica en el proceso educativo del trabajo individual, el trabajo colectivo, y la coordinación se analizan - en tres momentos de la experiencia: el inicio, el intermedio y el final. Esta forma de estructurar los resultados del sistema de -- trabajo, tiene dos objetivos: uno, didáctico, y el otro, expositivo. Los resultados de los cuestionarios se presentan de manera -- global.

El objetivo didáctico de la división, es definir los parámetros comparativos sobre los avances de los estudiantes con el sistema implementado; y el objetivo de exposición, es presentar claramente los resultados obtenidos.



## I. TRABAJO INDIVIDUAL

### I.I Subgrupo de Arturo Ballesteros.

#### INICIO.

Respecto al primer parámetro del sistema: asistencia y puntualidad, encontré que desde el inicio del curso, las asistencias fueron regulares. Excepcionalmente se dieron algunas faltas, pero fueron avisadas con anticipación por los alumnos o bien en otros casos se explicaron posteriormente. Los argumentos que justificaban las inasistencias se apoyaban con documentos avalatorios, como recetas médicas, cartas de trabajo, etc.

Respecto al siguiente parámetro: el seguimiento personalizado, encontré en los alumnos una preocupación sobresaliente: la calificación. "¿De qué manera nos van a calificar?", "¿qué elementos tendrán mayor peso?", trabajos, exámenes, etc.?" "¿Es muy difícil obtener altas calificaciones con ustedes?", "¿quién califica, la titular o los adjuntos?", y más preguntas que mostraban como constante la preocupación por los métodos evaluatorios del sistema de trabajo.

En mi subgrupo, el seguimiento personalizado se entendió al iniciar el semestre, como la instancia donde se discutirían las calificaciones más que los logros en el nivel académico. Ante este hecho, mi actitud en el seguimiento personalizado fue, la de no mencionar al principio de cada reunión individual,

la calificación obtenida en el "trabajo". Sólo después de discutir acerca de los problemas académicos, tanto de forma como de contenido y los avances logrados en los trabajos, indicaba la calificación.

Desde las primeras clases, se establecieron las fechas para la entrega de los "trabajos" en todo el semestre, anticipando el hecho de que eran fechas inamovibles sin excepción. Con este presupuesto, llegado el momento de la primera entrega, la mayoría la hizo oportunamente. En el caso de los que no hicieron la entrega en la fecha fijada, sus argumentos fueron: "se me acumuló el trabajo", "me enfermé", etc.

El seguimiento personalizado se se sustenta como un mecanismo, -ver sistema de trabajo, capítulo 2- en una discusión pormenorizada, tanto en forma como en contenido, de los "trabajos" entregados. En relación a esto, en mi subgrupo encontré los siguientes problemas:

En casi la totalidad del subgrupo se presentaron deficiencias importantes tanto en la redacción como en la ortografía, sobre todo una gran dispersión e incoherencia en la exposición de ideas. Ante esto, recomendé una lectura más detenida del texto, poniendo mayor atención en los hilos conductores teóricos. Y para la ortografía señalé los errores específicos encontrados, requiriendo su pronta solución.

En cuanto al nivel de análisis y crítica, los "trabajos" fueron insuficientes y con actitudes bastante apologéticas frente al texto. En la mayoría de los casos, lo único que se realizó en la sección llamada "análisis crítico", fué exponer sólo adjetivaciones como "muy interesante" "brillante", etc, o bien, - se elaboró un segundo resumen conclusivo. Frente a este problema, remarqué que una parte fundamental en el "trabajo" eran precisamente los comentarios, ya que era el lugar donde se abría - la oportunidad de iniciar la formulación de un pensamiento propio, es decir, enfrenta la información de los textos desde una elaboración personal.

El hecho de que en el principio del curso no se incluyeran comentarios propios en los "trabajos", reflejaba, sin duda, una seria carencia de conocimientos básicos, en los dos niveles: -- formal y de contenido. No se sabía cómo escribir ni qué escribir, por lo que tuve que recomendar lecturas extras que nos apoyaran en la resolución de estos problemas.

Otro objetivo básico del trabajo personalizado es tratar - de detectar, desarrollar o crear líneas temáticas de interés en cada estudiante. En mi subgrupo, no localicé ninguna línea de - interés al comenzar el semestre. Lo primero que hice para afrontar este problema fué evitar, en lo posible, cualquier dispersión, centrando la atención en problemáticas específicas abordadas en los textos, tanto en la atención personal con el alumno, como en la discusión con el subgrupo. Sólo así, pude lograr una definición en el alumno por alguna línea temática de interés.

## INTERMEDIO

Ya avanzados en el semestre, en la fase intermedia, la asistencia en mi subgrupo no tuvo alteraciones importantes, siendo muy pocos los estudiantes que quisieron aprovechar la confianza generada por el trabajo personalizado, y así permitirse algunas faltas injustificadas. Mi actitud con estos alumnos fué, hacerles notar acerca de la importancia de asistir con el fin de mantener una evolución académica continua, de otro modo -les indiqué-, el interrumpir significa una obstaculización de los logros ya obtenidos.

La calificación, tema de interés al principio del curso, -- fué considerada por el alumno, en la parte intermedia del semestre, como un efecto de evolución académica. Se vió por lo tanto, una reducción significativa en la demanda de saber qué calificación se había obtenido en la revisión de los "trabajos". Las necesidades formativas tuvieron prioridad ante las evaluatorias.

Sobre la entrega de los "trabajos", se dieron varios intentos por parte de mis alumnos de cambiar la fecha de entrega y -- otros continuaron dando explicaciones como las siguientes: "tuvimos exámen en otras materias, por eso no te pudimos entregar el trabajo", "se me descompuso la máquina", etc. En los dos casos -- rechazé la propuesta de cambiar la fecha de entrega, recordándoles que la disposición de la inamovilidad de las fechas, había sido anunciada desde el principio del semestre.

Por otra parte, el avance académico registrado en mi subgrupo, fué en una sección del mismo, un claro esfuerzo por superar las deficiencias en ortografía y redacción, que anteriormente -- les había mencionado. Sin embargo, todavía están lejos de resolver completamente el problema. Y en la otra parte del subgrupo, -- menor que la anterior, la ortografía y la redacción ya no fueron problemas serios. No obstante, continué subrayando sobre la necesidad de corregir y superar estos problemas de forma, con el objeto de que la exposición clara de las ideas, colabore también -- en el esclarecimiento de las confusiones en el nivel del contenido.

Tal situación se observó también respecto a otras capacidades. Para una parte del subgrupo, la sección de síntesis de los "trabajos", experimentó una evolución notable, ya que aunque todavía al go extensa, se vió mayor capacidad para recuperar lo esencial en -- las lecturas, lo que derivó en una mayor posibilidad de avance -- en el nivel analítico y crítico. En este caso, las preguntas formuladas por los alumnos en los comentarios, no eran exclusivamente de aspectos informativos, sino que se incluyeron polémicas in teresantes sobre conceptos y problemas. Otra parte del subgrupo, todavía mayoritaria, no evolucionó de la misma forma. Sus resu mes eran presentados incompletos, con problemas en la redacción -- y con comentarios superficiales; en casos extremos, no se incluía ningún comentario. En términos generales, en esta parte del subgrupo, la evolución académica en cuanto a la capacidad analítico -- crítica fue mínima.

El problema de asimilación de los planteamientos teórico-básicos, visto con claridad en el principio del semestre, evolucionó igualmente de dos maneras: para el grupo con mayor avance en su proceso de aprendizaje, observé que tales deficiencias se habían corregido con cierta celeridad. En la otra parte del sub grupo, que fue mayoritaria, el problema persistía, aunque noté una mayor ubicación de sus problemas para aprender, visto ello en que me lo señalaban: "en la parte de los comentarios, tengo problemas, ya que no encuentro que decir", "no tengo elementos suficientes para opinar sobre determinado autor", etc.

En relación a las líneas de interés, la división en el sub grupo se dió como sigue: en el grupo avanzado, las líneas temáticas se explicitaron con bastante claridad, debido a que los comentarios de los "trabajos" seguían un camino temático preciso. A estos alumnos, les recomendé una bibliografía especial con el fin de que se continuara desarrollando el interés en las líneas marcadas. En aquellos con menor desarrollo académico, no lo calicé claramente ninguna línea temática de interés; había mucha confusión e imprecisión en los temas de discusión, surgidos tanto en las intervenciones escritas como en las orales. En este caso, tuve que concentrar una mayor atención y rigurosidad en la discusión y revisión de los "trabajos", pero a manera de reforzamiento, resaltaba los pequeños avances logrados. Así pude asegurar una continuidad en el esfuerzo por superar los obstáculos.

#### FINAL

En la fase última del semestre, la asistencia se mantuvo re

gular.

En este momento, al igual que en la fase intermedia la calificación dejó de ser un problema o preocupación de primer orden, debido a que se sabía ya con certeza que la calificación reflejaría directamente las conquistas y avances en el aprendizaje. Las preocupaciones de los alumnos dieron un giro considerable, ahora me -- preguntaban principalmente sobre cuestiones de contenido: "¿están bien argumentados mis comentarios?", "¿mi nivel analítico y crítico es bueno?", etc.

Respecto a la entrega de "trabajos" no tuve problemas, la mayoría de los alumnos los tenían para la fecha indicada. Noté que este hecho reflejaba una interiorización del sistema de trabajo, y una necesidad del alumno de saber, si ya se habían superado las deficiencias marcadas en el anterior "trabajo". Esto lo pude observar, por los comentarios que surgieron en el momento de la entrega de los mismos: "ojalá haya corregido mis problemas anteriores", -- "espero discutir mis comentarios contigo", etc.

En la revisión de los "trabajos" entregados al finalizar el semestre, encontré que en cuanto a la redacción y ortografía, la mayoría del subgrupo no solucionó sus problemas. Fueron muy pocos los que se preocuparon seriamente por resolverlos. En general, continué indicando sobre la importancia de avanzar en este campo, si se quería una evolución académica completa.

Sobre el resumen de textos en los "trabajos", la opinión de los alumnos variaba, ya que algunos consideraban inútil su inclusión, o bien, otros lo hacían, pero muy breve. Y respecto al apartado de comentarios del libro las opiniones vertidas reflejaban - todavía, una pobreza argumental, pudiéndose notar, sin embargo, - mayor agilidad en la emisión de opiniones propias.

Por otra parte, es de llamar la atención que al final del -- curso, se entregaron "trabajos" con una evolución académica notable. Uno de ellos, por ejemplo, contenía en lugar del análisis y crítica del texto encargado, un cuento muy ingenioso y bien elaborado, sobre la temática del libro en cuestión. Este cuento mostraba sobre todo, una gran capacidad imaginativa. Un segundo "trabajo", halló también, en las metáforas literarias un medio explicativo más transparente, de los problemas teóricos y de la epistemología. En ambos "trabajos" se recuperó el recurso de la literatura como un medio para comunicar lo aprendido.

Acerca de las carencias formativas e informativas en los alumnos, no se dieron grandes avances, pero sí el que empezaron a reconocer y ubicar sus deficiencias y la necesidad de incrementar - los conocimientos de manera constante, cubriendo las lagunas teóricas básicas para poder entender los principales temas del curso y fundamentar con mayor capacidad las opiniones propias. Además, en muchos de los "trabajos" ya se incluía una bibliografía auxiliar.



Las líneas temáticas de interés, que se pudieron localizar en el transcurso del semestre, en una minoría del subgrupo se definieron con mayor claridad y precisión. Estos alumnos me pidieron bibliografía específica y un apoyo académico posterior al curso, con el fin de no dejar a un lado las áreas temáticas elegidas y de cristalizarlas posteriormente en alguna investigación.

1.2 SUBGRUPO DE DIEGO MURILLO

INICIO

El primer día observé que durante la explicación del parámetro riguroso de la asistencia y puntualidad en el sistema de trabajo, los estudiantes no mostraron descontento ante este mecanismo. En el transcurso de la primera fase del curso los estudiantes asistieron asiduamente y avisaban cuando estaban imposibilitados para llegar al salón de clases, y aún más, justificaban sus faltas.

También el carácter de inamovible de la fecha de entrega de los "trabajos", no provocó inquietud en la mayoría; aunque, -- hubo un pequeño grupo de alumnos que sí tuvieron problemas para entregarlo en la fecha estipulada, aduciendo pretextos, como: -- "no encontré el libro", "trabajo en las tardes y por eso no me alcanzó el tiempo para terminar las lecturas", "se descompuso mi máquina de escribir", etc. Mencioné, ante esta situación, que -- los parámetros rígidos no tenían un sentido persecutorio sino organizativo, por lo que las fechas de entrega de los "trabajos" -- no serían cambiadas. Se podrían entregar en fechas posteriores -- pero sin contar con la calificación, es decir, solamente serían -- revisados para discutirse los aciertos y errores.

Su mayor preocupación durante este período fue el de la calificación; aunque, desde el primer día del semestre les expliqué el sistema de evaluación, señalando que no se basaría ni en-

un examen ni en un "trabajo final", sino que estaría distribuido durante todo el semestre. A pesar de la explicación que les di, - tal preocupación se mantenía, pudiéndolo percibir a partir de las preguntas que me hacían, por ejemplo: "¿qué parámetros de evaluación se van a utilizar?", "¿a qué se le da mayor peso en la evaluación?", entre otras. Las respuestas que daba, estaban enfocadas a disminuir la ansiedad por la calificación y aumentar el interés por su formación académica, desviando su atención por la evaluación y enfocándola hacia sus deficiencias teóricas, sus -- problemas de redacción, ortografía, etc.

Con respecto al carácter académico, fueron características generalizadas del subgrupo las dificultades al redactar y problemas de ortografía. Cabría aclarar que un número reducido de estudiantes mostraron excelentes capacidades al redactar y no presentaron problemas de ortografía. Siendo un problema latente en el subgrupo, intenté solucionarlo señalando sus deficiencias y sugiriendo la corrección de sus errores.

Pero el obstáculo que más me preocupó fue encontrar una situación generalizada de deficiencia sintéticas, analíticas y críticas; es decir, en sus "trabajos" la mayoría de los estudiantes no captaban lo esencial de las lecturas y no se atrevían a exponer sus propias ideas, o en el mejor de los casos criticaban a los autores superficialmente, como por ejemplo: "es un autor muy bueno", "es demasiado confuso", "me gustó la forma de escribir - del autor", por citar algunos.

La dificultad de ampliar el panorama crítico y las deficiencias sintético-analíticas, se vieron directamente interrelacionadas con el problema de las lagunas teóricas básicas con las que los estudiantes llegaron al curso.

Como se puede deducir, este problema lo consideré con la -- gravedad que representaba, pero no podía planear soluciones a -- corto plazo. Motivé la organización de los estudiantes y el interés por la investigación por cuenta propia, aspectos que reiteré constantemente.

Por último, en esta primera fase del curso aún no percibía con claridad cuáles eran las líneas de interés que más atraían a los estudiantes.

### INTERMEDIO

Los estudiantes vivieron menos persecutorio el parámetro de la asistencia. Esta continuaba siendo constante, aunque ya no avisaban cuando no podían asistir, ni justificaban sus faltas.

La entrega de los trabajos no pasó de ser problema de un pequeño grupo de alumnos, para el cual se fué convirtiendo cada -- vez más en una situación difícil, ya que constantemente me demandaban que modificara la fecha de entrega, exponiendo una serie -- de excusas externas a la materia. Sobre este aspecto volví a reiterar el objetivo de los parámetros rígidos, recalcando que la -

fecha de entrega de los "trabajos" no sería modificada. Por tal motivo traté de fomentar una mayor organización en las actividades de los estudiantes.

Aunque logré en este momento del curso, la disminución de la angustia causada por la calificación, no pude eliminar las tensiones que la provocaban. Los estudiantes continuaban preocupándose más por obtener buena calificación que por asimilar los conocimientos, y preguntaban constantemente la calificación que habían obtenido.

En cuanto a la evolución académica, se seguían manteniendo como dificultades serias, en la mayoría de los alumnos, las deficiencias ortográficas y de redacción, aunque percibí que elaboraban sus trabajos con mayor cuidado.

Las deficiencias sintéticas, analíticas y críticas seguían inquietándome porque continuaban siendo problemas constantes del subgrupo. En consecuencia, no abandoné la táctica de observar sus errores más evidentes para que los corrigieran.

A pesar de que los estudiantes se organizaron para desarrollar actividades de investigación, extra curso, las lagunas teóricas seguían formando parte de los problemas serios del subgrupo. Por tal motivo, pensando que ésta era una forma para disminuir los problemas, seguí fomentado la labor de investigación.

Ya a mediados del semestre comencé a vislumbrar algunas lí

neas que llamaban mayor atención por parte de los estudiantes, - sobre todo eran los temas en referencia a la comunicación: en el hombre, naturaleza, individuo y sociedad, Estado e individuo, etc.

### FINAL

El nivel de asistencia se mantuvo bueno durante todo el semestre, aunque al darse cuenta que no representaba un parámetro básico para la calificación no se preocupaban por registrar sus asistencias.

Los alumnos que desde el inicio no podían entregar sus "trabajos" en la fecha estipulada, terminaron el curso aduciendo --- siempre las mismas excusas: "no alcanza el tiempo para terminarlas lecturas", "es muy difícil conseguir el texto", "estuve enfermo", etc. La mayoría de los estudiantes cumplieron puntualmente con la entrega de sus "trabajos".

Aunque, por otra parte, no pude erradicar la preocupación - por la calificación, observé que ya no había una sobredemanda -- por ésta y sí una mayor preocupación por las deficiencias en sus "trabajos".

En lo referente a la evolución académica, el balance final del curso fué el siguiente:

Las deficiencias de ortografía y redacción no fueron erradicadas totalmente en el subgrupo, pero pude notar avances considerables en la mayoría de los alumnos.

Los avances en cuanto a las capacidades sintéticas, analíticas y críticas se generalizaron en el subgrupo, pero no fueron - sustanciales.

En relación a las líneas de interés, algunos estudiantes al conocer mis intereses intelectuales, trataron más de agradarme - que de esclarecer los problemas que se incorporaban en las clases magisteriales y en las discusiones subgrupales y grupales.

En cuanto a las lagunas teóricas básicas con las que inicia ron los estudiantes el curso, no fueron superadas; pero es necesario señalar que durante el semestre observé una inquietud constante por superarlos, a partir de que constataran sus dificultades de aprendizaje.

Las líneas de interés que más llamaron la atención de los - estudiantes fueron sobre todo, las que se encuentran interrelacionadas con los problemas sociales, políticos y de comunicación.

### 1.3 SUBGRUPO DE JUAN CARLOS PEREZ

#### INICIO

Al comienzo del curso observé, en relación a la asistencia, que era buena; la mayoría de los alumnos cumplieron con el requisito.

Por otra parte, pude apreciar una preocupación en los alumnos por saber cuáles serían los parámetros de evaluación en relación a los "trabajos" y el examen. Los comentarios al respecto eran: "teniendo que presentar trabajos y exámenes, qué porcentaje corresponde a cada uno de ellos", "¿cada coordinador tendrá autonomía para determinar la evaluación final?", "¿contarán las asistencias y las participaciones para la calificación final?," etc. En términos generales, estos fueron los comentarios más significativos en relación a la forma de evaluar. Mi actitud fue explicar las anteriores inquietudes y sobre todo el sistema de trabajo.

Sobre la entrega de "trabajos," percibí una renuencia de los alumnos para entregar los "trabajos" en la fecha indicada, argumentando lo siguiente: "me costó trabajo encontrar el libro", o --- bien, "me prestaron el libro y no tuve tiempo de terminar de --- leerlo", hubo también, quienes no querían entregar su "trabajo" -- porque les faltaba la parte de comentarios. Sobre esto indique --- cuáles serían los parámetros de evaluación de los "trabajos" y --- sobre todo lo definitorio en su entrega, teniendo una fecha pre-



cisa, sin posibilidad de cambio.

En relación a la metodología utilizada en sus "trabajos" pude observar, que carecían en su mayoría de una correcta redacción mezclando indiscriminadamente las ideas del autor y las suyas, y que no sabían utilizar adecuadamente las técnicas de investigación.

Con respecto a las deficiencias analíticas, sintéticas y -- críticas, encontré pocos "trabajos" donde la sistematización de los temas tratados eran buenos, que incluían reflexiones y planteaban dudas en la forma como el autor había desarrollado los temas. También observé "trabajos" cuyo contenido expresaba una simple repetición de lo que el autor había planteado, pero sin llegar a una síntesis. Ante esto, indiqué, la necesidad de rastrear las líneas de interés del autor, indicando que las encontrarían en el momento que el autor planteara sus hipótesis de trabajo y la confrontación de éstas; también señalé la necesidad de un resumen, ya fuera a partir de capítulos, o bien, viendo las temáticas que el autor seguía, para posteriormente hacer una interpretación. Sugerí además algunos aspectos sobre la forma de subrayar un libro, y, por último les proporcioné bibliografía complementaria sobre los temas tratados y donde se especificaba el manejo de técnicas de investigación.

En referencia a las deficiencias para la asimilación de las teorías, capté que en su mayoría tenían problemas en la comprensión de los conceptos y también en la localización de la línea -

temática del autor. Por lo anterior, pude ver que las líneas de interés de mis alumnos eran mínimas. Algunos mostraron un interés especial por la ciencia y otros por los problemas nacionales.

### INTERMEDIO

Siguiendo el plan de trabajo desde el inicio del curso, a la mitad del mismo pude apreciar lo siguiente: la asistencia seguía siendo la misma, salvo en algunos casos en que se faltaba-- pero explicando los motivos por los cuales no se asistía. Estos-- van desde los de orden estrictamente personal, hasta por motivos de trabajo.

Si bien, al inicio del curso se destacó la preocupación por la calificación, ahora se dió la diferencia entre alumnos que se guían manteniendo la preocupación por la evaluación y quienes tuvieron un avance considerable, preocupándose por saber, no sólo su calificación, sino por conocer cuáles habían sido sus errores tanto metodológicos como teórico.

En relación a la entrega de "trabajos", al igual que al inicio del curso, varios alumnos trataron de justificar, el no poder entregar sus "trabajos" en la fecha indicada, con argumentaciones como: "no pude terminar el "trabajo, porque me sentí enfermo", - "tuve que salir de viaje y no pude terminarlo", etc. Por otro lado, se entregaron "trabajos" buenos tanto en su presentación como en su contenido. Indiqué que no se podía cambiar la fecha de entrega de los "trabajos", con la finalidad de que asumieran la-

responsabilidad tanto de la fecha como del "trabajo" en sí, sobre todo la necesidad de la organización personal, para cumplir.

En lo que respecta a la redacción y ortografía, los alumnos seguían presentado errores. Para subsanar este problema indiqué que leyeran más textos literarios con la finalidad de tomar----- atención en la forma de escribir del autor y así se pudieran distinguir los diferentes estilos con el fin de ejercitar la forma de escribir, cuidando la redacción y la ortografía.

En cuanto a las deficiencias analíticas y críticas aprecié un avance, puesto que, si bien, no en todos los casos se hicieron comentarios elaborativos de los textos, si hubo avances en la -- forma de abordar los temas. Esto se hizo patente, al retomar las líneas de interés del autor, realizando una sistematización del conocimiento y en otros casos elaborando análisis críticos a los temas tratados. También se entregaron "trabajos" con los mismos errores que al inicio del curso. A este respecto, hice hincapié que en algunos casos la crítica no significa adjetivar al autor, con afirmaciones como estas: "es un excelente libro", "me parece que sus reflexiones sobre la ciencia son buenas", "me abrió las puertas al conocimiento", o bien, " su estilo de escribir es maravilloso", etc. Expliqué, que este tipo de comentarios no expresaban una verdadera reflexión. En otros "trabajos" se realizaron comentarios utilizando otros textos que trataban sobre el tema y haciendo copia integral de él. Indiqué, que se tuviera más cuidado, que no es honesto adjudicarse ideas que no habían sido una - reflexión propia, a partir de la lectura.

Las líneas temáticas de interés, fueron enfocadas a los problemas de filosofía, la relación entre filosofía y sociología y a los problemas nacionales.

### FINAL

Al final del curso, vi lo siguiente: la asistencia continuó siendo la misma que a la mitad del curso, y se seguían justificando las inasistencias.

En relación a la calificación, pude darme cuenta que los -- alumnos se identificaron con el sistema de trabajo y que pasó a un segundo plano la preocupación por la calificación.

Por otra parte, se hizo patente el cumplimiento en la entrega de los "trabajos", ya que se comprendió que no se aceptarían los "trabajos" después de la fecha indicada. Sin embargo, había alumnos que seguían manifestando las mismas justificaciones que al inicio y a la mitad del curso, para no entregar sus "trabajos". A estos alumnos les seguí insistiendo sobre la importancia que tiene la disciplina en el trabajo.

Al final del curso se seguían manifestando errores ortográficos, siendo pocos los alumnos que pudieron rebasar este problema.

En las deficiencias analíticas y críticas percibí dos grandes diferencias: en primer lugar, observé que en algunos alumnos

no se habían comprendido ciertos temas del curso como la teoría del conocimiento y la objetividad de la ciencia, otros en cambio tenían dispersos los temas tratados, ya que se habían tomado superficialmente los comentarios hechos en el curso.

Sobre lo anterior expresé, que pusieran atención en las dificultades en cursos subsiguientes no se cometieran los mismos errores, y traté también, de que hicieran un balance de lo que habían aprendido, de manera autocrítica y resaltando los temas con más dudas, además de que se profundizaran los temas que les causó mayor impresión, a través de plantear nuevas problemáticas a los mismos.

Por lo que se refiere a la segunda diferencia, observé lo siguiente: encontré trabajos buenos, donde percibí el interés en la lectura, así como una asimilación y sistematización del conocimiento, reflejando en sus "trabajos" una preocupación por plasmar las inquietudes.

En las deficiencias teóricas, encontré dificultades que se reflejaron tanto en los "trabajos", como en las clases; algunos alumnos tenían dificultades para terminar de leer los textos, -- otros, tenían problemas para exponer con claridad sintética los temas y otros para entregar sus "trabajos".

Finalmente, las líneas de interés, que pude apreciar en esta fase del curso fueron: los aspectos filosóficos, la relación entre la filosofía y sociología, los problemas históricos y los

aspectos de la psicología y la literatura. Estas líneas se reflejaron no sólo en la elaboración de los "trabajos", sino también en la participación en clase. Por lo que destacué la importancia de éstas, proponiendo que se trabajara sistemáticamente, planteando un problema específico del tema.

## 2. TRABAJO COLECTIVO

### 2.1. Trabajo Subgrupal

#### 2.1.1. Subgrupo de Arturo Ballesteros

##### INICIO

La premisa en que se sustentó el trabajo subgrupal, fue el que el subgrupo fuese el espacio idóneo para la participación de los alumnos en un ámbito colectivo.

Al empezar el semestre, la participación activa de los alumnos de mi subgrupo, fué de unos cuantos, y las intervenciones se hacían para pedirme información. Más que aportaciones u opiniones se me formulaban preguntas: ¿me puedes explicar "esto"?, -- "yo no entendí esta parte, ¿me la puedes aclarar", etc. En otros casos, hubo gente que surgió como "líder" en las participaciones, monopolizando la palabra e incorporando polémicas muy rebuscadas. Para el primer caso de alumnos, intenté confrontarlos con sus mismas preguntas subrayando más mi papel de coordinador, que el de expositor o solucionador de dudas. Para el segundo caso, hice lo posible por motivar las intervenciones de personas que nunca lo hacían, formulándoles preguntas directas: ¿cuál es tu opinión?, ¿qué piensas sobre lo que dice el compañero?, etc. Por último insistí que las intervenciones que parecieran confusas deberían de ser aclaradas.

Otro síntoma que considero muy importante, fué la modalidad de interrelación de los alumnos conmigo como coordinador. En ge

neral la relación en el inicio de semestre se dió de manera con-  
flictiva. Fueron muy pocos los alumnos que se acercaron a plan-  
tearme sus opiniones o bien a exponerme sus dudas. Y, la inte-  
rrelación en el subgrupo, reflejó una clara falta de integración.  
Surgieron pequeños grupos aislados que evitaban una incorpora--  
ción a la discusión subgrupal. Estos pequeños grupos servían tam-  
bién de distractores ocasionando dispersión y dificultad de con-  
centración para sus compañeros. Este hecho, lo traté de resolver  
pidiendo mucha atención a lo que se decía y valorando cualquier  
participación. También tomé medidas en el caso de alumnos que -  
regularmente se sentaban juntos, con el fin de conversar sobre-  
temas particulares.

### INTERMEDIO

La participación fué muy nutrida, en relación a la que se-  
venía dando anteriormente en las discusiones subgrupales. Sin -  
embargo, su carácter en este momento del curso no fue mayorita-  
rio. Al final de las discusiones, muchos alumnos preferían expo-  
nerme sus opiniones o dudas, o bien lo hacían hasta las reunio-  
nes individuales de seguimiento personalizado. Tal actitud de -  
los alumnos, que tendía peligrosamente a generalizarse, la res-  
caté en las discusiones subgrupales e insté a los alumnos que -  
actuaban de esa manera, a que expusieran sus dudas o aportacio-  
nes en el espacio del subgrupo.

El problema de la interrelación conmigo, se dió de dos for-  
mas: para una parte del grupo, la interrelación se manifestó en



buen nivel, cristalizándose sobre todo, en el requerimiento continuo de recomendaciones de todos tipos: bibliografía, profesores, temáticas de investigación, etc. La interrelación con este grupo tuvo definitivamente efectos positivos, ya que era la parte del subgrupo que mejores "trabajos" entregaba. Por otro lado, el resto del subgrupo se mantuvo distante, sin una buena comunicación conmigo, el efecto negativo al parecer se reflejó en un menor avance académico, ya que sus "trabajos" poseían importantes deficiencias.

En el nivel del subgrupo, la interrelación de los alumnos-también se hallaba fragmentada. En los dos ámbitos, personal y subgrupal, continué requiriendo la participación de la gente que se mantenía aislada, tratando también de dar una mayor confianza, llamándoles por su nombre y tamizando las discusiones más pesadas.

#### FINAL

En este momento del curso, la participación, surgió con -- gran espontaneidad, sin la necesidad de una previa motivación, como en las anteriores reuniones subgrupales. Las discusiones que se daban en el seno del seguimiento personalizado, ya se incluían sin ningún problema en las polémicas de la reunión subgrupal. Las discusiones tenían un factor sobresaliente: la integración del conocimiento. Esto se vió ya que en el momento de las discusiones en el subgrupo, se utilizaron argumentos prove-

nientes de información, tanto de textos literarios ajenos a la bibliografía, así como las clases teóricas de metodología y lo aprendido en las otras materias del "tronco común". En suma, la participación tuvo su avance más importante en el terreno del manejo de contenidos.

Acerca de la relación tanto al interior del subgrupo como conmigo, en general hubo un avance importante. La confianza e integración lograda, se mostró en el hecho de que se exponían tanto en las reuniones subgrupales como en las de seguimiento personalizado, los intereses teóricos personales. También se vio que la relación en el subgrupo mejoró notablemente, ya que en las discusiones se tenía una mayor atención y respeto a los comentarios de los compañeros, incluso entre ellos mismos se imponían silencio para poder escuchar todas las participaciones.

## 2.1.2 SUBGRUPO DE DIEGO MURILLO

### INICIO

La participación de los estudiantes en mi subgrupo estuvo constituida por dos polaridades significativas: por un lado, una parte minoritaria trató de tomar el mando de las intervenciones, participando constantemente y procurando impresionar; y, por el otro, percibí que la mayoría de los estudiantes del subgrupo no tenían aún la confianza para participar, manifestándolo de varias formas: timidez, temor a participar y decir temas "sin interés" ó tratar temas sin "valor", desconocimiento del material, etc.

Ante esta situación procuré dar solución de la siguiente forma: impulsar la participación de aquellos estudiantes que tenían temor de hacerlo y controlar las participaciones del grupo minoritario que pretendía apoderarse de la "palabra" en el subgrupo.

El problema de la participación estuvo interrelacionado -- con la barrera de comunicación y la desconfianza que existía entre los mismos estudiantes y hacia mis capacidades como coordinador. Estos problemas fueron básicos en cuanto a la integración rápida de los alumnos al subgrupo y, consecuentemente, se reflejó en la participación de las reuniones subgrupales.

Por tal motivo, promoví la confianza y la comunicación entre los mismos estudiantes y hacia mi, sobre todo con detalles-

como: llamarlos por su nombre, prestando atención y valorando todas las intervenciones de los estudiantes que participaban.

### INTERMEDIO

El temor a la participación, a estas alturas, ya se había superado sustancialmente, pero aún no se erradicaba el problema.

La comunicación y la confianza fueron factores que me ayudaron bastante para animar a los alumnos a intervenir en las discusiones de las sesiones subgrupales, olvidándose por momentos del "¿qué dirán?". Pero, aunque el interés por discutir sus propias posturas se había incrementado, existía todavía demasiada dispersión y falta de solidez en los contenidos teóricos de sus reflexiones.

### FINAL

En esta parte final del curso ya había identificado perfectamente al pequeño grupo de alumnos que participaban con facilidad en las discusiones, y al grupo que requería de grandes esfuerzos para intervenir en las reuniones subgrupales.

La identificación de los alumnos conmigo, ya a estas alturas del semestre era excelente y la confianza y comunicación que existía entre ellos también era muy buena. Un pequeño grupo de alumnos intentó identificarse con mis líneas temáticas de interés, pero los motivé para que ellos mismos encontraran sus propios intereses académicos, profesionales e intelectuales.

### 2.1.3 SUBGRUPO DE JUAN CARLOS PEREZ

#### INICIO

La participación de los alumnos en esta fase tuvo dos aspectos: el primero se manifestó con un temor a la participación, - con comentarios como: "tengo miedo hacer el ridículo", "temo -- que mis ideas no sean escuchadas por mis compañeros y por el -- coordinador", etc. El segundo aspecto, se refiere a la participación de alumnos que tienen la finalidad de sobresalir, tratando de darse a conocer al grupo y a mi, mediante preguntas sin--relación con el tema tratado. Mi actitud frente a los alumnos - sobre lo anterior, consistió en fomentar la participación, a -- partir de estimular la confianza en ellos, hablándoles por su - nombre, dándole importancia a cualquier pregunta planteada, ubi--cándolos en el tema tratado, con la finalidad de que no se dispersaran.

En relación a mi interrelación con los alumnos vi lo siguiente: a pesar de haber sido mencionadas mis funciones, los alumnos solicitaron que se explicara más al respecto. De igual manera, - manifestaron interés por conocer las características del seguimiento personalizado y sobre la discusión de los "trabajos". Explicué por lo tanto en qué consistirían mis funciones con el fin de que tuvieran más claridad, y así pudiéramos trabajar integralmente. En cuanto a la interrelación entre los alumnos puedo decir que si bien, existían pequeños grupos que se conocían a partir de estar trabajando en otras materias, había otros alumnos - que no habían tenido comunicación entre sí. Esto mismo obstacu-

lizaba la relación entre ellos como grupo. Opté por incorporar a todos, al trabajo colectivo, impidiendo que los pequeños grupos monopolizaran la participación.

### INTERMEDIO

En estos momentos del semestre la participación fue más -- precisa, argumentando sobre los textos y retomando en la discusión elementos de las clases, así como conceptos que no habían quedado claros. Había alumnos, que seguían manteniendo la postura de sobresalir ante mí y aún más, queriendo ser "líderes" del subgrupo. Ante esta situación me propuse exigir más a estos---- alumnos en sus intervenciones, sobre todo evitando que se desviarán del tema tratado. También me propuse, dar importancia a los alumnos que no participaban, dándoles confianza y preguntándoles frecuentemente, con la finalidad de que pudieran exponer su punto de vista, sobre el tema tratado. Creando así, el trabajo colectivo.

Sobre mi interrelación con los alumnos, se fué formando una identificación. En relación, a la interrelación entre los propios alumnos, ya en su totalidad se conocían; pero, pude apreciar que entre ellos mismos distinguían cuáles de sus compañeros participaban con argumentaciones precisas, de otros que repetían lo -- expuesto y de aquellos que se mantenían al margen de la participación.

FINAL

Al final del curso pude apreciar, en relación a la participación, que los alumnos tomaron en cuenta los comentarios de las reuniones anteriores, siendo las polémicas más sobresalientes: las cuestiones filosóficas y la explicación y desarrollo de la ciencia.

Mi actitud en esta fase del semestre consistió, en coordinar las discusiones, puesto que los alumnos habían aprendido a organizarse para llevar una discusión; sobre todo, a saber escuchar a sus compañeros, retomando ideas que habían expuesto - otros compañeros y profundizándolas.

La interrelación que tuve con los alumnos se reafirmó a partir de la revisión de los "trabajos" y con los comentarios en clase; así mismo se identificaron entre ellos, incorporándose en pequeños grupos y otros que ya tenían equipo incorporando nuevos integrantes. Lo más importante que ví, fué la comunicación entre ellos y la forma como intercambiaron ideas.

## 2.2 TRABAJO GRUPAL

### 2.2.1 Reuniones Grupales.

#### INICIO

Las reuniones grupales (como se mencionó en el capítulo II), se llevaron a cabo inmediatamente después de las reuniones subgrupales. El contenido de las discusiones grupales es el de las conclusiones de cada subgrupo.

La participación en un inicio se dió de forma parcial. Los alumnos se concretaron a leer solamente las conclusiones de su subgrupo, sin captar las diferencias que darían origen a la polémica grupal. Los pocos comentarios que surgieron hacían referencia a posturas personales más que a subgrupales. Esto , produjo gran dispersión y desorden en la discusión.

Podemos anotar finalmente que las conclusiones subgrupales leídas en la reunión grupal, tuvieron contenidos muy parecidos.

#### INTERMEDIO

Desde la lectura de las conclusiones de los subgrupos se notó un gran cambio en relación a las anteriores reuniones del inicio del semestre. Los contenidos de las discusiones en los subgrupos fueron marcadamente diferentes, provocando una reacción de estímulo para la confrontación en el grupo. Por lo que, la partici-



pación se vio incrementada notablemente; en este momento, los estudiantes se olvidaron de sus posturas personales para defender las ideas surgidas en su subgrupo. Los argumentos que sostienen estas ideas, son expuestos sin mucha rigurosidad, siendo el recurso de la retórica el mayormente utilizado.

En suma, se ve un incremento en el interés por discutir en el ámbito del grupo total, se disminuye la dispersión en las discusiones, los temas son más centrados, etc. Por estas razones, la integración en el grupo aumenta considerablemente.

#### FINAL

Las conclusiones subgrupales contienen temas muy opuestos; propiciando un interés en el grupo, por lo trabajado en los subgrupos. La discusión inicia con una gran participación, teniendo la que ordenar. El contenido de las intervenciones refleja una mayor organización de ideas, una mejor fundamentación y una división muy clara entre lo que se piensa de manera personal y lo que se concluyó en el subgrupo.

Esta discusión grupal se prolongó en tiempo, debido a que se exigió, por parte de los mismos alumnos, una argumentación de las opiniones. Otro hecho que se da también en estas polémicas grupales del final del curso, es que se retoman las ideas de los compañeros, independientemente de si se está o no de acuerdo.

## 2.2.2 DRAMATIZACIONES

### INICIO

Lo que se pudo observar, fué que no obstante que se señaló que lo importante no era la actuación, sino una reflexión de lo que sugirió e hizo pensar la representación, se observó que la mayoría de los comentarios fueron si su compañero se había o no interiorizado del personaje, y si se había actuado bien o mal. Por otra parte, las intervenciones fueron muchas en cantidad pero repetitivas, más de un producto de catarsis y no de actitud crítica y reflexiva. El tiempo de la clase terminó y fué muy difícil el terminar la clase, porque los alumnos querían continuar hablando.

### INTERMEDIO

Dejaron de centrar sus comentarios en la actuación, pero siguió dándose una dispersión de comentarios, es decir, que no retomaban las opiniones de sus compañeros, para establecer una línea de continuidad.

### FINAL

Se observó un importante avance reflexivo del grupo como totalidad. Las intervenciones fueron menores en cantidad y sobre todo, se establecían hilos conductores de problematización. En otras palabras, que mostraron incremento en la capacidad de escuchar y pensar dentro del grupo.

### 2.2.3. COORDINACION

El análisis sobre la coordinación tiene como contenido, las reuniones de los coordinadores, las cuales se dividieron en dos-fases principales:

La primera, constituida por reuniones para la asimilación y resolución de dudas sobre la implementación del sistema de trabajo, que se llevó a cabo antes de comenzar el semestre, y por el registro de las fantasías previas, y expectativas sobre el resultado final de la experiencia. Después de estas reuniones, hubo una siguiente en la que expresamos las primeras impresiones del grupo con el que trabajaríamos.

La segunda fase, la integran las reuniones que se desarrollaron durante el curso con el fin de ubicar los obstáculos para llevar a cabo el sistema de trabajo, rastrear problemas y proponer soluciones.

Los dos momentos de la primera fase son explicados en : el sistema de trabajo, en el capítulo II, las fantasías previas se-

encuentran en los anexos.

El balance de la segunda fase está dividida en tres momentos: el inicio, el intermedio y el final.

Inicio:

En este primer momento se vió que existían varios problemas comunes a los subgrupos, entre los cuales estaban: los problemas de redacción y ortografía; serias dificultades de síntesis, análisis y crítica; confusión de la materia de Metodología con el Taller de Redacción e Investigación Documental; desconocimientos de las funciones de los coordinadores; falta de integración de los alumnos al grupo; influencia de pequeños grupos que trataban de tomar el mando en las participaciones; apatía en las reuniones subgrupales por parte de los alumnos; y, como último problema se vió la necesidad de pedir un salón más amplio, que se adecuara a las demandas del grupo.

Para resolver dicha situación, se pensó en tres niveles de solución, según la gravedad del problema, ya fuera a corto, a mediano o a largo plazo. Los tres niveles fueron:

Primer nivel: lo constituyeron los problemas que representaban soluciones a corto plazo.

Se delimitó a los alumnos sobre las actividades de los coordinadores, señalando que su actuación frente a los adjuntos, pro-

venían de una actitud devaluatoria a los mismos, considerados como insuficientes en su función formativa, bajo un modelo vertical, modelo que no rescata las posibilidades educativas del adjunto, - que enseña aprendiendo y aprende enseñando.

El segundo nivel: lo formaron los problemas que planeamos solucionarlos a mediano plazo.

Se vió que existían tres problemas importantes, entre los que se encuentran: la dificultad de integración de los alumnos - al grupo y al subgrupo, intento de liderazgo por un pequeño número de estudiantes y la apatía de los alumnos para participar en las reuniones subgrupales y en las discusiones grupales.

Para resolver estos problemas, se estableció con ellos una relación de directivos en su proceso educativo, lo que les daría seguridad con nuestra atención continua: desde identificarlos -- con su nombre hasta tomar en cuenta toda participación que hicieran y motivar a los estudiantes que no participaban y controlar las intervenciones excesivas.

El tercer nivel lo integraron los problemas de mayor trascendencia en los alumnos, los cuales planeamos solucionarlos a largo plazo.

Los problemas que englobaron este nivel fueron: los de redacción y ortografía; los de síntesis, análisis, crítica y las deficiencias de manejo de teoría y métodos.

Como sistema de solución a estos problemas, en la revisión de sus "trabajos" escritos debíamos señalar los errores relevantes de cada estudiante y recomendarles la rectificación de los mismos. Subrayar ante todo los problemas de dispersión de ideas y las lagunas teóricas. Se propuso como tarea dar dos tipos de bibliografía: una que solventara los huecos teóricos y otra que redujera en los mismos, los problemas formales de expresión.

El balance de los problemas más relevantes que se plantearon en las reuniones, fue el siguiente: las deficiencias en la ortografía y en la redacción no se habían resuelto pero se observó una disminución de estas faltas; en cuanto a la síntesis, análisis y a la crítica ya se había avanzado en la captación de las ideas más importantes de las lecturas y en la inclusión de las ideas propias en los "trabajos" pero se veía una falta de solidez en las argumentaciones.

Se resolvió la confusión que existía entre la materia de Metodología y el Taller de Redacción e Investigación Documental y ya a estas alturas los alumnos tenían buen conocimiento del sistema de trabajo y las funciones que en él realizábamos los coordinadores.

En lo que se refiere a la apatía de los estudiantes en las discusiones subgrupales, se encontró un avance importante en la mayoría de ellos pero algunos alumnos aun no encontraban la forma de participar. A partir de que se pudo controlar el intento de liderazgo de algunos estudiantes, se obtuvo mayor cohesión al

interior de los subgrupos.

### Intermedio

Los problemas que se observaron en esta fase, fueron dos: los temas que se trataban en las reuniones subgrupales eran múltiples y fragmentadas, por lo que se caía en la dispersión no pudiendo darse una integración. Los estudiantes comenzaron a sobredemandarnos, por arriba del límite de nuestras funciones. Ante esto tuvimos que marcar explícitamente nuestros límites.

Para solucionar el problema de la dispersión se propuso --- apuntar las ideas expuestas por los alumnos, para evitar la repetición de los mismos y controlar así las intervenciones y evitar toda posibilidad de dispersión.

### Final

Como balance final de los problemas presentados en los subgrupos durante el semestre tenemos que:

Se observó una superación considerable en la redacción y ortografía, aunque no se pudo erradicar el problema.

Sobre las deficiencias referentes a la síntesis, análisis y crítica, también manifestaron importante evolución a los estudiantes. Continuaban presentes los problemas, aunque no en la misma medida.

Las lagunas teóricas continuaron siendo un problema serio-- que no se pudo resolver completamente.

Si bien es cierto que durante el curso se observaron avances importantes, en lo que respecta a las deficiencias anteriormente mencionadas se pudo considerar que siguió siendo el reto -- educativo más importante, cuyas soluciones requieren como condición primaria, algo que creemos que se tuvo un avance importante al grupo: la consciencia de la responsabilidad propia en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, existieron problemas que podemos englobarlos en un nivel distinto:

Las condiciones de apatía de los estudiantes fueron superados satisfactoriamente en casi la totalidad del grupo. Y los problemas de dispersión fueron controlados, notándose mayor orden-- en las discusiones subgrupales que permitió el que prestaran más atención a las intervenciones de sus compañeros, incluso las no muy bien formuladas.

El establecimiento de los límites de los coordinadores, permitió que los estudiantes tomaran más iniciativa en las actividades y derivó en que la organización en el subgrupo fuera más eficiente, e incluso, en el mejor de los casos las propuestas sur-- gían en el seno de los mismos estudiantes.



Como conclusión final del curso, se estableció que los problemas que aún no habían sido superados y los que lo fueron, precisaban de continuidad tanto en el trabajo personalizado como el subgrupal y grupal.

#### 2.2.4 Resultado de los Cuestionarios

La información que exponemos de los resultados de los cuestionarios, se correlaciona directamente con nuestras hipótesis de trabajo.

En relación a la primera hipótesis, que se refiere a la disminución de los niveles de ansiedad frente al aprendizaje, encontramos en los cuestionarios lo siguiente:

De los alumnos que se inscribieron a este curso de Metodología, la mayoría provenía de los Colegios de Ciencias y Humanidades, de la UNAM. Y sólo una mínima parte realizaron sus estudios de bachillerato en escuelas de provincia.

La gran mayoría del grupo decidió inscribirse, porque les gustó el plan de trabajo y los contenidos del programa, y un grupo minoritario lo hizo por causas de recomendación tanto de maestros como de alumnos.

Por otra parte, los conocimientos teóricos y formativos generales, necesarios para arribar a una educación superior eran deficientes en casi la totalidad del grupo, y bien, los conocimientos previos necesarios para cursar la materia de Metodología fueron en la mayoría del grupo.

Consensualmente, los estudiantes esperaban obtener del curso de Metodología conocimientos formativos, y muy pocos tenían expectativas, los de utilidad de la materia para su especialidad.

Los temores que los alumnos manifestaron sobre el curso, fueron de inseguridad de las capacidades personales en una parte mayoritaria del grupo y muy pocos dijeron no tener temor alguno.

En relación al contenido de la materia la mitad de los alumnos expresaron tener claros los temas; y otra mitad tenía problemas para comprender, analizar y sintetizar conocimientos.

Respecto a la razón de la pérdida de interés en las clases fue una constante, el exceso de información; y siendo de menor importancia el ruido que provocaban los mismos compañeros.

Por lo que se refiere al rendimiento en los estudios un poco más de la mitad del grupo expresó tener buen rendimiento y un número reducido reconoció tener problemas en su nivel de aprovechamiento.

El principal obstáculo al que se enfrentaron los estudiantes en el aprendizaje es de llegar a los cursos con deficiente preparación y otros aspectos clasificables como problemas de ansiedad e inseguridad frente al curso.

En el trabajo de síntesis y crítica de lecturas, efectuado por los alumnos se resalto como obstáculos y conflictos sobresalientes: las dificultades para la concentración y retención del material, todos ellos factores emocionales y de ansiedad de no sentirse eficaces para su labor académica.

En cuanto a la realización de los exámenes, al inicio del curso el porcentaje más alto de estudiantes reconoció temerles; ubicando la causa al miedo de no tener una buena preparación. Ya en el intermedio del curso, casi la mitad del grupo ya no tenía temor a presentar los exámenes.

En relación a las líneas temáticas de interés de los alumnos, se notó una predominancia de preocupación sobre los problemas sociales y los de índole "humanística" en general.

La segunda hipótesis es la que considera a la socialización como un elemento indispensable para el aprendizaje, para la cual rescatamos la siguiente información de los cuestionarios:

Respecto a los obstáculos de pertenecer a un grupo académico con carácter masivo, la mayoría de los alumnos encontró dificultades para desarrollar su trabajo; entre las que se encuentran la falta de espacio y los problemas de concentración. El cuestionario intermedio y final, arrojaron como resultado, que dichos problemas disminuyeron en la medida que se fue dando mayor integración grupal.

Al inicio del trabajo subgrupal, los obstáculos para el aprendizaje que enunciaron fueron: se realizó un trabajo desigual y disminuye el aprovechamiento. Lo mismo que dificultades de comunicación, por timidez o sensación de ridículo. En la medida que se fue trabajando con ellos, los siguientes cuestionarios nos dieron resultados interesantes: el grupo reconoció que los dos aciertos -- más sobresalientes de este sistema eran el manejo de subgrupos y la atención personalizada. Es decir, que la socialización tuvo -- por efecto el disminuir los factores de ansiedad en la interacción de los alumnos. Lo mismo que el aprovechamiento de las vías de comunicación con los coordinadores, fomentó una seguridad para el acrecentamiento del aprendizaje.

CONCLUSIONES

Y

SUGERENCIAS

## CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

### 1. Dinámica del aprendizaje como proceso de socialización

Las conclusiones de esta investigación se refieren básicamente a los resultados operativos del sistema de trabajo implementado, en cuanto a la disminución de los niveles de ansiedad, mediante la incorporación del alumno al grupo académico y la función del coordinador como los catalizadores fundamentales coadyuvando al mejoramiento de los niveles académicos.

Respecto a la disminución de los niveles de ansiedad para el acrecentamiento del aprendizaje, las instancias didácticas pensadas para cumplir con este objetivo fueron: marcar parámetros claros y bien establecidos en la interrelación académica, para lograr así una capacidad organizativa por parte del estudiante (con cualidades de adolescente tardío. Ver capítulo I, Marco Teórico). Tales parámetros señalaron los límites de contención grupal y responsabilizaron al estudiante respecto de su aprendizaje (disminuyendo notablemente los niveles de ansiedad), ya que abrió la posibilidad de crear y desarrollar las capacidades imaginativas de los alumnos en una labor conjunta.

En un inicio del curso los parámetros marcados (asistencia, horario, fechas de entrega de "trabajos", etc.) se aceptaron en la generalidad del grupo, sin ningún problema. Posteriormente se dieron las primeras resistencias, tratando de romperse el --

marco rígido de las actividades y de introducir desorden en la organización. La vuelta a explicar los objetivos del sistema de trabajo y la constante reiteración de que los fines eran organizativos y no persecutorios o punitivos, propició que los niveles de ansiedad se vieran reducidos en gran medida. Esto se observó, ya que al finalizar el curso, las asistencias, el horario y las fechas inamovibles de entrega de "trabajos", no eran problemas para los alumnos.

Ahora bien, otro elemento fundamental que nos ayudó a disminuir los niveles de ansiedad en los alumnos fue el de la socialización, circunscrito en el marco de nuestra segunda hipótesis: la socialización como apertura para el aprendizaje. Esto es, lograr que de un grupo como agregado de alumnos se instituyera un grupo organizado. Así, el grupo al que se enfrentó el estudiante, no fué un obstáculo para su aprendizaje sino un elemento coadyuvador del mismo; es decir, que a través de actividades bien definidas el alumno se manejó como participe y -- elemento indispensable en su comunidad (grupo y subgrupo), en donde aprovechar las instancias adecuadas para incrementar sus niveles académicos se vió como la organización del trabajo académico se convirtió en la mediación entre teoría y praxis que posibilita la evolución formativa de los estudiantes.

La organización del trabajo académico, así entendida, permitió romper con la relación tradicional entre estudiantes y profesores que atomiza a los estudiantes en el salón de clase, que los relaciona como individuos aislados sin una actuación -



vigente dentro de este proceso de comunicación profesor-alumno. Y sólo en la medida que los estudiantes se incorporaron activamente al proceso de enseñanza-aprendizaje es que se pudo rescatar la socialización como apertura para acrecentar el aprendizaje.

Al no participar activamente en este proceso, al no elaborar conjuntamente con sus compañeros discusiones de problemas teóricos, el estudiante difícilmente puede sentirse integrado, comprometido en el espacio académico y desarrollar así un interés real, por lo que hace que la escisión entre el individuo y su comunidad reaparezca en el ámbito académico.

En el contexto del grupo de Metodología I que investigamos, en un inicio del curso, la participación de los estudiantes fue minoritaria debido a los altos niveles de ansiedad cuyos síntomas fueron: temor al ridículo, devaluación de sus capacidades, nerviosismo y los lastres de no responsabilizarse para aprender desde ellos mismos, en base a un trabajo individual y colectivo, por ello en una primera etapa, vieron al coordinador como la máxima autoridad, el que resolvería todos los problemas, o el que los descalificaría en su trabajo. Esta poca confianza en las capacidades personales y en el trabajo colectivo serio, hizo que se produjeran relaciones verticales y de poder al interior de los salones de clase.

El funcionamiento de las participaciones, en este momento del curso, se basó sobre todo en que se exponían las dudas y - explicaban la manera de entender los materiales teóricos, adoleciendo de una sistematicidad en el análisis de temas concretos, y por consiguiente produciendo la dispersión teórica, se esperaba al final de la discusión que el coordinador dictara - la verdad incuestionable. También, la poca identificación de - los alumnos tanto en el subgrupo como en el grupo derivó en -- una falta de comunicación entre los mismos estudiantes y los - coordinadores.

En la etapa última del curso, la participación del estudiante dió un giro sustancial, reduciéndose los niveles de ansiedad y notándose una mayor integración del alumno con su comunidad. Esto se debió a partir de un trabajo continuo y consistente con el alumno donde se le señalaron sus logros y sus obstáculos en el aprendizaje.

Los resultados de la experiencia, nos dicen que el sistema no es una "panacea", pues, el avance académico no fue del - todo óptimo. Se tiene que seguir investigando en ésta línea, -- lo mismo que rescatar los logros de esta experiencia-investigación; si bien no hubo un logro completo en la formación de las capacidades de autonomía en el alumno, sí se creó conciencia - sobre la necesidad de adquirir formas organizativas de pensamiento, para asimilar la información que se recibe y posteriormente utilizarla en aspectos prácticos. Es decir, que nuestra-

tarea constante de fomentar una capacidad intelectual disciplinada, con el fin de pensar con rigor y sistematización tuvo en este curso, apenas las condiciones de posibilidad de ello: la concientización de la responsabilidad propia para aprender, pero se requiere continuar con el grupo otro semestre, para avances cognitivos más eficaces.

Otro de los aspectos que creemos importante resaltar, es la función del coordinador como medio para llevar a cabo la socialización y reducir los niveles de ansiedad en los alumnos, por lo mismo, que en esta planeación didáctica y de actividades se incluyó como eje central el trabajo de los adjuntos, siendo éste no el ejecutor de las tareas pesadas del profesor, sino un instrumento básico en la labor formativa del estudiante.

La función de los coordinadores tiene así el sentido no de un rol, sino de un proceso dinámico para ir estructurando las condiciones que permitieran hacer de la socialización un instrumento de aprendizaje. Es decir, que se requería implementar estrategias de acción individualizada por cada estudiante (seguimiento personalizado) lo mismo que estrategias de manejo grupal (trabajo subgrupal y grupal), para que sirvieran en la confrontación de las capacidades de reflexión adquiridas.

El proceso fue muy interesante y sugerente para entender dinámicas en el aprendizaje. Al principio del semestre la relación de los alumnos con nosotros se dió en términos devaluatorios de nuestras capacidades, ya que acudían de manera regular-

a la maestra titular para que les resolviera sus problemas, dudas, etc. Posteriormente, y como producto de nuestra labor formativa con el estudiante se logró una identificación alumno-coordinador y una mayor integración de ellos a nuestro sistema de trabajo, que sobre todo logró una apertura en el estudiante, para interiorizarse de su proceso de enseñanza.

Resumiendo lo anterior: la planeación de todo el sistema-- de trabajo tuvo como fin último saber de la socialización como una opción para el aprendizaje, y sobre la disminución de los niveles de ansiedad, como posibilidad de apertura para el mismo. Si bien, al final del curso los avances en el nivel académico de los alumnos no fueron notables, sí lo fue en cambio la conscientización de los obstáculos, las deficiencias y los problemas en el aprendizaje. Requiriéndose por lo tanto, de la continuidad en la labor académica (informativa y formativa) con el mismo grupo de alumnos en Metodología I y II.

## 2. Sugerencias

### 2.1 Didácticas

La primera sugerencia fruto de los resultados positivos del sistema de trabajo, se refiere a la necesidad de implementar técnicas didácticas más adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son tanto el seguimiento personalizado del alumno, como el trabajo grupal y subgrupal. El seguimiento personalizado rastrea las deficiencias teóricas, obstáculos y logros en el aprendizaje. El trabajo grupal y subgrupal contiene la interrelación académica de los alumnos y la confrontación de lo aprendido. Estos dos aspectos son de gran importancia para coadyuvar al acrecentamiento del nivel académico; es decir, lograr formar e informar a los estudiantes para que aprendan a sistematizar e interpretar los aspectos teóricos, así como abrirles la posibilidad para que puedan confrontar entre sí las diferentes maneras de entender la realidad.

La segunda sugerencia es impulsar la labor formativa de los adjuntos a través de la participación activa en el ejercicio como docentes. Este aspecto es muy importante ya que tradicionalmente se ha visto al ayudante de profesor como aquel que colabora con el titular desarrollando las tareas más pesadas (como sería la revisión de los trabajos, calificar exámenes, etc.). Sin embargo, los adjuntos pueden comenzar su labor docente participando directamente en la formación de los estudiantes, y así enseñar aprendiendo y aprender enseñando.

La tercera sugerencia se refiere a la planeación de reuniones de profesores y sus ayudantes para intercambiar avances e inquietudes así como la realización de balances sobre el trabajo realizado. Esto significa que los adjuntos tengan acceso en la resolución de los problemas, teniendo así una formación más sólida.

## 2.2 Materia

No obstante las dificultades que ello implica, se sugiere-- la formulación de un programa académico de Metodología I y II común a todos los profesores de la materia, en el que se recuperen en las diversas proposiciones metodológicas sobre todo, las lógicas de pensamiento inherentes a ellas, con el objetivo de que el alumno pueda rescatar el nivel serio y riguroso del trabajo y la problematización de las diferentes corrientes teóricas. Por ello, que los programas de Metodología I y II se interrelacionan en unidades y temáticas de los problemas teórico-metodológicos propios de las ciencias sociales, lo que permitirá un nivel formativo -- adecuado y problematizador de la realidad social.

## 2.3 Formación Básica Común.

Al Departamento de la Formación Básica Común sugerimos formar un "grupo piloto" en el cual se pueda hacer un seguimiento-- de los mismos alumnos en los tres semestres del "tronco común".- El grupo tendrá también como objetivo efectuar una integración -

de conocimientos de problemáticas comunes de las cinco materias que se imparten en la Formación Básica, con el fin de enseñarle al alumno a abordar de manera integrada los problemas. Con esto se quiere decir de la necesidad de una programación conjunta de problemáticas tratada desde cinco enfoques, que a la vez que integraría conocimientos, resaltaría los aspectos diferenciales y comunes de las diversas áreas de pensamiento. Dicha estructura--ción permitirá la interrelación de varias problemáticas vistas desde ángulos y perspectivas propias de cada área, evitándose la repetición, duplicidad y huecos teóricos importantes.

Otra ventaja de este "grupo piloto" es el de poder ofrecer al Departamento una actualización constante de los temarios de las materias del "tronco común", en base del nivel de aprovechamiento de los alumnos y a la reflexión y discusión continua de los profesores.

Con la consciencia de las dificultades que acarrea un proyecto en el que se presuponga la coordinación y planeación sistemáticas en un grupo de profesores y adjuntos, consideramos viable y necesario la realización de este proyecto, por los beneficios que se encontrarían, y por lo que el esfuerzo está justificado.

Una última sugerencia al Departamento, es la de mantener a los Departamentos y Centros de las especialidades permanentemente informados sobre las necesidades formativas de los alumnos y sobre las expectativas de las misma, respecto a la especialidad.

Del mismo modo, los Departamentos podrán brindar a la Formación-Básica, una serie de elementos para que ésta se constituya en vía de orientación vocacional para el estudiante y así colaborar en la disminución de la deserción profesional.

#### 2.4 Especialidades

Una necesidad de los alumnos detectada con mucha claridad a través de entrevistas y cuestionarios fue la de una ausencia importante de información sobre los aspectos laborales y posibilidades económicas que pudiesen encontrar en el ejercicio profesional. Lo mismo que los planes académicos de las especialidades. Por ello se sugiere organizar información necesaria a través de conferencias, artículos, folletos, etc. que disminuyan lagunas informativas, factores de ansiedad, o falsas expectativas. (Ver "resultados de los cuestionarios", en los anexos).



CONTENIDO DE LOS ANEXOS

- 1) Dramatización.
- 2) Temario.
- 3) Bibliografía del curso.
- 4) Cuestionarios.
- 5) Exámen final.
- 6) Fantasías previas.
- 7) Resultados de cuestionarios.

ANEXO: DRAMATIZACION.

Se presenta en éste anexo, un ejemplo de dramatización. Fué introductoria a la tercera unidad, en lo que básicamente se recuperan las problemáticas teórico-metodológicas de las unidades anteriores, para comprender las mismas respecto a las ciencias sociales. El relativismo es la función constructora del sujeto, serán los temas a desarrollar en dicha unidad.

El sentido de la dramatización fué rastrear las expectativas, prejuicios falsos planteamientos del alumno respecto a los problemas metodológicos, y por ello se pensó en una representación en un contexto familiar: Los padres, el hijo pequeño de la casa, el hijo mayor, su amigo, estudiantes universitarios que llegan a comer a casa y comentan sobre problemas de método y el hijo más pequeño de la casa.

Personajes:

Madre: M; Padre: P; Hijo Mayor: H; Hijo Menor: HM;

Amigo: A.

Tac, tac, ...

Buenos días, ...

P - ¿Qué, no vas a saludar ...?

A - Mucho gusto, ¿cómo está?

M - ¿Algunos bocadillos o algo?

A - Algunos no, ¡todos!

P - No, mejor ya sirve la comida.

A - Mejor una botana

M - ¿Una botana?

P - No, la comida de una vez.

H - Les quería presentar un amigo de la universidad

P - ¡Ah! mucho gusto

M - Mucho gusto joven

H - Le dicen el cometa

P - ¿Y a qué se debe eso de cometa? ¡eh!

A - Bueno, que me dejo ver por la escuela cad 1975 años ...

P - ¿Y eso por qué? ¿trabaja y estudia?

HM - Bueno es que desde que se inventaron los pretextos ...

M - Esposo mío, creo que ya ha llegado la hora de comer, vamos a rezar un padre nuestro.

P - En esta casa se acostumbra rezar, por favor ...

HM - Ya cambiaron los tiempos mamá

M - No. Vamos a rezar

P - Debes estar tú con nosotros

HM - Es que, es otra formación papá

M - Ustedes nos podrian llamar conservadores, pero pienso que nosotros somos mejores, porque nosotros rezamos antes de comer y le pedimos a Dios que nos traiga más abundancia ...

P - Si no fuera por Dios, yo no tendria trabajo

H - Yo te respeto padre, pero debes entender que los tiempos cambian, tu no tienes la menor educación, así como mi madre estudio nada más la primaria, tu tienes un concepto atrasado de lo que se estudia ahora; no son los mismos conceptos dentro de los nuestros. No es lo mismo la etapa que vivimos a la etapa que viviste en tu juventud. La teoría que nos han señalado, la hemos asimilado en la facultad; por eso no puede

mos creer en Dios, que permite en el mundo hambre, guerras, etc.

M - Dios sabe porqué hay guerras, Dios sabe porqué hay hambre.

A - Nosotros hemos investigado a gentes, por lo menos para conocer, tuvieron que vivir. ¿Ustedes han visto a Dios?, ¿Lo han conocido?

M - El infierno, te diré, existe porque vas a ser atormentado y el cielo es la vida después de la muerte ...

H - ¿Cómo puedes creer en algo que no has vivido madre?. Aquí en la tierra no te está dando nada tu religión. ¿Qué te da?. Te está dando fé, pero no te da otra cosa; lo que hacen los hombres tu lo puedes ver, tu crees que lo que hizo Dios es la naturaleza. Donde tú vives, los edificios los aviones, las comunicaciones, la televisión, etc. No puedes llegar a comprender que eso no lo hizo Dios.

M - Yo me refiero a que Dios hizo el mundo.

H - Es pensar con una mentalidad medieval, todos nosotros no estamos en el medioevo, tenemos que pensar con nuestra formación actual, tenemos que pensar en los cambios que ha hecho la ciencia; son en beneficio del hombre y eso no lo ha creado Dios.

A - Bueno, vamos a comer

HM - ¿Qué paso con la botana mamá?

M - Recemos

A - Recemos, pues, qué perdemos con eso ...

P - Es que aquí se acostumbra rezar

H - Es que nos está pasando lo que a Galileo, no nos pueden er-

cerrar, no nos pueden reprimir.

M - Es que, Dios aparte que nos dio la vida, nos dio a conocer todo por medio de los sentidos, con ellos captamos toda la naturaleza que Dios creó para nosotros.

P - Son las costumbres de la casa, rezar para nosotros es una obligación, es un agradecimiento a nuestra subsistencia.

M - Aquí en la mañana se reza el padre nuestro, en la tarde el Ave María y en la noche se reza, es decir, hacer diferente el rezo para no aburrirnos. Oiga, ¿Quién fué Descartes?

A - Es una persona, que si usted la conociera ni siquiera se hubiera atrevido a pensar. Yo no lo conocí y sin embargo, - dudo de él, usted tampoco conoce a Cristo y sin embargo, - no duda de que exista.

M - Pero hay una diferencia que yo me imagino, que el tal Descartes fue humano y a los seres humanos los creo Dios.

HM- ¿Y las botana a qué horas...?

M - No hijos míos, no hay botanas para ustedes.

H - Yo nada más vengo a comer..

P - Habían de dejar esas ideas comunistas que nada más vienen a pervertir al mundo.....(risas)

H - Tienes que evolucionar, no te puedes quedar atrás.

P - No, este tiene una cara de rojo espantosa...(risas)

H - ¿Por qué no te quieres adecuar al pensamiento actual?

P - ¿Ustedes son comunistas?

HM- Ya no sean antiguos, ya vamos a comer.

A - Nosotros queremos estudiar.

H - Vamos a la fonda de aquí a la vuelta, hasta luego.

Síntesis de la discusión del grupo sobre la dramatización.

- .- Pienso que el planteamiento de la compañera (que representó a la madre) no expresó bien el aspecto teológico, ya -- que ni sus hijos, ni su esposo la comprendían. Al decir: - "que para dejarse de aburrir un día rezaba una cosa, otro día otra", no demostraba fé.
- .- Pienso que el hijo es un poco egoísta, ya que le pudo haber dicho a su madre "si tu no me crees yo te ayudo a que me comprendas".
- .- La compañera hizo un buen papel, ya que para realizarlo tu vo que introducirse en su otro yo, creo que por eso se contradijo. También pude captar que existía un consenso convencionalista, por ejemplo; cuando el estudiante dice: "Re-cemos pues, que perdemos con eso", "lo importante es comer". De hecho existe un doble sentido, puesto que, él estaba en desacuerdo con rezar, va en contra de sus principios.
- .- Se dió la discusión que siempre se ha dado, la pelea entre lo antiguo y lo moderno.
- .- Me dió la impresión que era una postura similar la de los estudiantes y la de los padres, ejemplo: tanto el amigo como el hijo hablaron de Bacon y Descartes, pero no decían -

nada. Los padres con respecto a la religión, se apoyan en ella, pero no daban una idea sólida. Se guiaban unos por la idea de progreso y otros por la tradición, sin tener un conocimiento de lo que estaban hablando.

- .- Los avances no se dan en forma lineal, sino que en ocasiones parece que se retrocede, por ejemplo: En relación a que dijo un compañero "las mamás siempre derrumban su posición teológica, pero los hijos a su vez también caen dentro de la posición teológica de la madre, aún cuando sostienen -- una posición científica".
- .- La teología hace que el padre acuse al hijo de comunista, ¿sin saber qué es el comunismo?. Todo lo que el padre dice" que lo que está en contra de la religión es el comunismo". Esto es una forma de pensar demasiado atrasado, "a priori".

Discusión de los "actores" sobre su propia dramatización.

- .- Bueno, rebatiendo el punto respecto a los sentidos del hombre, de lo que había hablado de lo teológico. ¡Diré que no porque si mal no recuerdo, yo lo dije en mi papel, pero -- eso no es lo que yo sostengo; dije: "que al hombre Dios -- mismo le había dado sus sentidos, para percibir y captar la naturaleza". En ningún momento pienso que me salí de lo teológico; estaba hablando de los sentidos del hombre y de la naturaleza, exactamente en base a Dios.

- .- Se critica la postura de los estudiantes, más que nada se encuentran dos posturas una teológica del lado de los padres, y por el contrario, en los estudiantes, se ven todos los dogmas, se ve la forma teórica y analítica. Cuando se menciona a Bacon y Descartes, no se expresa quienes son,-- porque en la realidad dentro del contexto familiar que estábamos representando no se entendería el significado de los avances de los pensadores.
  
- .- Mi posición de cuando dije "son comunistas". Creo que dentro de mi papel, que me tocó representar, estuvo bien dicho, porque ésta era una familia conservadora, bastante religiosa y cerrada a la plática del pensamiento científico, pues, los conservadores siempre tachan a sus oponentes como comunistas. Simplemente dentro de mi papel les digo que son comunistas por pensar esas ideas".
  
- .- Yo me di cuenta que nos estábamos atorando, ni estábamos rezando, ni estábamos haciendo nada. Entonces, yo dije: -- "vamos a rezar y luego vamos a comer". Yo pienso que hay conceptos que no tenemos ejercitados y por eso nos atoramos.
  
- .- Yo hice el papel de una madre mediocre, fue con toda intención, es decir, una madre que no pasó de la primaria, no es lógico que esa madre se preocupe por concepciones filosóficas y yo no me puedo poner a estudiar porque mis únicos intereses son mis hijos, para que puedan ellos seguir ade-



lante, ya que yo no pude.

Como conclusión de la dramatización, la profesora titular destacó lo siguiente:

Se especificó que la dramatización iba a ser sobre problemas de método y salió a relucir el problema teológico. Lo que se ejemplificó con el problema teológico, fue el problema de toda la ciencia y éste es justamente uno de los aspectos más sobresalientes; pudiendo sintetizar ésto con el problema absoluto.

Lo primero a lo que se enfrentaron en la dramatización fue lo absoluto, ante esto antepusieron el nombre de "Dios".

El segundo elemento que se mencionó fue el término explicación en relación a la ciencia, ejemplo: el padre le pregunta al hijo ¿Dónde está el origen?, ¿Por qué crees?, ¿Quién te ha dado las cosas?, etc. Toda ciencia y método se constituyen como un intento de explicación de una realidad.

El tercer elemento que se mencionó fue el del comunismo, - en el sentido de perversión; ésto es importante que se capte -- porque cada cambio revolucionario en la ciencia es vivido como perversión, ejemplo: Galileo no solamente se le acusó en el tribunal de la iglesia (simplesmente) por sus ideas, sino que toda novedad en la ciencia es considerada como perversión.

Por último se dió una conclusión, destacando los siguientes problemas:

Se trabajaron aparentemente temas superficiales sobre la familia; tocándose, sin embargo, todos los problemas en relación a la ciencia. Se puede decir que, en la dramatización y en la discusión colectiva se señalaron los elementos que enfrenta toda ciencia como: el problema del autoritarismo, el problema de la tradición y el problema del lenguaje en la ciencia.

ANEXO: TEMARIO DE METODOLOGIA I

Primera Unidad.

En esta unidad se contemplan cuatro hilos conductores:

- 1) El conocimiento como problema.
- 2) La relación sujeto-objeto.
- 3) El problema de la objetividad.
- 4) Ontología, epistemología y método.

El sentido de la unidad es recuperar que, cuando el hombre se enfrenta a su realidad establece analogías y agrupa eventos, según características comunes y diferencias. Estas analogías se utilizan para entender lo desconocido a partir de lo ya conocido. Los niveles de diferenciación son: desde las analogías en la vida cotidiana, hasta las realizadas por el filósofo, el científico, el artista, etc. Por otra parte, en el terreno de la filosofía y la ciencia, la relación sujeto-objeto implica conceptualizaciones sobre la realidad (ontología) sobre el conocimiento. (epistemología), y una manera de acercarnos a la misma (metodología).

Segunda Unidad.

Se hace un seguimiento de los problemas metodológicos a través de los conceptos de "orden" y "jerarquía", en los Griegos, Edad Media, Renacimiento, Epoca Moderna y Epoca Contemporánea. En esta unidad, se rastrean distintas conceptualizaciones

teóricas, a partir de los conceptos de "orden" y "jerarquía" y sus repercusiones en el terreno epistemológico. También se resalta el momento de ruptura entre filosofía y ciencia, así como la importancia del Renacimiento, como origen del método propiamente científico. Del Modernismo se retoma su concepción de causalidad unilineal y mecanicista, trabajándose la específica manera de entenderse la universalidad y necesidad en el conocimiento científico.

### Tercera unidad

Se sitúa las preocupaciones epistemológicas de la época contemporánea, a partir de la contraposición de los absolutismos modernos y el juicio del relativismo como postura epistemológica básica. Entre los temas centrales:

- 1) Situación crítica de la ciencia.
- 2) Emergencia de los relativismos.
- 3) La hermenéutica.

Lo importante en esta unidad es, el de centrar al alumno en los problemas actuales en las Ciencias Sociales: el hombre y sus relaciones sociales. Las preguntas sobre el futuro del hombre y la necesidad de sistemas económicos, políticos y sociales más aptos para una vida propiamente humana, son la preocupación contemporánea. Y por último, la hermenéutica como medio de acceso de las Ciencias Sociales a los datos empíricos de la realidad.

Cuarta Unidad.

Comprende varios problemas.

- 1) El problema del método en las Ciencias Sociales
- 2) El "objeto" de estudio.
- 3) El inicio de las Ciencias Sociales.
- 4) La génesis de las dificultades y el estado actual de las Ciencias Sociales, desde el fisicalismo, el biologicismo hasta lo social con estatuto propio.
- 5) La Macrosociología y la Microsociología.
- 6) Panorama general de las distintas disciplinas que se agrupan con el nombre de Ciencias Sociales: Sociología, Economía, Ciencia Política, Psicología, etc.

Al alumno en esta unidad se le introduce a las Ciencias Sociales y sus problemas, lo que le permitirá en Metodología II entender las diferentes corrientes epistemológicas, pero contando ya con un nivel formativo serio y problematizador permitiendo la ---aprehensión de las diferentes corrientes en dos niveles: nivel informativo y nivel formativo con rigor y sistematicidad.

ANEXO: BIBLIOGRAFIA DEL CURSO (METODOLOGIA I)

- 1) Gibrán, Jalil G. El Loco; El cuento de "El rey juicioso"; Editores Mexicanos Unidos; México 1976; 163 pp.
- 2) Hessen, J. Teoría del conocimiento. Editores Mexicanos Unidos; México 1977; 183 pp.
- 3) Butterfield, H. Los orígenes de la ciencia moderna. Ed. CONACYT; México 1981; 327 pp.
- 4) Kuhn, T.S. La estructura de las revoluciones científicas. Ed. F.C.E.; México 1982; 261 pp.
- 5) Mehta, Ved. La Mosca y el frasco. Ed. F.C.E.; México 1976; 261 pp.

ANEXO: CUESTIONARIOS

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO I

1) ¿Qué es Método?

---

---

---

2) ¿Qué es Metodología?

---

---

---

3) ¿Por qué hay diferentes corrientes en Metodología?

---

---

---

4) ¿Qué carrera quieres elegir?

- A) Relaciones Internacionales \_\_\_\_\_ B) Ciencias de la Comunicación \_\_\_\_\_  
C) Ciencia Política \_\_\_\_\_ D) Administración Pública \_\_\_\_\_  
E) Sociología \_\_\_\_\_

5) ¿Qué esperas del curso?

A) Obtener conocimientos en relación a su futura especialidad \_\_\_\_\_

B) Obtener conocimientos formativos \_\_\_\_\_

C) Espectativas estereotipadas \_\_\_\_\_

D) Otros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) ¿Cuáles son tus temores frente al curso?

A) Personales \_\_\_\_\_

B) Materia \_\_\_\_\_

C) Otros \_\_\_\_\_

D) Ninguno \_\_\_\_\_

7) ¿Qué es realidad?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) ¿Qué es objetividad?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) ¿Por qué estudias en la U.N.A.M.?

A) Por su prestigio \_\_\_\_\_

B) Por motivos económicos \_\_\_\_\_



C) Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) En tus estudios ¿qué es lo que más se te ha dificultado?

- A) Complejidad de las materias \_\_\_\_\_
- B) Factores de ansiedad \_\_\_\_\_
- C) Por llegar a los cursos con deficiente preparación \_\_\_\_\_
- D) Ningún problema \_\_\_\_\_
- E) Deficiencia de los maestros \_\_\_\_\_
- F) Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

- A) Personales \_\_\_\_\_
- B) Materia \_\_\_\_\_
- C) Ninguna \_\_\_\_\_

11) ¿Qué áreas te han gustado?

- A) Problemas Sociales \_\_\_\_\_
- B) Problemas de Comunicación \_\_\_\_\_
- C) Problemas Humanísticos \_\_\_\_\_
- D) Problemas Políticos \_\_\_\_\_
- E) Otros \_\_\_\_\_
- F) Problemas económicos \_\_\_\_\_
- G) Ninguno

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12) ¿Por qué eligieron quedarse en el grupo?

A) Te gusta el programa de trabajo \_\_\_\_\_

B) Por recomendación de amigos \_\_\_\_\_

C) Por recomendación de maestros \_\_\_\_\_

D) Por elección al azar \_\_\_\_\_

E) Otros \_\_\_\_\_

---

13) ¿Has trabajado en equipo?

A) SI \_\_\_\_\_

B) NO \_\_\_\_\_

14) ¿Cuáles son las dificultades de trabajar en equipo?

A) Dificultades de interacción con sus compañeros \_\_\_\_\_

B) El que se realiza un trabajo desigual \_\_\_\_\_

C) Ninguna dificultad \_\_\_\_\_

D) Motivos personales \_\_\_\_\_

E) Otros \_\_\_\_\_

---

15) ¿Cuáles son los aciertos de trabajar en equipo?

A) Se permite mayor relación con los compañeros \_\_\_\_\_

B) Se tiene mayor aprovechamiento \_\_\_\_\_

C) Se tiene menos trabajo \_\_\_\_\_

D) Se tiene mayor aprendizaje \_\_\_\_\_

E) Inespecíficos o estereotipados \_\_\_\_\_

F) Otros \_\_\_\_\_

---

16) ¿Qué temas en los examens?

- A) Factores de ansiedad \_\_\_\_\_
- B) Temor de no tener buena preparación \_\_\_\_\_
- C) Ningún miedo \_\_\_\_\_
- D) Evaluación injusta o no tener claros los parámetros de cómo se evaluaría \_\_\_\_\_
- E) De que sea difícil la materia \_\_\_\_\_
- F) Falta de tiempo para prepararse \_\_\_\_\_
- G) Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17) ¿Cuál ha sido tu rendimiento en los estudios?

- A) Bueno \_\_\_\_\_
- B) Regular \_\_\_\_\_
- C) Malo \_\_\_\_\_
- D) Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18) ¿Cuál es tu corriente ideológica, si la tienes?

- A) Ninguna \_\_\_\_\_
- B) Marxista \_\_\_\_\_
- C) Otras \_\_\_\_\_
- D) Capitalista \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19) ¿Cuáles son tus dificultades en las lecturas?

- A) No entender el material \_\_\_\_\_
  - B) Dificultades de concentración \_\_\_\_\_
  - C) Ninguna \_\_\_\_\_
  - D) No tener suficiente tiempo para realizarlas \_\_\_\_\_
  - E) El no estar de acuerdo \_\_\_\_\_
  - F) Dificultad de retener el material \_\_\_\_\_
  - G) Otras \_\_\_\_\_
- 

20) ¿Cuáles son tus dificultades con los maestros?

- A) Ninguna \_\_\_\_\_
  - B) Falta de compromiso del maestro \_\_\_\_\_
  - C) Autoritarismo \_\_\_\_\_
  - D) Su falta de preparación \_\_\_\_\_
  - E) Que los menosprecie \_\_\_\_\_
  - F) Cuando son muy exigentes \_\_\_\_\_
  - G) Otros \_\_\_\_\_
- 

21) ¿Cuáles son tus buenas relaciones con los maestros?

- A) Cuando se establece buena comunicación con ellos \_\_\_\_\_
  - B) Su compromiso: flexibilidad y respeto \_\_\_\_\_
  - C) Ninguna \_\_\_\_\_
  - D) Otros \_\_\_\_\_
-

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO II

1) ¿Cuáles han sido las dificultades en tus lecturas?

- A) Dificultad en comprender el material \_\_\_\_\_
- B) Ninguna \_\_\_\_\_
- C) Factores emocionales \_\_\_\_\_
- D) Falta de conocimientos previos \_\_\_\_\_
- E) Otros \_\_\_\_\_

2) ¿Cuáles son tus temores respecto a la parte final del curso?

- A) No aprender "nada" \_\_\_\_\_
- B) Ninguna \_\_\_\_\_
- C) La calificación \_\_\_\_\_
- D) La aplicación de la materia en su especialidad \_\_\_\_\_
- E) Factores de ansiedad \_\_\_\_\_
- F) Otros \_\_\_\_\_

3) ¿Tienes dificultades a la mitad del curso?

- A) SI \_\_\_\_\_
- B) NO \_\_\_\_\_

¿Por qué?

- A) Ninguna \_\_\_\_\_

- B) Personales, factores de ansiedad \_\_\_\_\_
- C) Dificultades con la materia \_\_\_\_\_
- D) Dificultades en las lecturas \_\_\_\_\_
- E) Otros \_\_\_\_\_
- 
- 4) ¿En qué te ha decepcionado el curso de acuerdo a tus expectativas?
- A) En nada \_\_\_\_\_
- B) Factores personales de ansiedad \_\_\_\_\_
- C) Dificultad con la materia \_\_\_\_\_
- D) Otros \_\_\_\_\_
- 
- 5) ¿Podrías disminuir a partir de ahora tu capacidad de trabajo?
- A) SI \_\_\_\_\_ B) NO \_\_\_\_\_
- 6) ¿Qué modificaciones impondrías al curso?
- A) Ninguna \_\_\_\_\_
- B) Más ayuda por parte del maestro para desarrollar su capacidad crítica \_\_\_\_\_
- C) Hacer investigación \_\_\_\_\_
- D) Menos alumnos \_\_\_\_\_
- E) Ir más despacio \_\_\_\_\_
- F) Otros \_\_\_\_\_

7) ¿Sientes que te has integrado al curso?

A) SI \_\_\_\_\_ B) NO \_\_\_\_\_ C) POCO \_\_\_\_\_ D) OTRO \_\_\_\_\_

8) ¿Qué críticas harás al coordinador de tu subgrupo?

A) Ninguna \_\_\_\_\_

B) Que participe más \_\_\_\_\_

C) Otras \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9) ¿Participas?

A) SI \_\_\_\_\_ B) NO \_\_\_\_\_

¿Por qué?

A) Por timidez \_\_\_\_\_

B) Sensación de ridículo por que piensas que tus opiniones no valen. \_\_\_\_\_

C) Grupo numeroso \_\_\_\_\_

D) Dificultades del material o tema \_\_\_\_\_

E) Otros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) ¿Temes a los exámenes?

A) No \_\_\_\_\_

B) Factores de ansiedad \_\_\_\_\_

C) Falta de conocimientos \_\_\_\_\_

D) Otros \_\_\_\_\_

11) ¿Cuándo empiezas a perder el interés en la clase?

A) Cuando por el exceso de información ya no se puede seguir com  
prendiendo \_\_\_\_\_

B) El ruido de los compañeros \_\_\_\_\_

C) Personales \_\_\_\_\_

D) Nunca pierde el interés \_\_\_\_\_

E) Otros \_\_\_\_\_

12) ¿Te están quedando claros los temas del curso?

A) SI \_\_\_\_\_ B) NO \_\_\_\_\_

13) ¿Has podido conectar esta materia con otras?

A) SI \_\_\_\_\_ B) NO \_\_\_\_\_

¿Cómo?

A) Con Teoría Social \_\_\_\_\_

B) Con Historia \_\_\_\_\_

C) Con toda la Formación Básica \_\_\_\_\_

D) Ninguna \_\_\_\_\_



14) ¿Se te ha dificultado trabajar en un grupo numeroso?

A) SI \_\_\_\_\_ B) NO \_\_\_\_\_

¿Por qué?

A) Dificultades de concentración \_\_\_\_\_

B) Disminuye el interés \_\_\_\_\_

C) Dificultad para la comprensión \_\_\_\_\_

D) Otros \_\_\_\_\_

E) Falta espacio \_\_\_\_\_

15) ¿Qué sugieres respecto a la clase y a la subdivisión por subgrupos?

A) Ninguna \_\_\_\_\_

B) El que se fomente que participen más \_\_\_\_\_

C) Intercambio de coordinadores \_\_\_\_\_

D) Otros \_\_\_\_\_

16) ¿De qué escuela vienes?

A) Escuela oficial \_\_\_\_\_

B) Prepa U.N.A.M. \_\_\_\_\_

C) C.C.H. \_\_\_\_\_

D) Escuela Particular \_\_\_\_\_

E) Provincia \_\_\_\_\_

17) ¿Ves problemas de liderazgo en el grupo?

A) SI \_\_\_\_\_ B) NO \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18) ¿Qué aciertos ves en el sistema de trabajo?

A) Manejo de subgrupos \_\_\_\_\_

B) Atención personalizada \_\_\_\_\_

C) Clases del maestro \_\_\_\_\_

D) Materia interesante \_\_\_\_\_

E) Otros \_\_\_\_\_

19) ¿Trabajas bien en tu subgrupo?

A) Si \_\_\_\_\_

B) No \_\_\_\_\_

C) Regular \_\_\_\_\_

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO III

1) ¿Qué especialidad vas a elegir?

- A) Ciencias de la Comunicación \_\_\_\_\_ B) Ciencia Política \_\_\_\_\_  
C) Sociología \_\_\_\_\_ D) Administración Pública \_\_\_\_\_  
E) Relaciones Internacionales \_\_\_\_\_

2) ¿Cuáles son tus expectativas académicas sobre tu especialidad,

- A) Obtener conocimientos para aplicar al trabajo concreto \_\_\_\_\_  
B) Formación \_\_\_\_\_  
C) Investigación \_\_\_\_\_  
D) Otras \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) ¿Cuáles son tus expectativas laborales?

- A) Buenas \_\_\_\_\_  
B) Trabajar en la U.N.A.M. \_\_\_\_\_  
C) T.V. Radio, etc. \_\_\_\_\_  
D) En alguna dependencia de Estado \_\_\_\_\_  
E) Empresa particular \_\_\_\_\_  
F) No sabe \_\_\_\_\_  
G) Otras \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) ¿Cuáles son tus expectativas económicas?

A) Sobrevivir \_\_\_\_\_

B) Buenas \_\_\_\_\_

C) Malas \_\_\_\_\_

D) Confuso \_\_\_\_\_

E) Otras \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) ¿Cómo relacionas tus inquietudes con la materia?

A) No tiene relación \_\_\_\_\_

B) Si tiene relación \_\_\_\_\_

C) En relación con la Formación Básica \_\_\_\_\_

D) Como elemento formativo \_\_\_\_\_

6) ¿Encuentras la materia relacionada con tu especialidad?

A) SI \_\_\_\_\_ B) NO \_\_\_\_\_ C) POCO \_\_\_\_\_

7) ¿Conoces tu futura especialidad?

A) SI \_\_\_\_\_

B) NO \_\_\_\_\_

C) Poco \_\_\_\_\_

8) ¿Por qué elegiste tu especialidad?

A) Interés laboral \_\_\_\_\_

B) Interés económico \_\_\_\_\_

C) Interés emocional \_\_\_\_\_

D) Otros \_\_\_\_\_

---

9) ¿Cuáles son tus temores frente a la especialidad?

A) En relación a los aspectos laborales \_\_\_\_\_

B) En relación a los aspectos económicos \_\_\_\_\_

C) Deficiente preparación académica \_\_\_\_\_

D) Ninguna \_\_\_\_\_

E) Otros \_\_\_\_\_

---

10) ¿Cuál es tu opinión sobre la Formación Básica Común?

A) Mala interrelación de materias \_\_\_\_\_

B) Buena interrelación de materias \_\_\_\_\_

C) Mala interrelación con la especialidad \_\_\_\_\_

D) Buena interrelación con la especialidad \_\_\_\_\_

E) Ninguna \_\_\_\_\_

F) Otra \_\_\_\_\_

---

11) ¿Qué problemas de información sobre tu especialidad contemplas?

- A) Deficiente información sobre los aspectos laborales \_\_\_\_\_
  - B) Deficiente información sobre los aspectos económicos \_\_\_\_\_
  - C) Deficiente información sobre los aspectos académicos \_\_\_\_\_
  - D) Ninguno \_\_\_\_\_
  - E) Otros \_\_\_\_\_
- 
- 

12) ¿Qué mejoras harías a la materia?

- A) Ninguna \_\_\_\_\_
  - B) Que se haga la materia menos difícil \_\_\_\_\_
  - C) Que se les haga participar más \_\_\_\_\_
  - D) Otros \_\_\_\_\_
- 

13) ¿Sigues trabajando por tu cuenta los temas tratados en clase?

- A) SI \_\_\_\_\_
- B) NO \_\_\_\_\_
- C) Algunos \_\_\_\_\_

14) ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

---

---

ANEXO: EXAMEN FINAL.

MATERIA: METODOLOGIA I

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

- 1) Verdad es conocer coherentemente. ( )  
a) Aristóteles b) Kant c) Hume.
  
- 2) Construcción en el conocimiento es educción con el mundo ( )  
ideal.  
a) Santo Tomás b) Platón c) Hegel.
  
- 3) La construcción del conocimiento, es de la universalidad a ( )  
partir de los datos de la experiencia.  
a) Kant b) Aristóteles c) Hume.
  
- 4) La construcción es de la universalidad, por las estructuras ( )  
cognoscitivas del hombre.  
a) Kant b) Aristóteles c) Hume.
  
- 5) En Descartes claridad y distinción en el conocimiento es: ( )  
a) aprehender una realidad clara y distinta  
b) Tener una estructura mental clara y distinta  
c) Pensar a partir de axiomas.
  
- 6) El movimiento de los objetos de nuestra empirie es negado ( )  
por:  
a) Platón b) Parménides c) Heráclito.
  
- 7) ¿Cómo saber que lo que es coherente y necesario en mi pensa ( )  
miento, así lo es en la realidad? es una crítica al pensa-  
miento de:  
a) Descartes b) Kant c) Hegel.

- 8) Para Kant, si no interviene la inteligencia humana para ( )  
el conocimiento de los fenómenos no habría:  
a) realidad                      b) ideas                      c) objetos
- 9) La construcción en Hegel es de: ( )  
a) la realidad                      b) el ideal                      c) la síntesis
- 10) La afirmación de la imposibilidad del hombre para cono- ( )  
cer es de:  
a) relativismo                      b) dogmatismo                      c) escepticismo.
- 11) Se parte de la premisa que el universo es inteligible: ( )  
a) Descartes                      b) Santo Tomás                      c) Hume.
- 12) Existe una tendencia de los cuerpos a seguir su movi- ( )  
miento si no existe un obstáculo para ello, lo propuso:  
a) Galileo                      b) Newton                      c) Einstein.
- 13) ¿Cuál es la fórmula de la ley de la gravitación de Newton?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 14) La realidad física se reduce a un número de fuerzas ( )  
a) Newton                      b) Einstein                      c) Aristóteles.
- 15) Existe una armonía a priori perfecta en el universo: ( )  
a) Aristóteles                      b) Newton                      c) Einstein.
- 16) Se propone un Dios no personalizado, sinónimo de fuer- ( )  
za en:  
a) los griegos                      b) Edad Media                      c) Epoca Moderna.



- 17) Introduce el manejo matemático en la Física: ( )  
a) Galileo                      b) Newton                      c) Einstein.
- 18) Conociendo con exactitud un momento presente, podemos conocer el pasado y el futuro. ( )  
a) Einstein                      b) Poincaré                      c) Laplace.
- 19) El mecanicismo es propio de: ( )  
a) Los Griegos                      b) La Edad Media                      c) Epoca Moderna.
- 20) El estado de reposo nos permite conocer la posición absoluta de un sujeto: ( )  
a) Aristóteles                      b) Newton                      c) Einstein.
- 21) Existe una relación o proporción entre la fuerza de la gravitación y la masa de los objetos: ( )  
a) Roemer                      b) Newton                      c) Einstein.
- 22) Velocidad de la luz no es constante sino relativa al movimiento de los objetos: ( )  
a) Roemer                      b) Newton                      c) Einstein.
- 23) La gravitación presupone que el comportamiento de una partícula es similar al comportamiento del universo entero. ( )  
a) reduccionismo                      b) analogía                      c) equívoco.
- 24) Afirmaciones en relación a la entidad de los objetos reales. ( )  
a) onotología                      b) epistemología                      c) metafísica.
- 25) Existe un orden intrínseco en la realidad que el hombre revela: ( )  
a) realismo                      b) racionalismo                      c) idealismo.

- 26) La necesidad de las proposiciones deriva de la universalidad. ( )  
a) Aristóteles                      b) Platón                      c) Kant.
- 27) La universalidad deriva de la necesidad. ( )  
a) Hume                              B) Aristóteles                      c) Kant.
- 28) Reducción de la ontología a la epistemología. ( )  
a) Platón                              b) Hegel                              c) Kant.
- 29) El problema crítico del conocimiento surge con: ( )  
a) Galileo                              b) Aristóteles                      c) Descartes.
- 30) El conocimiento necesario lo obtenemos por abstracción de los datos empíricos. ( )  
a) Hume                              b) Hegel                              c) Aristóteles.
- 31) El nexo causal no es empírico sino hábito psicológico. ( )  
a) psicologismo                      b) racionalismo                      c) empirismo.
- 32) Idealismo. ( )  
a) realidad es su aparecer                      b) realidad educación  
con el ideal                      c) realidad esencial no la podemos conocer.
- 33) Se concibe un orden, una naturaleza, una jerarquía, ideales. ( )  
a) Epoca Moderna                      b) Griegos                              c) Edad Media.
- 34) La cuantificación del movimiento mediante la fórmula de la aceleración la dió: ( )  
a) Galileo                              b) Newton                              c) Einstein.
- 35) El concepto de infinito en la ciencia lo introdujo: ( )  
a) El Renacimiento                      b) Newton                              c) Einstein.

- 36) Observó el que los individuos se reproducen más rápidamente que los alimentos y en la lucha sobrevive el más fuerte: ( )  
a) Darwin                      b) Malthus                      c) Kimura.
- 37) Las mutaciones no son neutras, el alelo nuevo que - substituye al anterior, tiene mayores posibilidades de sobrevivir. ( )  
a) Darwin                      b) Malthus                      c) Kimura.
- 38) El nexo de necesidad en los fenómenos físicos es de carácter: ( )  
a) ontológico                      b) determinista                      c) probabilístico.
- 39) Las hipótesis en ciencia tienen carácter. ( )  
a) ontológico                      b) absoluto                      c) probabilístico.
- 40) Por la necesidad ontológica, está: ( )  
a) Aristóteles                      b) Kant                      c) Descartes.
- 41) Ley en física. ( )  
a) Los hechos que son contingentes adquieren necesidad experimental    b) Percepción de una esencia    c) descubrimiento de elementos que no pueden dejar de ser.
- 42) El espacio y el tiempo son relativos a la velocidad de los objetos y a la percepción de una conciencia. ( )  
a) Teoría de relatividad especial    b) teoría de la relatividad general    c) teoría del campo unificado.
- 43) La gravedad es producto de la tendencia de los cuerpos a seguir su movimiento uniforme y de las condiciones espacio-tiempo. ( )  
a) Teoría de la relatividad especial    b) teoría de la relatividad general    c) teoría del campo unificado.
- 44) La crítica al llamado "engaño premeditado: fue hecha por: ( )  
a) Ptolomeo                      b) Copérnico                      c) Kepler.

- 45) El primero que propuso el heliocentrismo como más económico fue: ( )  
a) Kepler                      b) Galileo                      c) Nicolás de Cusa.
- 46) El universo está escrito en lenguaje matemático: ( )  
a) Galileo                      b) Giordano Bruno              c) Newton.
- 47) El universo es un todo inconexo y caótico de impresiones: ( )  
a) Hume                          b) Kant                          c) Hegel.
- 48) El universo es un todo armónico y con intencionalidad: ( )  
a) Aristóteles                  b) Santo Tomás                  c) Newton.
- 49) El móvil adquiere su fuerza del agente, la cual se hace ya independiente del mismo. ( )  
a) Aristóteles                  b) Edad Media                  c) Galileo.
- 50) La teleología de la historia surge con: ( )  
a) Griegos                      b) Edad Media                  c) Marx.
- 51) Que representan las instancias Ello, Yo y Super-Yo:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 52) Modelo topográfico de Freud: ( )  
a) Ello, yo, super-yo          b) impulso de vida y muerte  
c) Inconciente, preconciente y conciente.
- 53) Las contradicciones de los polos antitéticos son insuperables. ( )  
a) Hegel                          b) Marx                          c) Nietzsche.

- 54) Substituye la ontología por la lógica: ( )  
a) Hegel                      b) Nietzsche              c) Feud.
- 55) Desjuridizó al Estado y al poder haciéndolos un fenómeno de fuerza: ( )  
a) Comte                      b) Marx                      c) Nietzsche.
- 56) El suponer que el número de fenómenos y experimentos es ilimitado fue de: ( )  
a) Descartes                  b) Bacon                      c) Comte.
- 57) El argumento de las mareas para demostrar el movimiento de la tierra fue de: ( )  
a) Newton                      b) Copérnico                  c) Galileo.
- 58) La hipótesis surge después de verificada la experimentación: ( )  
a) verdadero                  b) falso.
- 59) Los primeros principios son aquello que se obtiene -- aposteriori después de verificada la experimentación. ( )  
a) verdadero                  b) falso.
- 60) Qué es lo que hace que el inconciente no pueda emerger a la conciencia:
- 
- 61) Introduce el método comparativo en la ciencia política: ( )  
a) Tocqueville                  b) Montesquieu              c) Maquiavelo.
- 62) Establece tablas de semejanzas, diferencias y relaciones: ( )  
a) Comte                      b) Galileo                      c) Bacon.

63) La naturaleza humana evolucionará al romper con el obs ( )  
táculo del pensamiento mítico.  
a) Comte                      b) Marx                      c) Maquiavelo.

64) La sociedad en su conjunto progresa a la manera de un ( )  
organismo natural  
a) Comte                      B) Spencer                      c) Marx.

65) El hombre es virtualmente humano hasta que lo actuali- ( )  
za lo social  
a) Marx                      b) Hegel                      c) Spencer.

66) Formúla la ley de la entropía.

---

---

67) ¿Qué es un sistema abierto?

---

---

68) ¿Qué diferencia hay entre el método de investigación y ( )  
el de exposición de Marx?

---

---

---

---

69) El método inductivo se desarrolla con: ( )  
a) El Renacimiento      b) Bacon                      c) Aristóteles.

70) Los conceptos para el realismo son producto de: ( )  
a) la aprehensión      b) la intuición      c) La construcción.

71) ¿Por qué para Freud siempre habrá choque entre individuo y sociedad? ( )

---

---

72) ¿Cuántas clases de realismo existen para Hessen?

---

---

73) Concibieron una física estática: ( )  
a) Griegos                      b) Edad Media                      c) Newton.

74) El arte fue fundamentalmente visual para: ( )  
a) Griegos                      b) Edad Media                      c) Israel.

75) ¿En qué se distingue la filosofía de la ciencia social? ( )

---

---

76) Descartes propuso el escepticismo como: ( )  
a) método                      b) consecuencia de su sistema  
c) premisa apriori.

77) Concepción cíclica de la historia. ( )  
a) Griegos                      b) Epoca Moderna  
c) Epoca contemporánea.

78) ¿Cuáles son las formas apriori de la sensibilidad en Kant?

---

---

79) El método para conocer, universal y necesariamente ( )  
es válido para todo intelecto humano:  
a) Kant                                  b) Aristóteles                  c) Santo Tomás.

80) ¿Por qué en el método de exposición, Marx comienza con  
el concepto de mercancía?

---

---

---

---



ANEXO: FANTASIAS PREVIAS.

El sentido de registros las fantasías previas al trabajo con los alumnos, fue el de contar con una información de los obstáculos que se creería encontrar durante el mismo, para así confrontarlos posteriormente con las situaciones de hecho y los resultados finales.

Juan Carlos.

La idea principal de presentarnos el primer día de clases fue sondear las características que presentaría el grupo, como por ejemplo: el número, de alumnos que lo formaban, qué era lo que más les preocupaba, que preguntas hacían, etc.

Al entrar al salón capté un desconcierto por parte del grupo, ya que en un principio no sabían que ya era el adjunto. -- Cuando me presente ante ellos preguntaron inmediatamente por la profesora, a ellos les angustia que sean los adjuntos los que carguen con todo el peso de la clase. Insistí que no sería así, sino que trabajaríamos en conjunto, al decir este se tranquilizaron. Después, en un cúmulo de preguntas, pude observar que su preocupación básica era cómo se calificaría y la forma de los exámenes.

Por otra parte, el grupo quería que se le firmara la hoja de inscripción cuanto antes, debido a que la mayoría tenía miedo de quedar fuera del grupo. (Pregunta de María Luisa) ¿Cuál es tu fantasía de por qué tanto interés? En un principio asistir por asistir, no había un claro interés, ya que se desconocía el

contenido del curso, o bien, curiosidad, necesidad debido a que la materia es obligatoria. (Pregunta de María Luisa) ¿Qué impresión les diste? Intenté transmitir seguridad. Primero, explicando que habría una coordinación maestro-adjuntos y que se trataba de un nuevo sistema de trabajo académico, sentí temor de si podríamos controlar a un grupo tan grande.

En la siguiente clase, la impresión que tuve cuando María Luisa mencionó el plan de trabajo en toda su extensión, fue que el grupo quedó conforme. (Pregunta de María Luisa) ¿Qué opinas del trabajo en equipo de los alumnos.? Mi opinión es positiva por un lado, porque hay mayor comunicación con sus propios compañeros, y, por el otro lado, es negativa ya que muchas veces en esta forma de trabajo sólo un integrante del equipo es el que trabaja y los otros están al margen de éste. Por tal razón es importante cuidar que no suceda éste en los subgrupos.

### Diego

El planteamiento del curso me resultó muy atractivo, pienso que es una excelente experiencia, debido a que cada uno de nosotros tendrá su propio grupo. Ahora bien, mi principal temor -- cuando se planeó el sistema de trabajo- en relación al tamaño del grupo que el trabajo podía sobrecargarse excesivamente e impedir el seguir adelante con los propósitos planeados. Desde el principio, imaginé que el grupo no sería pequeño, pensando que el nuevo método de trabajo atraería la atención de los alumnos, por otra parte, me pasó por la mente la idea de que si no estaríamos considerando al grupo como "conejillos de indias". El número

de alumnos que creí necesario para el nuevo método fueron aproximadamente 120, ya que de esta manera nos tocarían 30 alumnos por cada uno; este es un buen número para trabajar. (Pregunta de María Luisa) ¿Cuáles son tus temores en este momento? Ninguno francamente, sólo el que vaya a ser bastante trabajo. (Pregunta de María Luisa) ¿Y lo masivo? Pienso que, como somos cuatro podemos trabajar sin dificultades.

Por otra parte, los alumnos no conocían a la profesora titular, y por tanto no sabían tampoco del sistema de trabajo; me preguntaban cómo sería este. Otra pregunta muy frecuente fue acerca de que si María Luisa asistía a las clases o no, es decir, si los adjuntos tendrían toda la responsabilidad del curso. Les expliqué en forma general como sería el curso.

El lunes de la primera clase, cuando ví a tanta gente pensé: ¿Cómo vamos a controlarlos? Todos querían ser los primeros en apuntarse, había mucho alboroto, tenía el temor de cómo organizar el grupo y también acerca del problema del espacio. Necesitábamos un salón más grande, tanto para las clases magisteriales como para las reuniones subgrupales. En cuanto al curso, temo que no lleguemos a cumplir con los objetivos propuestos, y también, que el curso no se pueda llevar bien y que la gente deje de asistir por indiferencia frente al mismo.

### Arturo

El curso de Metodología me llamó mucho la atención, ya que las otras ayudantías dadas también con María Luisa, fueron para las materias de Teoría Social y Psicoanálisis y Sociedad. Ahora

se imponía un nuevo panorama, este de principio ya era atractivo. El curso y el sistema de trabajo requerían de un nuevo esfuerzo en nuestra participación. Al principio la manera como se trabajaría me pareció un poco extraña, tal vez por que no entendía muy bien el sistema de trabajo; sobre todo el uso didáctico de las dramatizaciones. Esta confusión me pareció natural. En realidad temía que los efectos deseados no se lograban con esta nueva forma de participación. Sin embargo, me resultó muy atractivo ya que resultaba para mí algo innovador como recurso pedagógico y sobre todo si se tiene en cuenta, que la materia para la mayoría es difícil y compleja.

Por otra parte, en relación a nuestra actividad con el grupo, creo que da un nuevo giro a lo que normalmente realizan los adjuntos. La planeación detallada del sistema de trabajo me dió mucha seguridad y evitó que sintiera temor frente a lo masivo del grupo. Mis expectativas en general son muy optimistas.

#### María Luisa

En primera instancia, tuve entusiasmo de poder realizar lo que se estaba cocinando tiempo atrás, desde que comencé a dar clases en la Facultad. Sabía que contaba con Diego, Juan Carlos y Arturo, y eso me tranquilizó, porque hemos trabajado muy bien en varios semestres.

Como conclusión final vimos que todos nos sentíamos sobredemandados por los alumnos y que ello nos hacía sentir ineficaces e impotentes en algunos momentos, lo mismo que también desperta-

ba en nosotros fantasías de omnipotencia, es decir, de considerar el curso como el mejor, de ser los mejores coordinadores, de tener los mejores alumnos.

ANEXO: RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS.

1) TEMA: CONOCIMIENTOS SOBRE METODOLOGIA.

CATEGORIAS.

	S1	S2	S3	G*
A. SI HABIA CONOCIMIENTOS PREVIOS	12	24%	43	27
B. NO HABIA CONOCIMIENTOS PREVIOS	30	42%	12	26
C. CONOCIMIENTOS CONFUSOS	58	34%	45	47
TOTAL	100	100%	100	100

2) TEMA: ESPECIALIDAD QUE SEGUIRAN.

CATEGORIAS.

A. RELACIONES INTERNACIONALES	34	24%	9	22
B. CIENCIAS DE LA COMUNICACION	51	37%	24	37
C. CIENCIA POLITICA	9	3%	27	14
D. ADMINISTRACION PUBLICA	3	24%	29	19
E. SOCIOLOGIA	3	12%	11	9
TOTAL	100	100%	100	100

3) TEMA: ESPECTATIVAS DEL CURSO.

CATEGORIAS.

A. OBTENER CONOCIMIENTOS EN RELACION A SU FUTURA ESPECIALIDAD	14	6%	3	8
B. CONOCIMIENTOS FORMATIVOS	42	39%	75	62
C. ESPECTATIVAS ESTEREOTIPADAS	44	46%	6	32
D. OTROS	0	9%	16	8
TOTAL	100	100%	100	100

4) TEMA: TEMORES FRENTE AL CURSO

CATEGORIAS.

A. PERSONALES	65	67%	34	55
B. MATERIA	26	21%	24	24
C. OTROS	9	0%	42	17
D. NINGUNO	0	12%	0	4
TOTAL	100	100%	100	100

- \*  
 S1 = Subgrupo de Arturo Ballesteros  
 S2 = Subgrupo de Diego Murillo.  
 S3 = Subgrupo de Juan Carlos Pérez  
 G = Grupo total.

5) TEMA: CONOCIMIENTOS FORMATIVOS GENERALES.

CATEGORIAS.

	S1	S2	S3	G
A. SI HABIA	3%	24%	52%	26
B. NO HABIA	27%	49%	12%	30
C. CONFUSOS	70%	27%	36%	44
TOTAL	100%	100	100	100

6) TEMA: ¿POR QUE SE ESTUDIA EN LA UNAM?

CATEGORIAS.

A. POR PRESTIGIO	45	38%	46	43
B. POR MOTIVOS ECONOMICOS	14	15%	14	14
C. OTROS	41	47%	40	42
TOTAL	100	100%	100	100

7) TEMA: DIFICULTADES EN LOS ESTUDIOS

CATEGORIAS.

A. COMPLEJIDAD DE LAS MATERIAS	28	19%	33	27
B. FACTORES DE ANSIEDAD	0	3%	12	5
C. LLEGAR A LOS CURSOS CON DEFICIENTE PREPARACION.	47	22%	26	32
D. NINGUN PROBLEMA	5	10%	12	9
E. DEFICIENCIA DE LOS MAESTROS	5	6%	7	6
F. OTROS	15	40%	10	21
TOTAL	100	100%	100	100

8) TEMA: ¿POR QUE DE LAS DIFICULTADES?

CATEGORIAS.

A. PERSONALES	63	75%	66	68
B. MATERIA	31	11%	17	20
C. NINGUNO	6	14%	17	12
TOTAL	100	100%	100	100

9) TEMA: LINEAS DE INTERES

CATEGORIAS.

	S1	S2	S3	G
A. PROBLEMAS SOCIALES	46	28%	31	35
B. PROBLEMAS DE COMUNICACION	5	25%	26	19
C. PROBLEMAS HUMANISTICOS	5	7%	7	6
D. PROBLEMAS POLITICOS	6	10%	17	11
E. OTROS	31	25%	7	21
F. PROBLEMAS ECONOMICOS	5	5%	12	7
G. NINGUNO	<u>2</u>	<u>0%</u>	<u>0</u>	<u>1</u>
TOTAL	100	100%	100	100

10) TEMA: CONOCIMIENTO DE LAS LINEAS DE INTERES

CATEGORIAS.

A. SI SABE	3	49%	32	28
B. NO SABE	63	30%	52	48
C. CONFUSOS	<u>34</u>	<u>21%</u>	<u>16</u>	<u>24</u>
TOTAL	100	100%	100	100

11) TEMA: ¿POR QUE ELIGIERON QUEDARSE EN EL GRUPO?

CATEGORIAS.

A. LES GUSTO EL PROGRAMA	62	52%	52	55
B. POR RECOMENDACION DE AMIGOS	26	35%	27	30
C. POR RECOMENDACION DE MAESTROS	12	3%	0	5
D. POR ELECCION AL AZAR	0	3%	0	1
E. OTROS	<u>0</u>	<u>7%</u>	<u>21</u>	<u>9</u>
TOTAL	100	100%	100	100

12) TEMA: ALUMNOS QUE HAN TRABAJADO EN EQUIPO

CATEGORIAS.

A. SI HAN TRABAJADO	100	100%	100	100
B. NO HAN TRABAJADO	<u>0</u>	<u>0%</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
TOTAL	100	100%	100	100



13) TEMA: DIFICULTADES DE TRABAJAR EN EQUIPO

CATEGORIAS.

	S1	S2	S3	G
A. DIFICULTADES DE INTEGRACION CON COMPAÑEROS	43	14%	6	21
B. SE REALIZA TRABAJO DESIGUAL	40	48%	56	48
C. NINGUNA DIFICULTAD	4	14%	29	16
D. MOTIVOS PERSONALES	13	0%	9	7
E. OTROS	<u>0</u>	<u>24%</u>	<u>0</u>	<u>8</u>
TOTAL	100	100%	100	100

14) TEMA: ACIERTOS DE TRABAJAR EN EQUIPO

CATEGORIAS.

A. SE PERMITE MAYOR RELACION CON COMPAÑEROS	25	15%	22	21
B. SE TIENE MAYOR APROVECHAMIENTO	50	40%	9	33
C. SE TIENE MENOS TRABAJO	10	12%	6	9
-D. SE TIENE MAYOR APRENDIZAJE	13	0%	49	21
E. INESPECIFICOS O ESTEREOTIPADOS	2	25%	0	9
F. OTROS	<u>0</u>	<u>5%</u>	<u>14</u>	<u>7</u>
	100	100%	100	100

15) TEMA: TEMOR FRENTE A LOS EXAMENES

CATEGORIAS.

A. FACTORES DE ANSIEDAD	14	23%	25	21
B. TEMOR DE NO TENER BUENA PREPARACION	45	23%	12	27
C. NINGUN MIEDO	14	12%	9	12
D. EVALUACION INJUSTA O NO TENER CLA- ROS LOS PARAMETROS DE COMO SE EVA- LUARA	14	6%	30	16
E. DE QUE SEA DIFICIL LA MATERIA	9	3%	0	4
F. FALTA DE TIEMPO PARA PREPARARSE	4	3%	15	7
G. OTROS	<u>0</u>	<u>30%</u>	<u>9</u>	<u>13</u>
TOTAL	100	100%	100	100

16) TEMA: RENDIMIENTO EN LOS ESTUDIOS  
CATEGORIAS.

	S1	S2	S3	G
A. BUENO	38	69%	55	54
B. REGULAR	59	25%	42	42
C. MALO	3	6%	3	4
D. OTRO	<u>0</u>	<u>0%</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

17) TEMA: CORRIENTE IDEOLOGICA  
CATEGORIAS.

A. NINGUNA	66	54%	71	64
B. MARXISTA	9	20%	11	13
C. OTRAS	15	6%	4	8
D. CAPITALISTA	<u>10</u>	<u>20%</u>	<u>14</u>	<u>15</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

18) TEMA: DEL POR QUE DE SU CORRIENTE IDEOLOGICA  
CATEGORIAS.

A. SI SABE	0	20%	14	11
B. NO SABE	90	60%	29	63
C. CONFUSO	<u>10</u>	<u>20%</u>	<u>47</u>	<u>26</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

19) TEMA: DIFICULTADES AL REALIZAR SUS LECTURAS  
CATEGORIAS.

A. NO TENER EL MATERIAL	2	0%	13	15
B. DIFICULTADES DE CONCENTRACION	34	30%	27	30
C. NINGUNA	0	13%	21	11
D. NO TENER TIEMPO PARA REALIZARLA	0	0%	12	4
E. NO ESTAR DE ACUERDO	7	0%	0	2

	S1	S2	S3	G
F. DIFICULTADES DE RETENER EL MATERIAL	41	27%	18	29
G. OTRAS	<u>16</u>	<u>30%</u>	<u>9</u>	<u>19</u>
TOTAL	100	100%	100	100

20) TEMA: DIFICULTADES CON LOS MAESTROS  
CATEGORIAS.

A. NINGUNA	39	46%	63	49
B. FALTA DE COMPROMISO DEL MAESTRO	15	9%	0	8
C. AUTORITARISMO	6	12%	13	10
D. SU FALTA DE PREPARACION	3	3%	9	5
E. QUE LOS MENOSPREECIE	6	0%	0	2
F. QUE SON MUY EXIGENTES	13	9%	9	10
G. OTROS	<u>18</u>	<u>21%</u>	<u>9</u>	<u>16</u>
TOTAL	100	100%	100	100

21) TEMA: ACIERTOS EN LA RELACION CON LOS MAESTROS  
CATEGORIAS.

A. BUENA COMUNICACION CON ELLOS	60	57%	48	55
B. SU COMPROMISO: FLEXIBILIDAD Y RESPETO	15	17%	26	19
C. NINGUNA	6	6%	20	11
D. OTROS	<u>19</u>	<u>20%</u>	<u>6</u>	<u>15</u>
TOTAL	100	100%	100	100

CUESTIONARIO II

1) TEMA: DIFICULTADES EN LAS LECTURAS.

CATEGORIAS.

	S1	S2	S3	G
A. DIFICULTADES PARA COMPRENDER	84	71%	71	73
B. NINGUNA	8	13%	9	10
C. FACTORES EMOCIONALES	0	0%	3	1
D. FALTA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS	4	16%	18	13
E. OTROS	4	0%	0	1
TOTAL	100	100%	100	100

2) TEMA: TEMORES RESPECTO A LA PARTE FINAL DEL CURSO

CATEGORIAS.

A. NO APRENDER "NADA"	30	25%	38	34
B. NINGUNA	17	32%	25	25
C. LA CALIFICACION	40	16%	21	26
D. LA APLICACION DE LA MATERIA EN SU ESPECIALIDAD	3	7%	8	6
E. FACTORES DE ANSIEDAD	0	3%	0	1
F. OTROS	10	7%	8	8
TOTAL	100	100%	100%	100

3) TEMA: DIFICULTADES A LA MITAD DEL CURSO

CATEGORIAS.

A. SI	54	59%	25	46
B. NO	46	41%	75	54
TOTAL	100	100%	100	100

4) TEMA: ¿CUALES SON LAS DIFICULTADES A LA MITAD DEL CURSO?

CATEGORIAS.

	S1	S2	S3	G
A. NINGUNA	42	41%	74	52
B. PERSONALES, FACTORES DE ANSIEDAD	8	3%	4	5
C. DIFICULTADES CON LA MATERIA	34	31%	9	25
D. DIFICULTADES EN LA LECTURA	16	11%	9	12
E. OTROS	<u>0</u>	<u>14%</u>	<u>4</u>	<u>6</u>
TOTAL	100	100%	100	100

5) TEMA: ¿EN QUE TE HA DECEPCIONADO EL CURSO?

CATEGORIAS.

A. EN NADA	72	59%	71	67
B. FACTORES DE ANSIEDAD	8	0%	8	6
C. DIFICULTAD CON LA MATERIA	12	24%	0	12
D. OTROS	<u>8</u>	<u>17%</u>	<u>21</u>	<u>15</u>
TOTAL	100	100%	100	100

6) TEMA: ¿PODRIAS DISMINUIR TU CAPACIDAD DE TRABAJO?

CATEGORIAS.

A. SI	16	7%	21	15
B. NO	<u>84</u>	<u>93%</u>	<u>79</u>	<u>85</u>
	100	100%	100	100

7) TEMA: MODIFICACIONES QUE SE IMPONDRIAN EN EL CURSO

CATEGORIAS.

A. NINGUNA	50	27%	80	52
B. MAS AYUDA POR PARTE DEL MAESTRO PARA DESARROLLAR SU CAPACIDAD CRI- TICA.	18	7%	4	10
C. HACER INVESTIGACION	0	7%	0	2
D. MENOS ALUMNOS	0	3%	4	2

	S1	S2	S3	G
E. IR MAS ESPACIO	11	22%	4	13
F. OTROS	<u>21</u>	<u>34%</u>	<u>8</u>	<u>21</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

8) TEMA: SU INTEGRACION AL CURSO  
CATEGORIAS.

A. SI	52	46%	62	53
B. NO	39	27%	25	30
C. POCO	9	27%	13	17
D. OTRO	<u>0</u>	<u>0%</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

9) TEMA: CRITICAS AL COORDINADOR DEL SUBGRUPO  
CATEGORIAS.

A. NINGUNA	75	78%	71	75
B. QUE PARTICIPAN MAS	4	0%	13	5
C. OTRAS	<u>21</u>	<u>22%</u>	<u>16</u>	<u>20</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

10) TEMA: ¿PARTICIPAS?  
CATEGORIAS.

A. SI	21	32%	21	25
B. NO	<u>79</u>	<u>68%</u>	<u>79</u>	<u>75</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

11) TEMA: ¿POR QUE NO SE PARTICIPA?  
CATEGORIAS.

A. POR TIMIDEZ	31	45%	44	40
B. SENSACION DE RIDICULO PORQUE SUS OPINIONES NO VALGAN	38	27%	41	35

	S1	S2	S3	G
C. GRUPO NUMEROSO	14	5%	5	8
D. DIFICULTADES DEL MATERIAL O TEMA	10	5%	5	6
E. OTROS	<u>7</u>	<u>18%</u>	<u>5</u>	<u>11</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

12) TEMA: TEMOR FRENTE A LOS EXAMENES

CATEGORIAS.

A. NO TEME	30	41%	54	42
B. FACTORES DE ANSIEDAD	54	41	31	42
C. FALTA DE CONOCIMIENTOS	16	18%	15	16
D. OTROS	<u>0</u>	<u>0%</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

13) TEMA: ¿CUANDO SE PIERDE INTERES POR LA CLASE?

CATEGORIAS.

A. CUANDO POR EL EXCESO DE INFORMACION YA NO SE PUEDE SEGUIR COMPRENDIENDO	34	46%	33	38
B. EL RUIDO DE LOS COMPANEROS	4	3%	13	7
C. PERSONALES	32	16%	31	7
D. NUNCA PIERDE EL INTERES	15	16%	8	13
E. OTROS	<u>15</u>	<u>19%</u>	<u>15</u>	<u>16</u>
	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

14) TEMA: ¿HAN QUEDADO CLAROS LOS TEMAS DEL CURSO?.

CATEGORIAS.

A. SI	50	59%	42	50
B. NO	0	7	8	5
C. POCO	<u>50</u>	<u>34%</u>	<u>50</u>	<u>45</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

15) TEMA: CONEXION DE LA MATERIA CON EL TRONCO COMUN

CATEGORIAS.		S1	S2	S3	G
A.	SI	67	82%	87	89
B.	NO	<u>33</u>	<u>28%</u>	<u>13</u>	<u>21</u>
TOTAL		100	100%	100	100

16) TEMA: ¿QUE MATERIAS?

CATEGORIAS.		S1	S2	S3	G
A.	TEORIA SOCIAL	54	52%	34	47
B.	HISTORIA	8	11%	8	9
C.	CON TODA LA FORMACION BASICA	5	23%	46	25
D.	NINGUNA	<u>33</u>	<u>14%</u>	<u>12</u>	<u>19</u>
TOTAL		100	100%	100	100

17) TEMA: DIFICULTADES DE TRABAJAR EN UN GRUPO MASIVO

CATEGORIAS.		S1	S2	S3	G
A.	SI	88	76%	54	73
B.	NO	<u>12</u>	<u>24%</u>	<u>46</u>	<u>27</u>
TOTAL		100	100%	100	100

18) TEMA: ¿QUE DIFICULTADES?

CATEGORIAS.		S1	S2	S3	G
A.	DIFICULTADES DE CONCENTRACION	34	26%	29	30
B.	DISMINUYE EL INTERES	22	0%	21	14
C.	DIFICULTAD DE COMPRESION	11	4%	7	7
D.	OTROS	11	22%	29	21
E.	FALTA DE ESPACIO	<u>22</u>	<u>48%</u>	<u>14</u>	<u>28</u>
TOTAL		100	100%	100	100



19) TEMA: SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO DE SUBGRUPOS  
CATEGORIAS.

	S1	S2	S3	G
A. NINGUNA	67	59%	79	68
B. EL QUE SE FOMENTE MAYOR PARTICIPACION.	12	14%	13	13
C. INTERCAMBIO DE COORDINADORES	0	3%	4	2
D. OTROS	<u>21</u>	<u>24%</u>	<u>4</u>	<u>17</u>
TOTAL	100	100%	100	100

20) TEMA: ESCUELA DE ORIGEN  
CATEGORIAS.

A. ESCUELA OFICIAL	8	3%	8	6
B. PREPA UNAM	34	26%	42	34
C. CCH	42	40%	46	43
D. ESCUELA PARTICULAR	16	20%	0	12
E. PROVINCIA	<u>0</u>	<u>11%</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
TOTAL	100	100%	100	100

21) TEMA: ROBLEMA DE LIDERAZGO EN EL CURSO  
CATEGORIAS.

A. SI	12	14%	4	10
B. NO	<u>88</u>	<u>86%</u>	<u>96</u>	<u>90</u>
	100	100%	100	100

22) TEMA: ACIERTOS EN EL SISTEMA DE TRABAJO  
CATEGORIAS.

A. MANEJO DE SUBGRUPOS	25	23%	41	30
B. ATENCION PERSONALIZADA	25	20%	36	27
C. CLASES DEL MAESTRO	22	10%	14	17
D. MATERIA INTERESANTE	28	18%	9	18
E. OTROS	<u>0</u>	<u>23%</u>	<u>0</u>	<u>8</u>
TOTAL	100	100%	100	100

23) TEMA: TRABAJAS BIEN EN TU SUBGRUPO?

CATEGORIAS.	S1	S2	S3	G
A. SI	88	76%	96	87
B. NO	8	24%	0	11
C. REGULAR	<u>4</u>	<u>0%</u>	<u>4</u>	<u>2</u>
TOTAL	100	100%	100	100

CUESTIONARIO III

1) TEMA: ESPECIALIDAD QUE SE VA ELEGIR

CATEGORIAS:

	S1	S2	S3	G
A. COMUNICACION	26	41%	31	33
B. CIENCIA POLITICA	3	4%	4	3
C. SOCIOLOGIA	8	4%	19	10
D. ADMINISTRACION PUBLICA	26	27%	27	27
E. RELACIONES INTERNACIONALES	<u>37</u>	<u>24%</u>	<u>19</u>	<u>27</u>
TOTAL	100	100%	100	100

2) TEMA: ESPECTATIVAS ACADEMICAS DE LA ESPECIALIDAD

CATEGORIAS.

A. OBTENER CONOCIMIENTOS PARA APLICAR AL TRABAJO CONCRETO	27	28%	52	36
B. FORMACION	48	45%	10	34
C. INVESTIGACION	0	8%	10	6
D. OTRAS	<u>25</u>	<u>19%</u>	<u>28</u>	<u>24</u>
TOTAL	100	100%	100	100

3) TEMA: ESPECTATIVAS LABORALES

CATEGORIAS.

A. BUENAS	25	0%	19	14
B. TRABAJAR EN LA UNAM	0	4%	15	6
C. T.V., RADIO, ETC.	0	18%	3	7
D. DEPENDENCIA DEL ESTADO	22	24%	15	23
E. EMPRESA PARTICULAR	7	0%	11	6
F. NO SABE	39	50%	37	41
G. OTRAS	<u>7</u>	<u>4%</u>	<u>0</u>	<u>3</u>
TOTAL	100	100%	100	100

4) TEMA: ESPECTATIVAS ECONOMICAS

CATEGORIAS.	S1	S2	S3	G
A. SOBREVIVIR	4	24%	57	28
B. BUENAS	20	27%	14	20
C. MALAS	0	13%	0	4
D. CONFUSO	76	36%	10	41
E. OTRAS	<u>0</u>	<u>0%</u>	<u>19</u>	<u>7</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

5) TEMA: RELACION DE LA MATERIA CON INQUIETUDES PERSONALES

CATEGORIA.				
A. NO TIENE RELACION	16	5%	18	13
B. SI TIENE RELACION	4	48	5	19
C. EN RELACION A LA FORMACION BASICA	16	14%	13	14
D. COMO ELEMENTO FORMATIVO	<u>64</u>	<u>33%</u>	<u>64</u>	<u>54</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

6) TEMA: POSIBLE APLICACION DE LA MATERIA CON LA ESPECIALIDAD.

CATEGORIA.				
A. SI	36	64%	81	60
B. NO	32	0%	5	12
C. POCO	<u>32</u>	<u>36%</u>	<u>14</u>	<u>28</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

7) CONOCIMIENTOS SOBRE SU FUTURA ESPECIALIDAD

CATEGORIAS				
A. SI	28	46%	29	34
B. NO	4	0%	0	1
C. POCO	<u>68</u>	<u>54%</u>	<u>71</u>	<u>65</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

8) TEMA: ¿POR QUE SE ESCOGIO ESA ESPECIALIDAD?

CATEGORIAS.	S1	S2	S3	G
A. INTERES LABORAL	29	28%	5	20
B. INTERES ECONOMICO	0	5%	0	2
C. EMOCIONAL O PERSONAL	63	64%	95	74
D. OTROS	9	5%	0	4
TOTAL	100	100%	100	100

9) TEMA: TEMORES RESPECTO A LA ESPECIALIDAD

CATEGORIAS.

A. EN RELACION A ASPECTOS LABORALES	44	54%	24	41
B. EN RELACION A ASPECTOS ECONOMICOS	0	3%	0	1
C. DEFICIENTE PREPARACION ACADEMICA	20	25%	48	31
D. NINGUNA	4	7%	9	7
E. OTROS	32	11%	19	20
TOTAL	100	100%	100	100

10) TEMA: CRITICAS AL TRONCO COMUN

CATEGORIAS.

A. MALA INTERRELACION DE LAS MATERIAS	44	5%	33	27
B. BUENA INTERRELACION DE LAS MATERIAS	0	0%	0	0
C. MALA INTERRELACION CON LA ESPECIALIDAD.	16	30%	19	22
D. BUENA INTERRELACION CON LA ESPECIALIDAD.	0	5%	0	2
E. NINGUNO	24	30%	19	24
F. OTROS	16	30%	29	25
TOTAL	100	100%	100	100

11) TEMA: CARENCIA DE INFORMACION DE LA ESPECIALIDAD

CATEGORIAS.	S1	S2	S3	G
A. DEFICIENTE INFORMACION DE ASPECTOS LABORALES	27	31%	20	26
B. DEFICIENTE INFORMACION DE ASPECTOS ECONOMICOS.	26	29%	0	18
C. DEFICIENTE INFORMACION DE ASPECTOS ACADEMICOS	35	31%	28	32
D. NINGUNO	10	3%	48	20
E. OTROS	<u>2</u>	<u>6%</u>	<u>4</u>	<u>4</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

12) TEMA: MEJORAS AL CURSO DE METODOLOGIA

CATEGORIAS.	S1	S2	S3	G
A. NINGUNA	45	41%	62	49
B. QUE SE HAGA LA MATERIA MENOS DIFICIL	24	9%	10	14
C. QUE SE LES HAGA PARTICIPAR MAS	9	9%	28	15
D. OTROS	<u>24</u>	<u>41%</u>	<u>0</u>	<u>22</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

13) TEMA: SE SIGUEN TRABAJANDO LOS TEMAS TRATADOS EN  
LA CLASE.

CATEGORIAS.	S1	S2	S3	G
A. SI	36	32%	10	26
B. NO	40	36%	40	39
C. ALGUNOS	<u>24</u>	<u>32%</u>	<u>50</u>	<u>35</u>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

14) TEMA: ¿CUALES?

CATEGORIAS.

	S1	S2	S3	G
A. HESSEN	30	15%	32	26
B. KUHN	9	15%	11	12
C. BUTTERFIELD	30	10%	21	20
D. VED MEHTA	9	5%	10	8
E. OTROS	<u>22</u>	<u>55%</u>	<u>26</u>	<u>34</u>
TOTAL	100	100%	100	100