

41025
19



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
CAMPUS ARAGÓN

“LA DOCENCIA: UNA PRÁCTICA PROFESIONAL
DEL PEDAGOGO”.

MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A :
VÍCTOR ESTRADA AQUINO

A S E S O R :
LIC. SUSANA BENÍTEZ GILES

MÉXICO 2003

1-A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

ÍNDICE

Índice

<i>Dedicatorias</i>	2
<i>Introducción</i>	3
Capítulo I	
1. ANTECEDENTES	
1.1 <i>La Educación Media Superior en el Estado de México</i>	5
1.2 <i>La Presencia del Bachillerato en el Estado de México</i>	10
1.3 <i>Hacia la consolidación del Bachillerato Estatal</i>	13
1.4 <i>El Contexto Particular</i>	18
1.5 <i>Encuadre de la Materia</i>	23
Capítulo II	
2. PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO PROPEDEÚTICO ESTATAL	
2.1 <i>Las Competencias Básicas del Bachiller</i>	26
2.2 <i>Elementos Curriculares</i>	27
2.3 <i>Las Competencias y las Habilidades</i>	35
Capítulo III	
3. LA FORMACIÓN, LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL EMPLEO	
3.1 <i>La Formación Profesional del Pedagogo</i>	37
3.2 <i>Práctica Docente y Empleo</i>	49
Capítulo IV	
4. MI PRÁCTICA DOCENTE	
4.1 <i>Curriculum en el Bachillerato y Práctica Docente</i>	54
4.2 <i>Elementos Teórico Metodológicos</i>	61
4.2.1 <i>Constructivismo</i>	61
4.3 <i>Mi Experiencia, Mi Vivencia, Mi Propuesta</i>	64
<i>Conclusiones</i>	75
<i>Bibliografía</i>	

DEDICATORIAS

A mis padres:

Para ti Mariano, que me enseñaste el amor por la letras y el respeto por la escuela. Ojalá que en donde estés, te llegue este homenaje.

Para ti Elpidia, que con tu eterno sacrificio y tu calidez, me impulsaste a continuar y terminar esta hermosa carrera.

A Lupita, mi esposa, por su amor, su tiempo, su paciencia, sus consejos, su ayuda material, por ayudarme a levantar tantas veces. Para ti con amor y admiración.

Para mis hijos (Victor y Ximena), que son inspiración y esperanza.

Para mi hermana Laura, quien con su apoyo y consejos, me ayudó a superar momentos difíciles; ojalá que también junto a papá te llegue este homenaje.

A mi asesora por su tiempo, orientación y conocimientos, que hicieron posible este trabajo.

A mis hermanos, por su compañía en momentos difíciles y alegres.

A mi suegra, por el cúmulo de apoyos.

A mis amigos, por sus regaños, consejos, ayuda y comprensión.

A todos, gracias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

El fenómeno educativo en nuestros días, tiene una infinidad de facetas que el profesional en Pedagogía estudia como una forma de hacer eficientes o adecuados los procesos educativos formales, (dependiendo de la perspectiva con que se estudie) averiguar sobre los factores económicos, sociales, políticos y psicológicos, que determinan o influyen en la constitución de la educación como fenómeno social.

Inscrita en este marco, la práctica docente adquiere una dimensión fundamental ya que al ser la escuela el lugar donde se formalizan los procesos sociales, el maestro, docente, enseñante, formador o profesor se erige como factor fundamental de la vinculación entre los objetivos educativos de una sociedad, los contenidos y la vivencia de esos últimos, es decir, el docente debe articular los contenidos escolares con el mundo real y cotidiano.

Pero históricamente, la dinámica en el aula, ha atravesado por distintos momentos a partir de la puesta en práctica de diversos modelos o paradigmas metodológicos o la vigencia de una propuesta pedagógica que dé forma y contenido a la práctica docente, e invariablemente estas formas han supuesto dificultades o problemas para establecer una relación satisfactoria entre el currículo, la escuela, el docente y el alumno. Genéricamente a estas dificultades se les ha denominado en algunas ocasiones problemas de aprendizaje, siendo de diferente indole y dimensión, me refiero a aquellos que suponen un actuar del docente no sólo para la transmisión de la información, sino para la apropiación de saberes, la formación de conceptos, la utilización de herramientas que favorezcan la búsqueda e indagación, la resolución de problemas conceptuales y prácticos por parte del educando.

En este contexto e inmerso en esta problemática y como profesional de la Pedagogía me he desempeñado durante 6 años cubriendo la actividad de “profesor horas-clase”¹ a cargo de la materia de “Métodos y Técnicas de Investigación I y II” correspondiente al bachillerato Propedéutico Estatal², en una escuela Preparatoria perteneciente al Sistema Educativo Estatal ubicada en el municipio de Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México.

De esta manera, pretendo establecer una articulación entre mi práctica docente y las materias de las que soy responsable, considerando la institución donde laboro, el enfoque curricular vigente, la dinámica que se establece al interior de los grupos académicos y las teorías y metodologías que sustentan el trabajo al interior de la escuela, con la finalidad de explicar la problemática del “bajo aprovechamiento” que se da, particularmente en las materias referidas.

El trabajo contiene una presentación y análisis de la institución en la que me desempeño, contextualizándola históricamente y haciendo alusión a su función social. La presentación de las materias con las que trabajo, el análisis curricular en el contexto del Plan de Estudios, modificado a partir de 1994 en el Estado de México.

La experiencia de desempeño laboral, que involucra fundamentalmente aspectos que tienen que ver con la didáctica y con las teorías que sustentan los programas y la vinculación metodológica entre el aprendizaje y la enseñanza. Y finalmente, una presentación de mi práctica docente, a la luz de categorías que expliquen la docencia como una profesión vinculada a la Pedagogía.

¹ Designación tomada del nombramiento de trabajo

² Denominado así, en virtud de la modificación del enfoque curricular que se realizó a partir de 1994 en el Estado de México, y que supone la incorporación del bachiller, una vez concluido el nivel, a las diferentes modalidades de Educación Superior, es decir, se prepara al alumno para que continúe con su vida académica en el nivel de Educación Superior y no se incorpore inmediatamente al mercado laboral.

CAPÍTULO I

4-A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capítulo I

1. Antecedentes.

1.1 LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE MÉXICO.

El surgimiento de la Educación Media Superior (EMS) en el Estado de México en lo que concierne a su aspecto curricular, guarda una estrecha relación con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM.

Tal vínculo debe entenderse por las políticas educativas federalistas del Estado mexicano y por la cercanía geográfica que tiene el Estado de México con el Distrito Federal:

(...) el Plan de Estudios con que surgen las Escuelas Preparatorias en el Estado de México (EPEM) fue retomado de los CCH dependientes de la UNAM, que a su vez, se derivó de las transformaciones de los de la ENP desde 1867 hasta 1970, segundo, el actual Plan de Estudios de la preparatorias de la entidad, se retomó del trabajo de las escuelas preparatorias dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) cuyo antecedente fue el Instituto Científico y Literario (ICLA) de la ciudad de Toluca, el cual en su momento estuvo muy ligado también con la ENP. A lo anterior debemos agregar los fines que en cierta medida se han mantenido para este nivel

*educativo desde su creación hasta la actualidad, aunque con diferentes matices.*³

La inspiración filosófica que respalda el surgimiento del nivel medio superior en el Estado de México (EM), fue el mismo que en su momento sustentó a la ENP, el positivismo de Augusto Comte introducido a la educación en México, principalmente por Gabino Barreda. Esta Filosofía proveniente de Europa, instituyó nuevos propósitos, estructura, organización y contenido a la educación; de tal forma la Filosofía positiva proveyó una concepción matemática del universo; se organizó el Plan de Estudios de la ENP de tal suerte que los contenidos se instauraron en materias jerarquizadas de acuerdo a un orden y lógica que partía de lo más abstracto hacia lo concreto; así iniciaban los cursos con **matemáticas** que incluían aritmética, álgebra, geometría y trigonometría; se continuaba con **ciencias naturales**, que incorporaba cosmografía, física, geografía, química, historia natural e historia de la metafísica, al final se incluían las materias de lógica, raíces griegas, ideología, moral, gramática (general y española), literatura, cronología, así como idiomas (latín, inglés, francés y alemán); y las **materias prácticas** que eran básicamente teneduría de libros, taquigrafía y dibujo, materias éstas que se intercalaban en la estructura general del currículo⁴ aspectos y estructura que se mantuvieron vigentes durante un extenso periodo.

El surgimiento y desarrollo del nivel medio superior en el EM no ha sido paralelo al de la ENP, en ambos se han presentado cambios significativos no sólo a la estructura formal de los contenidos, sino a su organización administrativa y desde luego a su orientación filosófica.

³ Pérez Arenas, David. *Educación Media Superior en el Estado de México Análisis curricular*. p.10

⁴ Velásquez Albo, María de Lourdes. *Origen y Desarrollo del Plan de Estudios del Bachillerato Universitario 1867 - 1920 CESU-UNAM*. p. 27

Sin embargo, es prudente reconocer la enorme influencia que en sus orígenes y desarrollo posterior tuvo la ENP en el bachillerato estatal.

Para 1921 y después que José Vasconcelos llega a la dirección de la SEP, se celebra el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República, promovido por Lombardo Toledano, realizado del 10 al 20 de septiembre de 1922 en la Ciudad de México, de sus trabajos se derivaron las siguientes consideraciones.

Este congreso se dio en el marco de confrontaciones de distintas posiciones, las cuales buscaban integrar y definir un proyecto de Nación y Estado emanado de los ideales del movimiento revolucionario. Dicho proyecto otorgaba a la educación, después de la economía, un papel fundamental para su consolidación, de tal forma es en esta etapa cuando se empieza a fortalecer el sistema educativo en sus diferentes niveles. Son dos las concepciones educativas que se expresaron en este congreso, una representada por Ignacio Chávez defensora de las ideas originales con que se creó la educación media y otra, encabezada por Vicente Lombardo Toledano, promotora de las "nuevas" ideas; la primera asociada con el proyecto original de Barreda⁵, reivindicaba el positivismo desde donde se justificaba que la ENP debería orientar sus fines hacia una formación científica y elitista, por lo que sus contenidos y métodos debían mantener o por lo menos sustentarse en la filosofía de Comte, a saber: **orden y progreso**, así como en las matemáticas y la lógica, además de mantener la distinción entre el trabajo intelectual y científico propio de los profesionistas y el físico y manual de obreros y

⁵ No es el propósito de este trabajo realizar una exposición sobre las fases del positivismo y la adaptación pedagógica que de esta filosofía hizo Gabino Barreda, sólo es menester señalar algunos puntos importantes sobre su adaptación en virtud de que éste dio origen a la ENP y cuyos preceptos tuvieron vigencia durante varias décadas, Barreda estaba convencido de que "... la ignorancia es la más poderosa rémora que detiene a nuestro país en el camino de su engrandecimiento. De allí la necesidad de formar una escuela típicamente preparatoria, que no fuese exclusivamente un puente hacia las profesiones, sino que sirviera para preparar hombres inteligentes, darle a la juventud la base intelectual necesaria para hacerla más apta en la lucha por la vida". Quirarte, Martín. *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*. p. 43.

trabajadores. Se pugnaba así, por una formación sustentada en una cultura científica, técnica, estética y física.

La propuesta del grupo de Lombardo Toledano, por su parte, consideraba que la educación de la ENP debería apoyarse en una cultura intelectual, física, estética y, lo que implicaba no restringirse a una filosofía única, ni mucho menos a una formación científica exclusiva, ésta se reconocía pero se complementa con una formación humanística, que no debía circunscribirse a una élite, sino abrirse a toda la población, esto hacía necesario eliminar la división entre el trabajo intelectual y el manual, así como la creencia de que el conocimiento no podía evolucionar ni ser estudiado sólo bajo la perspectiva del método positivista, hay otras disciplinas que operan bajo una lógica diferente —decían— por lo que ambos tipos pueden estudiarse simultáneamente.⁶

Lo que la ENP desea en suma realizar, podría encerrarse en estas palabras: “la obra de hacer fecundos los espíritus jóvenes de hoy, para que de ellos surja inmediatamente un juicio claro, humano y libre sobre la existencia que borre para siempre las equivocaciones de la investigación pasada y de los juicios pretéritos sobre el mundo y sobre la vida. Y asimismo la tarea de conducir a las generaciones que discurren por sus aulas al encuentro de las nuevas, sin que por alta y fecunda su gestión sirva a ningún régimen político determinado y esté en cambio, siempre al servicio inmediato de los hombres”.⁷

De los resultados del congreso surgió un Plan de Estudios que integró ambas posiciones, dosificando de la misma manera los contenidos de las ciencias y de las

⁶ Pérez Arenas. op. cit pp. 22-23

⁷ Lombardo Toledano, Vicente. *Obra educativa*. p. 290.

artes, al tiempo que se mantuvo el orden de los de las ciencias según lo planteado por el positivismo.

Se recalcó la importancia de la formación en investigación científica sin descuidar los relacionados con la industria. El Plan tuvo también como finalidad la educación intelectual, estética, ética, física y manual; así se seguía promoviendo que el bachillerato tuviera como cometido tanto la integración del mercado de trabajo, como la preparación para los estudios profesionales. En éste, uno de los primeros Congresos de educación en el país, estuvo a debate una visión científica positivista contra una humanística.

Habrá que entender que las modificaciones que se dieron en los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica en nuestro país, tuvieron que ver no sólo con discusiones filosóficas o curriculares, sino que dichas modificaciones respondieron a momentos históricos específicos, a las condiciones todavía cambiantes de la economía surgida de la revolución, a pugnas políticas y a discusiones sobre la conveniencia de mantener o separar la educación secundaria de la preparatoria.

Para 1924 durante el gobierno de Plutarco Elías Calles se crea oficialmente por decreto el nivel secundario, el cual pasó a administrar la Secretaría de Educación Pública —creada en 1921— y la Universidad Nacional se encargó de la E.N.P. Tal separación, permitió diferenciar la formación de los estudiantes y establecer propósitos específicos para cada nivel.

Prácticamente es hasta 1964 con el Plan de Estudios aprobado para las Escuelas Preparatorias de la Universidad, cuando éste se refiere específicamente al ciclo de bachillerato con una duración de tres años, dejando los dos primeros para

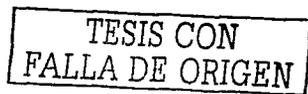
las asignaturas de tronco común y el tercero para las referidas a los Bachilleratos vinculados con el nivel profesional.⁸ Un aspecto importante que resaltar es el que se refiere a los fines y propósitos de este plan de estudios, con el cual se pretendía el desarrollo integral de las facultades del alumno, su formación en una disciplina intelectual que lo dotara del "espíritu científico"; una formación en cultura general que le provea de valores; una formación cívica y preparación para integrarse a una carrera profesional. A este último aspecto fue al que por mucho tiempo se le dio mayor importancia dadas las condiciones de desarrollo del país.

1.2 LA PRESENCIA DEL BACHILLERATO EN EL ESTADO DE MÉXICO.

En el Estado de México la escuela que cubría el nivel de bachillerato era el Instituto Literario cuya sede estaba en la Ciudad de Toluca; en 1870 y bajo la influencia de Gabino Barreda se reorganiza y adopta planes encauzados por el Positivismo y como consecuencia se le da realce a las materias científicas e idiomas, con las que se intentaba dar a los jóvenes una cultura general sólida, necesaria para el desarrollo de actividades productivas en las que no se requiriera título profesional.

En 1872 los estudios en el Instituto se dividen en preparatorio y profesional; durante 1881 se resuelve adoptar el mismo plan de estudios que la E.N.P. de 5 años con la finalidad de equiparar los estudios y los egresados pudieran realizar estudios profesionales, en otros estados o en la capital del país.

⁸ Pérez Arenas. op. cit. pp. 24



Durante 1902 el Instituto pasa a denominarse Instituto Científico y Literario (I.C.L.); 50 años más tarde – en 1956 ca.- el Instituto se transforma en la Universidad Autónoma del Estado de México. (U.A.E.M.), constituyéndose al mismo tiempo el bachillerato autónomo dependiente de esta universidad.

La orientación que se le ha dado al currículum del bachillerato en la historia del E.M., ha transitado con respecto a sus fines y propósitos entre un currículum con carácter terminal y/o propedéutico, es este último el que prevalece en el actual plan desde la desaparición en 1991 de la intención de preparar al alumno de acuerdo al área profesional a la que deseaba incorporarse en el nivel superior; sin embargo, se mantienen sus objetivos: brindar una formación propedéutica para el ingreso a la educación superior y al mismo tiempo otorgar al educando una fuerte formación cultural y la relativa a los valores particulares y generales de la familia, el estado y el país, cuidando al mismo tiempo su formación artística y física.

Un momento importante en el desarrollo del bachillerato en el E.M., se dio en 1982 a raíz del Congreso Nacional del Bachillerato celebrado en Cocoyoc Morelos, en la que la U.A.E.M. estructuró un Plan de Estudios en el que se destaca el carácter formativo en el desarrollo de habilidades que favorezcan el pensamiento racional, entendido éste como la objetividad, el rigor analítico, la capacidad crítica y la claridad expresiva como requisitos para el ingreso a la educación superior, así como para su incorporación al trabajo.

Durante 1986 se realiza una evaluación del bachillerato en donde no hubo cambios significativos, no así en la evaluación integral llevada a cabo en 1990-1991 [...] en la que se detectan graves problemas en gran parte de los componentes curriculares, destacando entre ellos la total incongruencia entre los objetivos y la estructura del Sistema Educativo Nacional, lo que va a ser el punto de partida para

la reestructuración total del plan de estudios (plan que) actualmente se trabaja con algunos ajustes no sólo en la U.A.E.M. sino en las Escuelas Preparatorias del Estado de México (EPEM)⁹.

Esta reestructuración modificó la estructura curricular¹⁰ del bachillerato, pues aunque se mantuvo la organización por áreas, éstas cambiaron en número y forma quedando integradas como:

- ↓ lenguaje y comunicación,
- ↓ ciencias sociales y humanidades,
- ↓ matemáticas,
- ↓ ciencias naturales y
- ↓ formación complementaria

La duración de los estudios también se ha modificado ya que en 1958 el bachillerato estaba previsto para cinco años, aunque en términos reales solamente dos correspondían al bachillerato; a partir de 1964 la duración es de tres años pero separada de la secundaria, por lo que en realidad se incrementa en un año; duración que se reduce nuevamente en 1971 mediante la implementación del sistema de bloques; pero siguiendo las recomendaciones emanadas del Congreso de Cocoyoc el bachillerato vuelve a su periodicidad de tres años.

⁹ Idem. p. 33

¹⁰ Entiéndase por *estructura curricular* la organización formal de los objetivos, métodos y contenidos del Plan de Estudios.

En cuanto al número de asignaturas, también ha sufrido modificaciones importantes, puesto que en:

<i>AÑO</i>	<i>No. de materias</i>
1956	29
en 1964	48
en 1970	30-31
en 1971	33
en 1982	36
en 1991	43 más 5 cocurriculares, integrando un total de 344 créditos ¹¹

1.3 HACIA LA CONSOLIDACIÓN DEL BACHILLERATO ESTATAL

Hasta aquí, se ha reconocido el surgimiento del bachillerato en el E.M. vinculado a la E.N.P., a su relación con el plan de estudios de los C.C.H.'s de la U.N.A.M. de 1981; la adopción de lineamientos surgidos del Congreso de Cocoyoc en 1982 y el plan de estudios implementado por la U.A.E.M. y la más importante reestructuración -en términos de la vigencia- la de 1994; sin embargo, el bachillerato en el Estado de México ha estado ligado en muchos aspectos al Normalismo.

Dado que en el E.M. las escuelas preparatorias integraron el subsistema educativo hasta 1984, el nivel estuvo a cargo de la U.A.E.M. de la U.N.A.M. y de

¹¹ Cfr. *Plan de Estudios Bachillerato Propedéutico Estatal 1991*. Gobierno del Estado de México.

las Escuelas Normales, quedando un tanto relegada en relación a la educación básica y normal.

En el plan de estudios de las Escuelas Normales de 1972 se incorporó el bachillerato quedando incluido en los cuatro años de la carrera de profesor, en 1976 se reestructura el plan de estudios creándose el "Plan Estado de México" ocupando dos años el bachillerato. No obstante el carácter de bachillerato, el Plan tenía una clara orientación hacia la formación de profesores de Educación Básica.

Ocho años más tarde, se inicia en el Estado de México la reforma a la Educación Normal, obteniéndose como resultado la separación formal del bachillerato de la Educación Normal, se le da carácter de Licenciatura a ésta última y se crean las Escuelas Preparatorias en el estado dependientes del subsistema educativo, se mantienen con el carácter de "anexas" a las escuelas normales los pocos planteles existentes de bachillerato.

Durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982) la situación del país pasó de un aparente crecimiento a una devastadora crisis en el 82 con las previsibles consecuencias en lo económico, político y social.

La situación en el E.M. en este periodo no escapó de los efectos de la crisis, sin embargo y puesto que la economía se sustentaba en el sector industrial y de servicios, requería de una fuerza de trabajo capacitada; el crecimiento de población y la demanda de la matrícula explica -al menos en parte- el surgimiento de las Escuelas Preparatorias Estatales en 1981 junto con la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social. El plan de estudios con que se inicia es -como ya se mencionó- el del C.C.H. de la U.N.A.M., aunque no aplicado de manera integral, sólo se retomaron las materias, dejando de lado la metodología y el tiempo áulico.

Este plan de estudios propone una doble finalidad en cuanto a la integración del alumno: por una parte se propone prepararlo para el ciclo superior (carácter propedéutico) y por otro, su incorporación al mercado de trabajo (carácter terminal).

El plan de estudios de 1984 recupera las recomendaciones surgidas del Congreso Nacional de Bachillerato y aunque mantiene la directriz de la doble finalidad (propedéutico y terminal) hace énfasis en la necesidad de brindar a los alumnos elementos que les permitan participar de manera crítica en la cultura de su tiempo, una formación científica y del desarrollo del pensamiento, así como el conocimiento de los principios de la ciencia y la tecnología aplicados al trabajo.

Este plan se estructura mediante un tronco común y un área específica orientada hacia seis bachilleratos específicos:

CUADRO I

TRONCO COMÚN		
SEMESTRES 4	ASIGNATURAS 28	<p>ÁREAS 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • MATEMÁTICAS • CIENCIAS NATURALES O EXPERIMENTALES. • HISTÓRICO SOCIAL • METODOLÓGICA • LENGUAJE Y COMUNICACIÓN • APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA. • EDUCACIÓN FÍSICA

BACHILLERATOS ESPECÍFICOS		
SEMESTRES 2	ASIGNATURAS: 14 POR CADA ÁREA	<p>ÁREAS 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • CIENCIAS QUÍMICAS Y AGROPECUARIAS. • CIENCIAS DE LA SALUD • CIENCIAS FÍSICO MATEMÁTICAS. • CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS. • CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES. • PEDAGÓGICO

A partir del ciclo escolar 1994 -1995 quedó establecido el bachillerato Propedéutico Estatal integrado por cinco áreas.

CUADRO II

ÁREA CURRICULAR	MATERIA	ASIGNATURA
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	ETIMOLOGÍAS	ETIMOLOGÍAS
	LECTURA Y REDACCIÓN	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II
	LITERATURA	LITERATURA I LITERATURA II
	METODOLOGÍA	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN II

ÁREA CURRICULAR	MATERIA	ASIGNATURA
	INGLÉS	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN I INGLÉS I INGLÉS II INGLÉS III
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	ARTE FILOSOFÍA CIENCIAS SOCIALES EVOLUCIÓN NACIONAL	ARTES VISUALES LÓGICA FILOSOFÍA ÉTICA ANTROPOLOGÍA SOCIOLOGÍA ECONOMÍA HISTORIA UNIVERSAL HISTORIA DE MÉXICO NOCIONES DE DERECHO POSITIVO MEXICANO ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA Y POLÍTICA DE MÉXICO
MATEMÁTICAS		COMPUTACIÓN ÁLGEBRA I ÁLGEBRA II TRIGONOMETRÍA GEOMETRÍA ANALÍTICA CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL ESTADÍSTICA
	FÍSICA	FÍSICA I FÍSICA II FÍSICA III

ÁREA CURRICULAR	MATERIA	ASIGNATURA
CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTALES	QUÍMICA	QUÍMICA I QUÍMICA I
	BIOLOGÍA	BIOLOGÍA GENERAL BIOLOGÍA HUMANA
	HOMBRE Y MEDIO	ECOLOGÍA GEOGRAFÍA PSICOLOGÍA
	TECNOLOGÍA	INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	HABILIDADES COGNITIVAS	FUNDAMENTOS DE LA COGNICIÓN COMPRESIÓN Y RAZONAMIENTO VERBAL ANÁLISIS DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES CREATIVIDAD APLICADA
	SERVICIOS COCURRICULARES	ORIENTACIÓN EDUCATIVA SERVICIO Y ASESORÍA DE CÓMPUTO EDUCACIÓN PARA LA SALUD EDUCACIÓN ARTÍSTICA EDUCACIÓN FÍSICA.

1.4 EL CONTEXTO PARTICULAR

El largo recorrido de las escuelas del nivel medio superior en el tiempo se ha sujetado a cambios importantes ya referidos, en el último es en el que mi práctica

profesional se circunscribe, dado que comencé a laborar en el nivel justamente cuando se da la modificación curricular en 1994.

Mi desempeño laboral dentro de la institución ha transitado por dos puestos: el primero de ellos en lo que se refiere a la orientación educativa y el segundo a la práctica docente. Es en ésta, en la que mi participación ha sido más importante, tanto por el tiempo (7 años sin interrupción), como por las dificultades para operacionalizar el currículum y las experiencias en torno a la Práctica Docente.

Así, los datos más importantes de la institución son:

A.- Nombre de la dependencia:

Escuela Preparatoria Oficial No. 12 del Estado de México "Lic. Jesús Reyes Heróles"

B.- Localización:

La escuela se encuentra ubicada al oriente del municipio de Nezahualcóyotl en la colonia Valle de Aragón en su primera sección, de la calle Valle Bardagi s/n. Tel. 57839303.

C.- Objetivos:

La institución otorga atención a un importante sector de población en el municipio de Nezahualcóyotl, marcando como sus propósitos:

- a) El desarrollar en el alumno la estructura cognitiva que le permita la asimilación adecuada y paulatina de saberes.
- b) El desarrollo de conocimientos (competencias) que permitan al alumno desenvolverse en los estudios del nivel superior y en su entorno real¹²
- c) Formar en el alumno las actitudes, habilidades y destrezas que lo orienten, preparen y estimulen para el aprendizaje.
- d) Fomentar la capacidad de abstracción e interés por una actitud científica.
- e) Desarrollar en el bachiller un lenguaje lógico-matemático como instrumento para abstraer, representar y operar con conceptos y fenómenos naturales, sociales y culturales, además conocerá sistemas automatizados para procesar información.¹³

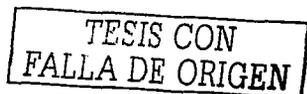
D.- Características generales de la Institución

- a) Atención a la matrícula

La escuela Preparatoria atiende en promedio en cada ciclo escolar a un total de 1000 alumnos ca. en dos turnos (matutino de las 7:00 a.m a 13:50 y vespertino de las 14:00 p.m a las 20:50 p.m). Esta escuela se plantea como misión "ofrecer un servicio de educación Media Superior propedéutica de calidad, formando bachilleres con sentido humano, con

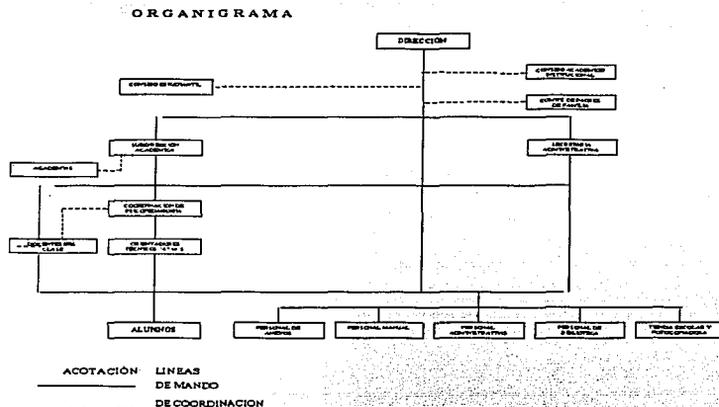
¹² Plan de Estudios. Bachillerato Propedéutico Estatal. 1994

¹³ idem. p.3



valores, preparados y competentes para ingresar a instituciones de Educación Superior y contribuir al desarrollo de su entorno social".¹⁴

b) Organización (organigrama)



La institución está organizada jerárquicamente, ocupando el primer nivel el Director Escolar, quien tiene como responsabilidad el buen desempeño de la institución, el resguardo del edificio escolar y el correcto uso de las instalaciones.

Coordina los trabajos de corte técnico y académico una Subdirectora, en el segundo nivel jerárquico. Entre sus funciones más importantes están: Organizar y evaluar las acciones técnicas y pedagógicas que se desarrollen dentro de la institución. Realizar el seguimiento del personal

¹⁴ Folleto informativo de Organización Institucional. Preparatoria No. 12. Septiembre de 2001

académico en relación con el funcionamiento y cumplimiento de sus actividades.

El Secretario Escolar ocupa el tercer nivel, éste tiene como función principal: atender los procesos administrativos de la institución, así como la correcta utilización de los recursos.

Un Coordinador de Psicopedagogía en cada turno, tiene como tarea principal : implementar proyectos para la Orientación Escolar como servicio de apoyo para el bachiller, proponiendo acciones que permitan el mejoramiento académico.

En el siguiente nivel, se encuentra la Sección de Orientación Educativa integrada por 7 orientadores para el turno matutino y 6 para el vespertino. Ellos tienen como tareas fundamentales: Ofrecer de manera permanente y eficaz atención a problemas de conducta, aprovechamiento y deserción escolar; coordinar el trabajo académico entre docentes y alumnos, además de operar estrategias que mejoren el aprendizaje de los alumnos.

Docentes. Éstos son el vínculo entre los propósitos de la institución y son responsables de planear, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas del Plan de Estudios, contribuyendo al logro de habilidades y competencias académicas en el bachiller.

c) Planta Docente.

A la población estudiantil la atiende un total de 40 docentes en el turno vespertino, de los cuales 23 son egresados de alguna Universidad

Nacional; 6 son Normalistas; 4 son egresados de Institutos Tecnológicos, 2 egresados del ISEM; 5 del IPN.

De los cuales 24 tienen licenciatura; 3 alguna especialidad y 13 maestría¹⁵

d) Edificio Escolar

La escuela cuenta con un total de 12 aulas, una biblioteca, una sala de usos múltiples, un laboratorio multidisciplinario de ciencias, una sala audiovisual, un centro de cómputo y dos canchas deportivas.¹⁶

1.5 ENCUADRE DE LA MATERIA

De la manera como quedó integrado el bachillerato estatal a partir de 1994 -como resultado de las reformas comenzadas en 1991 y como parte de la actualización de Planes y Programas del Plan Estatal de desarrollo 1993- 1999 - las materias de Métodos y Técnicas de Investigación I y II, (M y T de Inv. I y II) quedaron ubicadas en el área curricular de Lenguaje y Comunicación (vid supra cuadro II), en esta área se pretende que el bachiller:

♣ Se Expresa correcta y eficientemente de manera oral y escrita, así como instrumentar técnicas que le permitan el autoaprendizaje.

♣ Posea la habilidad para reconocer diferentes propósitos y métodos en la escritura y posea la capacidad de identificar e interpretar diferentes puntos de vista de escritores varios.¹⁷

¹⁵ Estadística laboral de la institución 2003. Preparatoria Oficial No. 12.

¹⁶ Cfr. Folleto informativo, op.cit.

¹⁷ Cfr. Bachillerato Propedéutico Estatal. Plan de Estudios. 1994. p. 14

En este contexto con las materias referidas se pretende lograr que "... el estudiante desarrolle la estructura cognitiva que permita la asimilación ordenada y paulatina de saberes, así como el conocimiento (competencias) que permitan desenvolverse en los estudios del nivel medio superior y en su entorno social. El bachiller debe lograr convertir los saberes en conocimientos, tener capacidad de expresión, de razonamiento y comprensión. Tener creatividad y lograr una verdadera habilidad para estudiar".¹⁸

Bajo estas pretensiones generales, en la materia se busca que los alumnos puedan apropiarse de las diferentes definiciones y concepciones de la investigación científica, lo cual implica conocer sus antecedentes, metodología y formas de realización, pasando por el acopio de información, los instrumentos que para este fin se pueden crear; así como las técnicas que las sustentan, en el terreno de la investigación de campo y la documental, pero esto no solamente como algo temporal, sino como un elemento que pueda utilizar en su vida académica y social.

De tal suerte en el curso de Métodos y Técnicas de Investigación I el alumno:

- Comprenderá el significado e importancia de la investigación científica.
- Vinculará los elementos básicos de la investigación científica con el diseño de una investigación.
- Utilizará las herramientas proporcionadas en el curso, aplicándolas en otras áreas del conocimiento.
- Conocerá, comprenderá y utilizará una metodología y las técnicas necesarias para todo tipo de investigación.
- Conocerá y utilizará los mecanismos y medios de información, así como sus formas de apropiación.

¹⁸ Programa de Estudios, Métodos y Técnicas de Investigación I. Versión preliminar. p. 4

➔ Relacionará el método científico, la metodología, las técnicas y la investigación misma que realice en el curso , con las actividades cotidianas de su actuar escolar y social.¹⁹

En cuanto al curso de M y T de Inv. II se complementa con 2 grandes apartados: el del Marco de la Investigación y el de las Técnicas e Instrumentos de acopio de información.

En este segundo curso el principal objetivo es el de establecer una relación metodológica entre los contenidos del primer curso y los del segundo para la realización de un proyecto de investigación aplicado en el contexto de las Ciencias Sociales o Naturales.

¹⁹ Idem. p. 5

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO II

25-A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO III

2. Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal

2.1 LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DEL BACHILLER.

De todo diseño curricular se desprenden una serie de elementos que condicionan el éxito o fracaso de dicha propuesta cuando se le implementa en el aula. De hecho, el currículo se construye a partir de la consideración de elementos técnicos, metodológicos, teóricos, sociales, económicos, filosóficos y se proyecta, a partir de estos elementos, un tipo de hombre, congruente con el momento histórico social que se vive.

Se intenta, desde el diseño, vincular las instancias de poder, el desarrollo del conocimiento, de la ciencia y la tecnología y prevalecientemente del sujeto.²⁰

El currículo es pues, la concreción de expectativas educativas que tienen que ver con otras que poseen distinto carácter.

En el capítulo anterior, se señalaron de manera sucinta, el origen y transformaciones que el bachillerato ha tenido hasta la fecha en el E de M. En el presente capítulo, señalaré de manera general – dado que no es la intención hacer un análisis curricular - algunos de los componentes que le dan sustento a la práctica del actual Plan de Estudios del Bachillerato Propedéutico Estatal y en particular del Programa de Métodos y Técnicas de Investigación I y II.

²⁰ Son ilustradores los trabajos que sobre Diseño Curricular, proporciona Ángel Díaz Barriga, al analizar las diferentes esferas desde las cuales se construye y se vive el currículo.

2.2 ELEMENTOS CURRICULARES.

Partiendo de que el propósito general del Plan de Estudios, es el de ofrecer al bachiller una formación básica integral, aquél se estructura a través de un sistema curricular que se integra por los siguientes elementos:

- a) una cosmovisión
- b) una práctica docente
- c) una estructura formal
- d) una base material
- e) una línea metodológica (donde destacan los recursos didácticos, las competencias generales y específicas)

En el primer caso la cosmovisión se traduce en el perfil del bachiller, considerado como el producto ideal en congruencia con los propósitos educativos e institucionales. Este perfil se estableció en cinco áreas curriculares:



A partir de éstas se instrumentan los contenidos y se define la práctica docente como metodología didáctica.

En este sentido, se reconoce a la práctica docente como el factor clave para el sistema curricular propuesto, dado que es el profesor, quien rompiendo esquemas tradicionales de enseñanza, promueva el desarrollo de competencias genéricas a partir de recursos didácticos como el método de proyectos, el ensayo, la sesión bibliográfica y los mapas conceptuales.

Al respecto, durante la implementación del actual Plan, se hizo énfasis en las escuelas durante los cursos inter-semestrales de Planeación Didáctica desarrollados en todas las escuelas, la necesidad de que los profesores, tuviéramos un amplio dominio sobre esta propuesta didáctica.

Se divulgaron varios documentos en los que se difundían el contenido de estos recursos, denominándola: **metodología básica**; así el ensayo está orientado a estimular el razonamiento, la reflexión, la imaginación y la creación en una organización científico-literaria. Propicia aprendizajes que tienen que ver con la capacidad para expresarse correctamente por escrito, para integrar y organizar ideas; fundamentalmente busca aprendizajes significativos o el desarrollo de funciones mentales complejas.²¹

Este recurso didáctico no se presenta como un elemento restringido a unas cuantas asignaturas, sino que por su naturaleza, se tiene la posibilidad de ser abordado para las distintas materias, puesto que el ensayo se define como un género de creación intelectual y literaria, cuya extensión es generalmente breve, sin el aparato ni la extensión que requiere un tratado completo sobre una temática. Se

²¹ *Manual de ensayo, sesión bibliográfica y método de proyectos.* Gobierno del Estado. p. 4

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

aborda un sola trama, comúnmente desde un punto de vista personal, crítico y reflexivo. En el ensayo lo fundamental es la actitud hacia el objeto o materia de la que se escribe y no el objeto mismo.

Sus características son:

- ✚ su extensión es breve
- ✚ la temática es libre, la exposición puede abarcar diversos dominios, como la ciencia, la filosofía, la moral, la historia, la política, las costumbres, las relaciones humanas, la experiencia o el conocimiento.
- ✚ es teórico, en tanto que ofrece una visión intelectual.
- ✚ es científico y literario; a partir de un recurso literario se expresan conocimientos científicos.
- ✚ es subjetivo, en la medida que expresa la actitud del escritor y de su conciencia individual.
- ✚ tiene un estilo único; la flexibilidad del ensayo permite muchos estilos, por lo que éste en el ensayo es original y propio.

Su validez didáctica.

La utilidad del ensayo como una herramienta metodológica en el aula para la construcción del conocimiento²², dentro de este esquema se orienta en dos sentidos:

- a) **En el bachiller**; favoreciendo sus capacidades para el aprendizaje y para la expresión a través del lenguaje escrito, haciéndolo con claridad, concisión, sencillez y naturalidad echando mano de recursos científico-literarios, favoreciendo al mismo tiempo el desarrollo de su

²² En el capítulo IV de este trabajo se desarrollarán los elementos básicos en cuanto a lo pedagógico, rescatándose el fundamento constructivista que posee el Plan, en donde algunas de las categorías principales son las de construcción del conocimiento y aprendizaje significativo.

pensamiento, así como la reflexión, la crítica, el razonamiento científico y la imaginación artística.

- b) **En el docente;** que se transforme en una herramienta metodológica que vincule todas las asignaturas del grado, de forma transdisciplinaria, al tiempo que se utilice para sostener el desarrollo de competencias genéricas.²³

En cuanto al Método de Proyectos (M de P) los documentos divulgados para la implementación didáctica del modelo curricular, señalan que el M de P busca el aprendizaje significativo considerando el contexto real del educando y estimulando su pensamiento activo, promoviendo el uso de aprendizaje colaborativo; no basta pues, sólo trabajar en equipo, sino hacerlo de manera colaborativa a partir de su iniciativa, responsabilidad y pensamiento creativo en donde lo fundamental sea aplicar y comprobar sus saberes en una situación real.

Es necesario señalar que el (M de P) no es una estrategia didáctica diseñada expreso para este curriculum, sino que fue retomada del trabajo de W. Kilpatrick y J. Stevenson quienes consideraban que el educando tenía que "hacer algo" para aprender, pero siempre con un propósito y fundamentalmente partiendo de una intención.

Esta estrategia didáctica instrumentada en la pedagogía norteamericana, se aplicaba para globalizar la enseñanza a partir de actividades manuales²⁴.

El sentido que se le dio en el B.P.E. fue más amplio, puesto que en éste, el método de proyectos no se concreta a la realización de actividades manuales, sino

²³ *Manual de ensayo... op. cit. p. 10*

²⁴ Cfr. Grupo Didáctica y Actualidad. *Guía de Fundamentos y Estrategias Metodológicas del Nivel Medio Superior.* p. 141 y ss.

que pretende desarrollar en los alumnos una estructura cognitiva que favorezca la asimilación ordenada y gradual de los saberes, mediante la consideración de las competencias genéricas y específicas (adelante nos referiremos a éstas).

De tal suerte, el (M de P) es una organización de conocimientos alrededor de una problemática, una pregunta, una actividad o una temática que integre los intereses de los alumnos y los propósitos y contenidos del currículum, al propiciar la organización coherente de las actividades escolares, la participación creativa y flexible del docente en el desarrollo del programa y el desarrollo de habilidades cognitivas en el alumno.

El (M de P) así planteado, transita por tres etapas:

1. Planeación, en donde se hace patente el objeto, problemática o temática; quiénes y cómo van a participar (si el proyecto es interdisciplinario o transdisciplinario); se señalan los objetivos y se especifican qué competencias son las que se desarrollarán.
2. Realización. Todos los proyectos dependen de una investigación realizada por los alumnos, donde confronten sus saberes, expongan sus opiniones, discutan y argumenten, y realicen con base en el trabajo en equipo y sobre los materiales acordados una exposición de sus ideas. En tanto el docente coordina, propicia el trabajo en equipo, promueve la investigación, escucha y enriquece las sugerencias e incorpora el uso de técnicas y materiales para la exposición.
3. Culminación y evaluación. El alumno confronta lo planeado con los resultados, narra y comenta sus experiencias y expone sus resultados, intentando socializarlo con el mayor número de compañeros.
4. En tanto el docente coordinara el intercambio de ideas, valorará los productos obtenidos, hará una reflexión sobre las habilidades

desarrolladas y finalmente sistematizará la información para futuros proyectos.

Otro de los elementos que integró la metodología básica fue el de los mapas conceptuales (MC en adelante.) creados por Joseph D. Novak como un recurso para esquematizar información poniendo en juego varias estructuras cognitivas, mientras que se hace una presentación conjunta de significados conceptuales incluidos en una estructura mayor, promoviendo un aprendizaje significativo, no memorístico, y tendiente al desarrollo de destrezas fundamentalmente cognitivas.

En los mapas conceptuales, se presentan un conjunto de significados conceptuales en una estructura de proposiciones, ordenando lo aprendido de manera jerárquica, respetando niveles de abstracción, situando los conocimientos más generales e inclusivos en la parte superior y los específicos en niveles inferiores como sub-unidades interrelacionadas.

Sus características son:

- ✦ Es un gráfico, un entramado de líneas que confluyen en una serie de puntos.
- ✦ Los puntos de confluencia se reservan para los términos conceptuales que se sitúan en una elipse o en un recuadro.
- ✦ Los conceptos relacionados se unen con una línea y el sentido de la relación se aclaran con palabras enlace o descriptores.
- ✦ Dos conceptos junto a una palabra enlace, forman una proposición.²⁵

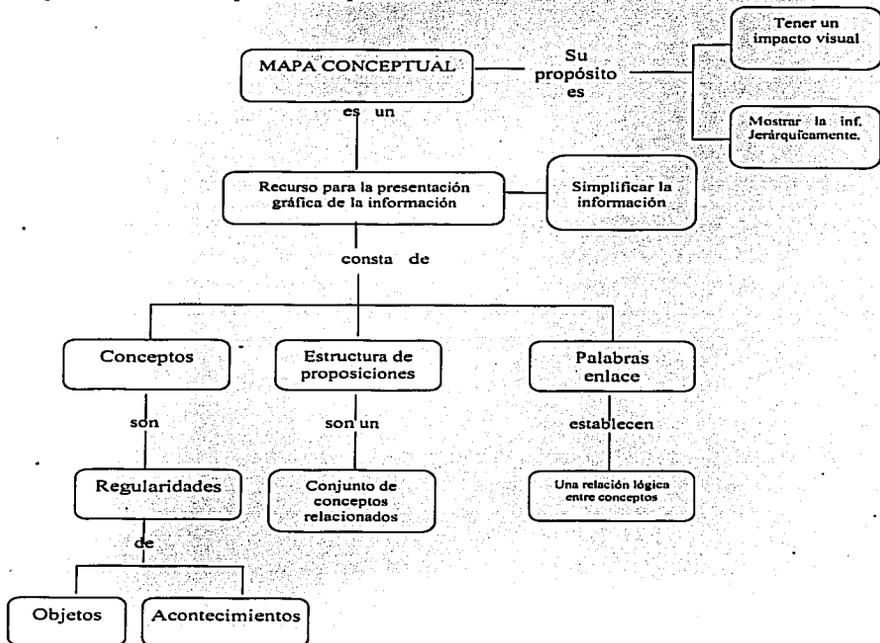
Así los elementos fundamentales de los MC. son :

- ✦ El concepto, que se refiere a una regularidad en el conocimiento o en los objetos y que se expresa mediante algún término.

²⁵ Grupo Didáctica. op. cit. p. 162

- ↳ La proposición, que consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras (enlaces o descriptores) para formar una unidad semántica.
- ↳ Los descriptores son palabras que sirven para unir los conceptos y señalar el tipo de relación existente entre ambos.
- ↳ Los conectores, son líneas que indican el sentido y dirección de la relación, suelen terminarse con una flecha.

Figura 2 Los Mapas Conceptuales.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

La figura 2 muestra un mapa conceptual con el contenido de los mapas, en el que se destaca el aspecto del lenguaje desde un punto de vista creativo, considerando que:

“el aspecto más importante del aprendizaje humano es nuestra notable capacidad de emplear símbolos orales o escritos para representar las regularidades que percibimos en los acontecimientos y los objetos que nos rodean. El lenguaje forma parte de nuestras vidas cotidianas hasta tal punto que tendemos a darlo por supuesto y no nos detenemos a considerar lo útil que resulta para producir regularidades que reconocemos normalmente, en palabras de un código que podemos utilizar para describir nuestros pensamientos, sentimientos y acciones”²⁶

Se consideraron junto con el MC, otras formas de esquematizar la información como los diagramas de flujo, los organigramas, las redes conceptuales y semánticas, así como los esquemas. Sin embargo, en la práctica, el MC. es uno de los más utilizados.

De igual manera, se propusieron otras estrategias didácticas para el trabajo en el aula, como la sesión bibliográfica (SB.), la cual consiste en una reunión con carácter académico y que se lleva a cabo en intervalos de tiempo periódicamente programados.

Su utilidad se centra en el entrenamiento de habilidades en la selección, sistematización, análisis y exposición de materiales bibliográficos que se refieren al área de conocimiento de interés.

Esta técnica, intenta promover en el alumno su capacidad de búsqueda y sistematización de la información impresa; su capacidad de lectura analítica y

²⁶ Ontoria, A. et al. *Mapas Conceptuales. Una Técnica para Aprender.* Citado en: Farián Hernández, Jesús. *Constructivismo y Aprendizaje Significativo.* .Antología.

sintética, así como su capacidad para comunicarse de manera oral y escrita y propiciar el uso de bibliotecas y centros de documentación.

Para la realización de esta técnica es necesaria la participación del docente, seleccionando los objetivos y contenidos del programa, organizando los equipos de trabajo, asignando las tareas y actividades a los integrantes, así como la calendarización de las presentaciones. En tanto el alumno, deberá asistir a centros especializados de información a obtener material de la temática elegida, extrayendo la tesis central del o los autores, elaborando fichas y expresando su opinión al respecto. Organizará la sesión presentando previamente la información al docente y repartiéndola al resto del grupo para su lectura y análisis. En la sesión, lo más importante es la exposición y la discusión.

2.3 LAS COMPETENCIAS Y LAS HABILIDADES.

Junto con la metodología didáctica básica descrita, incluida en el esquema curricular del Plan de Estudios, se incorpora un elemento importante para la realización de los propósitos educativos y su relación con las formas de trabajo en el aula, me refiero a las **competencias**. Éstas son parte de la línea metodológica para facilitar el desarrollo de los contenidos programáticos, permitiendo al alumno adquirir los conocimientos, de ahí que las competencias sean las estrategias y actividades que el alumno desarrolla como resultado de la acción escolar para adquirir el conocimiento individual²⁷ éstas tienen un carácter formativo y terminal, expresados en el Perfil del Bachiller en las cinco áreas curriculares, a saber: Lenguaje y comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades, Matemáticas, Ciencias Naturales y Experimentales y Formación Complementaria, traducidos en los contenidos.

²⁷ Pérez Arenas., op cit. p. 116

En este contexto, las competencias tienen que ver con las capacidades del alumno para el desarrollo de acciones conducentes a la apropiación de los saberes. Se reconocen competencias genéricas y específicas.

En el primer caso, éstas, se refieren a conocimientos de amplia aplicación en la vida real, sea general o profesional. Su desarrollo no se realiza como consecuencia de una disciplina, sino más bien como producto de la acción de un ciclo educativo [...] las competencias específicas se refieren a conocimientos particulares y, en general se desarrollan como efecto de asignaturas particulares [...] el propósito de las competencias es facilitar la transformación de saberes en conocimientos a través de la ejecución basada en esos saberes²⁸ en este sentido el alumno debe desarrollar habilidades cognitivas tendientes a la asimilación y apropiación de los contenidos, sin que éstos, se conviertan en el elemento principal del actuar educativo.

No hay en los documentos consultados²⁹ un amplio tratamiento de las competencias y habilidades, su presentación es muy escueta a pesar de que se señalan como uno de los elementos esenciales de la estructura curricular.

Dado que la intención de este trabajo no es hacer un análisis sobre la congruencia y pertinencia entre los elementos presentes en el Plan de Estudios, sino la de señalar su presencia y la relación que guardan éstos con mi práctica educativa; en el siguiente capítulo desarrollaré el aspecto del aprendizaje en el alumno y el sustento teórico que tiene aquél, su relación con las competencias en el alumno y el docente, la práctica educativa y la formación profesional del pedagogo.

²⁸ *Plan de Estudios*, op. cit. p. 9

²⁹ *Planes de Estudio, Programas de la Materia, Guías Metodológicas, Plan Maestro de Trabajo 2001 - 2005* publicados por el Gobierno del Estado de México.

CAPÍTULO III

36-A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3 La Formación, la Práctica Docente y el Empleo

3.1 LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PEDAGOGO.

El desarrollo de las escuelas en el mundo –por lo menos en su etapa actual– ha estado vinculada a la economía de los países, a las políticas de Estado, a diversas propuestas curriculares y a una serie importante de elementos que le han dado cuerpo a la educación formal.

En este contexto, varios profesionales han estado vinculados al desarrollo de la educación, muy en particular el pedagogo quien desde diferentes escuelas de formación y desde diferentes niveles de actuación han contribuido al establecimiento de las actuales características de la educación en nuestro país.

La UNAM es una de las universidades en la nación que tiene incorporada en sus distintas escuelas y facultades la carrera de pedagogía desde hace varias décadas, demostrando con esto la importancia que reviste la formación de profesionales que se encarguen de atender el hecho educativo en sus distintas manifestaciones.

Pero qué es un profesional y mejor aún qué es un profesional de la educación y cuál es la importancia de su formación?

El concepto de profesional tiene que ver con una formación universitaria, en la que el sujeto estudia, abarcando el conocimiento de la actividad profesional y de las bases culturales, filosóficas, técnicas y científicas de una profesión en particular y el dominio del conjunto de acciones que se desprenden de esta actividad. También tiene que ver con la inclinación o motivación por ejercer

ésta, durante el transcurso de su vida; los profesionales suelen ser expertos en el área específica en la que fueron formados y esta área representa su principal fuente de ingresos³⁰. A esta área específica suele llamarse: carrera o disciplina.

En este sentido, el profesional de la educación tiene como campo de acción un cuerpo organizado de conocimientos sobre un conjunto de casos específicos, delimitados por un objeto de estudio, este objeto es la educación, y aunque ésta puede ser estudiada desde diferentes enfoques disciplinarios, es el pedagogo quien se ha encargado de su estudio, desarrollo, análisis, dominio, investigación y teorización, en suma de la producción de conocimientos, apoyándose de ciencias como la Filosofía, la Sociología, la Economía, la Psicología y otras que le han permitido delimitar —que no encerrar— ese conjunto organizado de saberes denominado educación.

A la luz de estas consideraciones el profesional de la educación, necesita de un proceso de formación que le permita ejercer esta actividad específica de la cual se ha hablado.

El hombre como ser social, se encuentra determinado por distintas instancias, algunas informales como las experiencias de vida y otras formales como el trabajo y la educación. En ésta se hace presente otro proceso que posibilita la permanencia del hombre como ser social; me refiero a la formación. La formación no se circunscribe exclusivamente a procesos escolarizados formales, aunque es en éstos, donde se presentan la mayor cantidad de elementos que permitan al sujeto incrementar su nivel de integración social.

³⁰ González, H. *Sobre Planes y Programas de Estudio*. CISE-UNAM, 1978, citado en Díaz Barriga, Frida, et al. *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. p. 89

Se entiende por formación, el proceso por el que se adquiere la cultura y la cultura misma como patrimonio personal del hombre³¹, esto implica, que aunque no exclusivamente, la educación formal tiene un carácter preponderante en el proceso formativo del sujeto, en tanto que la educación determina —en buena medida— el nivel y forma de las relaciones entre éstos.

La formación por tanto, nos permite entender qué es lo que ha de aprender y para qué lo ha de aprender el sujeto. En el caso de la carrera de pedagogía, este proceso formativo, se refiere a la creación de instancias de reflexión sobre su devenir histórico, así como el desarrollo de ciertos aprendizajes específicos, habilidades y destrezas que le provean de recursos para el desarrollo de una labor en particular, y la adopción de una cultura general que le permita expresar libremente su pensamiento.

En este sentido, la formación del pedagogo, estará orientada al desarrollo de una “competencia profesional, entendida ésta, como una capacidad de lectura totalizadora sustentada en el manejo serio de la teoría y los requerimientos metodológicos, categoriales y técnicos para fortalecer las aplicaciones prácticas de la instrumentación”³²

Este proceso de formación está determinado desde el currículo (su aspecto formal, es decir : planes y programas); si consideramos que éste es parte de la planeación educativa en la que se plantean los objetivos y expectativas de un momento histórico y de un grupo social determinado, podemos entender que no todos los currículos son iguales, dependerán de las condiciones político-sociales del país y de otros factores que condicionen el sentido que tendrán las profesiones.

Sin embargo, y a pesar de estas diferencias sustanciales, el diseño del currículo, del cual dependerá la formación profesional, es parte de la planeación

³¹ Aviña Ujloa, Ma. Elena. Hoyos Medina, Carlos. *Una propuesta de Reflexión sobre la Formación desde la Práctica Pedagógica*. mimeo. p. 4

³² Idem. p. 13

educativa que incorpora dentro de sus elementos fundamentales a las dimensiones, es decir, las áreas de influencia que se desea abarque determinada profesión; así, todo currículo debe contemplar una:

- ✚ Dimensión Social en la que se determina el grado de afectación que sufrirán los individuos con la implantación de determinado plan, programa o proyecto.
- ✚ Dimensión Técnica, desde donde se contemplan e implantan cuerpos organizados y sistematizados derivados de la ciencia y la tecnología.
- ✚ Dimensión Política, en la que básicamente se establezca el marco jurídico-institucional que le da respaldo.
- ✚ Dimensión Cultural, la cultura como un producto intelectual de la actividad humana, deberá considerarse como un marco de referencia que permita la incorporación de valores.
- ✚ Dimensión Prospectiva, esta dimensión es de vital importancia para la planeación en general y para el diseño curricular en particular, ya que desde ésta, es de donde se incide en el futuro de los distintos profesionales; posee un sentido de anticipación sobre el desempeño profesional de los sujetos.³³

De tal suerte, el desempeño profesional, dependerá en gran medida de la formación profesional, es decir, existe un vínculo innegable entre currículo y profesión.³⁴

A decir de Díaz Barriga: *"para comprender la articulación entre profesión y desarrollo curricular, es necesario no perder de vista la historia de ambos*

³³ Díaz Barriga, Frida. et. al. *Metodología en Diseño Curricular para la Educación Superior*. p. 13

³⁴ Cabe mencionar que a partir de los años 80's se ha venido realizando un importante debate -principalmente en las instituciones de Educación Superior- acerca del diseño curricular, de la planeación, de la formación profesional y su relación con lo laboral, desde diferentes abordajes.

*campos de conocimiento [...] el campo del currículo, como una teoría para el diseño de planes de estudio en una sociedad industrial, surge en este siglo para adecuar el funcionamiento escolar a los procesos generados por la producción en serie. La teoría educativa del siglo, se construirá a partir de los conceptos generados para la eficiente administración de la fábrica y en función de las nuevas ciudades que a partir de ella se conformarían.*³⁵

Es claro que educación formal y trabajo han estado relacionadas desde hace tiempo y que la formación de técnicos y profesionales responde a reclamos y necesidades distintos desde los procesos productivos, sin embargo, esta relación no es lineal, sino que está mediada por otros factores que configuran una profesión en particular. En todo este proceso, un elemento sustancial es la formación, y en el caso que nos ocupa, la formación del pedagogo.

Es evidente que las profesiones y el diseño que para ellas se elabora, han adquirido sentido a raíz de los cambios político-sociales y económicos que se han suscitado en el siglo pasado y lo que llevamos de éste.

Antes afirmé, que la formación estaba dictada desde el currículum³⁶, en el caso particular de la carrera de pedagogía en la ENEP Aragón y de su Plan de Estudios –vigente hasta el 2002 en el que fue aprobado el nuevo Plan- plantea como propósitos de formación , que el pedagogo sea [...] *un profesional capacitado en el análisis filosófico, científico y técnico de los problemas relacionados con el fenómeno educativo, para la formulación de nuevas estrategias en la educación. Sus actividades estarán relacionadas con la educación formal y la capacitación, pudiendo participar dentro de ellas en la*

³⁵ Díaz Barriga, Ángel. et. al. *La Profesión, su condición social e institucional*. CISE-UNAM: Porrúa, p. 46

³⁶ Sin embargo, no hay que olvidar que otros factores como la historia de vida y algunas condiciones socio-políticas, inciden en la formación.

elaboración y desarrollo de sus programas. En la educación formal podrá administrar y supervisar instituciones educativas, elaborar planes de estudio e instrumentos de evaluación, colaborar en equipos de planeación curricular, realizar investigación escolar, llevar a cabo tareas de orientación.

En la educación no formal, formular proyectos de educación para adultos o de investigación y su evaluación. En el área de capacitación, llevará a cabo programas de formación docente, de capacitación laboral y de personal, así como de instructores para la formación de recursos humanos; también evalúa los programas citados. Su labor se desarrollará en los centros educativos, en todos los niveles desde preescolar hasta educación superior, sean éstos privados o del estado. También en centros de trabajo y la industria, realizará su actividad haciendo uso de diversas herramientas como la estadística, la psicometría, la psicología, técnicas de encuesta y evaluación entre otras, todo ello dependerá del trabajo que lleve a cabo³⁷

Estos propósitos se formalizan en el Plan de Estudios³⁸ organizado en 5 áreas curriculares, a saber:

✦ **Didáctica y Organización.**

El propósito central de esta área, es que el egresado de la carrera pueda adecuar y utilizar el método de enseñanza idóneo en los distintos niveles escolares y académicos. Reúne el mayor número de asignaturas obligatorias (12) y de la de mayor número de optativas (32)³⁹.

³⁷ Folleto elaborado por la coordinación de pedagogía. ENEP Aragón UNAM: 1990. citado en: Benítez Giles, Susana. *La investigación como eje articulador de la Formación del Pedagogo de la ENEP Aragón*. Tesis de Licenciatura. p.p. 32-33

³⁸ Entiéndase por Plan de Estudios, la organización formal de los elementos de la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina o profesión; incluye pues, las visiones (vid. supra p. 36) y las formaliza en contenidos, métodos, técnicas, recursos y criterios para evaluarlos.

³⁹ Considérese que en la mayoría de los casos, las asignaturas están planteadas para cursarse en dos semestres, denominándoseles 1er. y 2do. curso ó 1 y 2, v. gr. Teoría Pedagógica 1 y Teoría Pedagógica 2.

↓ Psicopedagogía.

En el área de psicopedagogía se pretende que el egresado pueda detectar y resolver problemas relacionados con la personalidad y el aprendizaje de los sujetos vinculados a la educación, valiéndose de herramientas proporcionadas desde la psicología y psicometría. Cuenta con 10 materias obligatorias y 34 optativas.

↓ Investigación.

Esta área se propone como un vínculo articulador de las áreas que componen el Plan de Estudios, promoviendo la discusión y la elaboración de discursos teórico-metodológicos que favorezcan el análisis del fenómeno educativo. Cuenta con 4 asignaturas obligatorias y 6 optativas.

↓ Histórico – Filosófica.

El egresado en Pedagogía, debe poseer no solamente herramientas teórico-metodológicas y técnicas para su ejercicio profesional, sino también una formación filosófica-histórica que le permita ubicar el fenómeno educativo en diversos contextos. Cuenta con 10 materias obligatorias y 2 optativas.

↓ Sociopedagogía.

Otro marco de referencia para el estudio de la educación, es la sociedad y su contexto histórico; vínculo que deberá considerar el egresado de esta carrera para poder entender las relaciones del hombre en su entorno social y cultural. Está formada por 3 materias obligatorias y 8 optativas⁴⁰.

⁴⁰ Benítez Giles. Op. cit. p.p. 50-57

El plan de estudios de Pedagogía incorpora un perfil —así como cualquier otra carrera— en el caso del pedagogo, el perfil está orientado hacia “la capacitación en el análisis histórico-filosófico, científico y técnico de los problemas relacionados con lo educativo, de tal modo que dicha formación posibilite desarrollar nuevas estrategias educativas de toda índole para resolver la problemática educativa contemporánea”.⁴¹.

Perfil y estructura curricular de la carrera de Pedagogía, me permite afirmar que gran parte del peso específico de la formación que recibí como pedagogo, lo constituye aquello que tiene que ver con la resolución de problemas en el ámbito educativo escolar y más concretamente en el área de la didáctica.

Hablar de lo pedagógico es hablar de diferentes posibilidades; posibilidades que van desde lo teórico, hasta lo instrumental pasando necesariamente por lo metodológico.

A lo largo de su consolidación y permanencia, la pedagogía ha atravesado por diferentes momentos, en algunos, sufriendo una avasalladora influencia de escuelas y paradigmas centrados en productos, pero en otros, respirando un ambiente de libertad en el que la producción pedagógica obedece a discursos que revaloran la importancia y calidad de la educación.

La pedagogía se encuentra ligada en los procesos educativos, y éstos como sabemos pueden ser informales (como los que se dan en la familia) y formales como los que se viven en la escuela; los procesos formales de educación en la escuela siempre han estado a cargo de la figura del docente.

La docencia a lo largo de su historia ha tenido un carácter sobredeterminado o un carácter desvalorado (dependiendo del lugar y el

⁴¹ Idem. p. 76

momento histórico) pero cualquiera que sea este carácter, la docencia tiene una importancia innegable en el caso concreto de la educación en México.

Sabemos que existen escuelas especializadas en la formación de docentes —escuelas normales— pero que abarcan casi exclusivamente los niveles de educación básica, su formación está centrada en un gran porcentaje, a la utilización de herramientas didácticas-instrumentales que hagan exitosos los procesos de enseñanza en el aula.

El caso de la pedagogía es distinto, en tanto su objetivo de formación no se encuentra limitado a la docencia, aunque como se vio, gran parte de las materias y los créditos de éstas se encuentran en el área de la didáctica.

Sin embargo, la docencia se encuentra fuertemente ligada a la pedagogía, no ya por criterios curriculares, sino más bien porque es un espacio formativo, y comunicativo, desde donde el pedagogo ha podido expresar y desarrollar discursos que fortalecen el quehacer educativo.

La formación del pedagogo posibilita estas instancias comunicativas y aunque en un inicio se encuentra orientado hacia la utilización de herramientas didácticas instrumentales, también posibilita desde la apropiación de otros saberes (cultura pedagógica) dimensionar la docencia desde diferentes planos logrando establecer relaciones entre los fines de la educación y el desarrollo personal de los sujetos.

El número de materias —obligatorias y optativas— y los créditos de éstas, hicieron que de una u otra forma los egresados de las generaciones que estudiamos bajo ese plan de estudios, nos enfocáramos a actividades laborales

que tenían que ver con la docencia y la capacitación, de hecho la demanda laboral iba casi siempre en este tenor.

No tengo datos sobre el número de egresados —por ejemplo de mi generación— que en su momento y en la actualidad se incorporaron a estas áreas laborales, sin embargo, gran parte de ellos tuvieron y tienen que ver con la docencia especialmente.

Menciono esto, porque parte de mi práctica laboral la he ejercido dentro de la práctica docente, y ésta, al igual que otras esferas de la carrera ha tenido un desarrollo particular pero especialmente significativo, al grado de que gran parte de la literatura que se produce hoy en día, tiene que ver con esta problemática.

¿Cómo se concibe?, ¿desde dónde se interpreta?, ¿qué tanto tiene que ver con la formación pedagógica?, ¿cómo se ejerce?, son preguntas recurrentes en el discurso y que proponen un replanteamiento de la docencia desde la formación pedagógica y desde la práctica misma.

La docencia desde sus orígenes ha tenido una enorme importancia social y una significatividad distinta⁴² aunque siempre en mayor o menor medida se ha reconocido la importancia de este sujeto social, se le ha llamado de distintas maneras: maestro, enseñante, formador, docente, profesor o conductor y casi siempre —también— se da por descontado su trabajo, su desempeño su función, como si ser docente consistiera en armarse con un cúmulo de conocimientos y una serie de métodos y técnicas para la enseñanza, sin considerar que el docente como sujeto social, está determinado también por su historia de vida, por la

⁴² Es importante reconocer que las distinciones y denominaciones no se han dado de manera arbitraria: se han dado en el contexto de cambios significativos en la organización mundial, en la que la escuela a finales del siglo XIX se vinculó al trabajo sustituyendo el desempeño del maestro preocupado por la formación espiritual de los niños, por el del progreso de las sociedades modernas, léase productividad.

ideología, por el momento social y por su personalidad y que esto condicionará su desempeño laboral, existe un [...] "carácter sobredeterminado de la docencia, una praxis demasiado humana que, por consiguiente, está plagada de penumbras, de cruces y aristas de nudos intrincados; algunos cuya imposición ha terminado por volverlos objetivos, y otros que forman parte de la siempre escurridiza subjetividad"⁴³.

No basta entonces, referirse al docente como aquél que dentro de las escuelas, eficientiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, aquél que solamente se enfoca en la función técnico-burocrática de la formación dentro de las escuelas, (habrá que pensar en el docente, como un sujeto social capaz de promover procesos de pensamiento y que su práctica la realiza poniendo en juego su historia de vida) porque además –y esto es lamentable– no todo sujeto que posee determinados saberes y que proviene de diferentes campos disciplinarios, puede en consecuencia convertirse en buen docente:

[...] la formación para el ejercicio de la formación educativa no es exclusiva para quienes eligen la actividad pedagógica como disciplina original de estudio, también lo es para aquellos profesionistas egresados de campos disciplinarios y temáticos diferentes, quienes se desempeñan profesionalmente en el ámbito educativo y desean o aceptan aproximarse a los lenguajes y códigos peculiares de la profesión educativa, especialmente para el ejercicio de la docencia.

Por cuestión de formación y competencia también se sostiene la tesis de que no todo profesionista egresado de disciplinas divergentes al objeto educativo pueda, sin más, desenvolverse espontáneamente en procesos de promoción del saber, aún en su propia área. No basta saber de matemáticas

⁴³ Meneses Díaz, Gerardo. *Formación Pedagógica: la docencia y el presente.* en : Hoyos Medina, Carlos Ángel. et. al. *Formación Pedagógica. La docencia y el presente.* p. 5

*para ser un buen profesor en la materia, por citar un caso dramático de la cotidianeidad escolar*⁴⁴.

Esto supone, que el docente deba sujetarse a procesos de formación específicos que le provean no sólo de recursos instrumentales, para hacer del fomento de saberes una práctica que repercuta en la producción de conocimientos de los sujetos hacia quienes orienta su acción; sin concretarse a la mera transmisión de la información y a la utilización de métodos y técnicas para la enseñanza.

La formación, entonces, se convierte en el punto medular de la práctica docente, en tanto que posibilita no sólo la adecuación de los métodos y los recursos didácticos propuestos desde el currículum, sino, y fundamentalmente, la integración de los elementos que componen la experiencia docente, con el fin de promover aprendizajes perdurables e importantes para los sujetos, y que a partir de éstos puedan interpretar la realidad y construirla cotidianamente. Sin embargo, no hay que olvidar que gran parte del sentido y los contenidos que subyacen en el currículum de nuestras escuelas, están orientados no sólo en el plano individual del sujeto, sino, fuertemente relacionados para favorecer los procesos productivos; una vez que se ha logrado completar los niveles de formación, principalmente el bachillerato y la educación superior.

Hay pues, en la práctica docente, una gran responsabilidad, no sólo a lo que se refiere al plano social-institucional y al de los sujetos a quienes orienta su actuar, sino también —y quizá fundamentalmente— hacia sí mismo, en tanto pueda llevar a cabo procesos de autoformación que le permitan romper con desidias intelectuales y asumir su responsabilidad, sin ser sólo un instrumento de control y transmisión

⁴⁴ Hoyos Medina, Carlos Ángel. *Profesionalización y Competencia*. en : Hoyos Medina, op. cit. p. 50.

3.2 PRÁCTICA DOCENTE Y EMPLEO.

Tal vez uno de los principales problemas que se generaron a raíz de la masificación de la educación en nuestro país en el siglo pasado, fue el de proveer el personal <<adecuado>> para cubrir los espacios áulicos que se generan en esta masificación.

Sabemos de la creación, desarrollo y consolidación de las escuelas normales en las que se instituyeron programas orientados a satisfacer las demandas requeridas; pero no sólo fueron las escuelas normales las que otorgaron personal a las escuelas -principalmente a las de educación básica- sino las universidades e instituciones de educación superior -sin ser un propósito expreso de éstas- suministraron gran cantidad de sus egresados para cubrir vacantes en los distintos niveles educativos principalmente en el medio superior y superior.

Particularmente a partir de la década de los 70's con la implementación en el mundo del modelo económico neoliberal y con la imposición en países como el nuestro de políticas orientadas en el ámbito de la economía (modelo que se integró en la década de los 80's, se conformó un tipo de escuela diferente esencialmente en los niveles medio y superior.

No es intención de este trabajo entrar en el debate de las razones de la génesis del neoliberalismo en México y de sus consecuencias en la conformación del país en la última parte del siglo pasado, sólo es menester destacar aquello que tiene que ver con la educación, los egresados y el empleo, fundamentalmente en el caso de la educación superior.

La crisis económica y social que vivimos en 1982, supuso un cambio radical en la estructura político social del país, a partir de la implementación de medidas dictadas principalmente desde instituciones de financiamiento a nivel mundial (FMI, Banco Mundial) con la consecuente pérdida de autoridad y autonomía por parte del Estado Mexicano, es significativa la modificación que se da en estos momentos sobre la concepción de Estado y su papel frente a la sociedad que se gesta en la población. Pero estos organismos no sólo se convirtieron en los "directores" de los avatares económicos, sino que también lo fueron de los de la educación. La educación superior fue el principal centro de su interés, modificando radicalmente las políticas de financiamiento hacia estas instituciones [...]"vale la pena destacar, la propuesta de restringir el financiamiento a la educación superior por parte del Estado y establecer diversas estrategias para resarcir los ingresos de la educación superior"⁴⁵, éstas se orientaron hacia los servicios otorgados y las cuotas por los estudiantes⁴⁶. El financiamiento fue uno de los enfoques principales y la política educativa fue otro, ésta [...]se empezó a apoyar con toda claridad en una serie de conceptos nuevos, tales como excelencia académica, calidad de la educación, eficiencia, desarrollo con equidad y se volvió a instaurar un programa de modernización educativa"⁴⁷. Pero al mismo tiempo, el Estado abandonó en sus políticas de financiamiento a las instituciones de Educación Superior, las Universidades públicas dejaron de ser instituciones valoradas y reconocidas socialmente y abandonadas presupuestalmente.

Sus egresados se vieron en la disyuntiva de aceptar trabajos que no correspondían al perfil de egreso de la carrera que habían estudiado, aceptando

⁴⁵ Diaz Barriga, Ángel. *Empleadores de Universitarios, un estudio de sus opiniones*. Col. Problemas Educativos de México. p. 33

⁴⁶ Recuérdese el caso de la U.N.A.M.

⁴⁷ Diaz Barriga, op. cit. p. 33

empleos diversos que tampoco correspondían a las expectativas sociales y económicas de la carrera.

Hubo una gran masa de egresados de las universidades públicas, desempleados, o bien prestando algún servicio de menor calidad (trabajos que no correspondían a su formación profesional; recuérdese el caso de los abogados, médicos, o de cualquier otra licenciatura, trabajando como taxistas o insertos en el comercio informal, por citar dos ejemplos) pero que cubriera mínimamente sus requerimientos materiales, no como convicción, sino como necesidad, y sin embargo se culpó a las universidades de esta situación acusándolas de producir egresados con "bajo nivel académico" provocando una desarticulación en la educación superior y la estructura productiva.

En este contexto, se da la incorporación de muchos egresados a la docencia.

El caso particular de la carrera de pedagogía supone un fenómeno distinto, pues en ella se contempla como parte del proceso formativo, aquél que tiene que ver con la docencia, aunque no exclusivamente, sin embargo es significativo el número de egresados que labora en las escuelas. Es sabido -aunque sea como aproximación- que un número importante de egresados de la carrera de pedagogía se ha incorporado a tareas vinculadas a la docencia, situación que puede observarse al revisar la planta docente de las escuelas de Educación Básica (principalmente de escuelas particulares), Media Superior y Superior del D.F. y área metropolitana.

Esto no supone que los docentes sean en su totalidad pedagogos, existen egresados de distintas carreras incorporados en estos niveles, pero el pedagogo-

al menos desde las perspectivas de su formación- posee herramientas teórico-metodológicas acordes para el trabajo en el aula, dada su formación en la didáctica que como ya vimos, constituye un aspecto preponderante de su formación pedagógica.

Sin embargo, por convicción o necesidad los egresados de pedagogía nos hemos incorporado a tareas de docencia, al encontrar en el mercado laboral, serios obstáculos para desempeñar labores distintas a la docencia o a la solución de problemas de aprendizaje particulares.

El binomio educación-empleo se presenta como uno de los ejes de análisis de varios trabajos⁴⁸ y que plantea uno de los mayores problemas de correspondencia del país en términos de formación y producción.

Sabemos de la orientación que se ha realizado en torno a la educación superior, a la exigencia de establecer vínculos efectivos entre educación media superior y superior con los procesos productivos, cambiando el sentido humanista de la educación por uno meramente economista, en la que el valor del acto educativo se desprende directamente de su valor económico. *"La influencia del capitalismo y del desarrollo industrial lleva a percibir a la acción escolar como un acto de inversión de capital que debe ser rentable, si la educación es una inversión, el educando se convierte en un capital humano, portador del gasto educativo del que fue objeto durante su "instrucción" formal. Este capital debe expresarse en una tasa de retorno genéricamente reconocida como productividad"*⁴⁹.

⁴⁸ Cfr. los de María de Ibarrola, Carlos Muñoz Izquierdo y Ángel Díaz Barriga por citar algunos.

⁴⁹ Díaz Barriga, op. cit. p. 52

La productividad, pasa a ser uno de los ejes fundamentales entre la educación y el empleo ponderándose los contenidos que representarán una clara utilidad instrumental.

La inclusión de un gran número de profesionistas a la docencia podría explicarse además de por los aspectos inherentes a su formación, desde la teoría del capital humano, postulando que la falta de empleo en los egresados es consecuencia de una desarticulación del sistema formativo respecto al empleo. Esta interpretación simplista deja de lado la gran incapacidad del sistema productivo por emplear a los egresados de manera satisfactoria, viéndose estos en la necesidad de buscar alternativas laborales, como la docencia, derivándose otra serie de problemas tratados en diversos estudios.

CAPÍTULO IV

53-A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4. Mi práctica docente

4.1 CURRÍCULUM EN EL BACHILLERATO Y PRÁCTICA DOCENTE.

En los capítulos uno y dos de este trabajo, se señalaron algunos aspectos importantes en torno a la integración y operación del currículum del Bachillerato Propedéutico Estatal, destacándose aquellos que tienen que ver con la estructura curricular, con la metodología básica y las competencias.

En el presente capítulo trataré aquellos aspectos que se refieren a la relación entre currículum del bachillerato y mi práctica docente, desde la perspectiva del planteamiento metodológico del mismo y mi formación profesional.

Había ya señalado, que la educación media básica en nuestro país ha atravesado por diversos momentos, respondiendo a paradigmas metodológicos distintos en función de políticas educativas diversas. En el Estado de México en particular, en 1994 se implementó un cambio curricular que se instrumentó a decir de las autoridades como una necesidad de elevar la calidad de la educación a través de ofrecer al estudiante una formación básica integral; estos cambios como ya señalé no sólo responden a intenciones u objetivos sustancialmente educativos, sino a requerimientos económicos-productivos y de mercado. Esta formación básica integral se orientó en el sentido de [...] "posibilitar las habilidades lógicas necesarias para tener acceso a estructuras intelectuales más

complejas, así como la asimilación de los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades y las tecnologías, que le permitan sintetizar los procesos mentales alcanzados para entender su entorno, constituyéndose en un factor crítico y constructivo de la sociedad en la que se desenvuelve⁵⁰. En este contexto, la materia de Métodos y Técnicas de Investigación (MTI en adelante), se constituyó como uno de los elementos principales en la formación del bachiller, al otorgársele la responsabilidad de establecer relaciones con las demás asignaturas a partir de un enfoque transdisciplinario, desarrollando las competencias básicas en el bachiller (capacidad de expresión oral y escrita, de comprensión y de reflexión, así como las aptitudes numéricas y de procesamiento de la información).

La importancia también se dio en términos de tiempo de estudio (5 horas semanales) en contraste con otras que tienen 3, 2 ó 1 hora semanal, y de la ubicación en el Plan de Estudios (primer y segundo semestres).

De esta propuesta curricular se desprendieron diversas dificultades que tuvieron que ver con lo metodológico, la gestión escolar, el trabajo en el aula, la infraestructura escolar, pero básicamente en la forma de hacer operativas estrategias didácticas que respondieran a las necesidades de esta nueva propuesta curricular.

Los contenidos de la materia en el 1er. semestre se integraron en dos grandes unidades: en la primera (Introducción a los Principios de la Investigación Científica) se presentan contenidos que ubican a la ciencia, la investigación, la metodología y la teoría como elementos para entender la realidad y como estructuras que integran la constitución del conocimiento. Se

⁵⁰ Folleto Informativo de la Organización Institucional. Gobierno del Estado de México p.2

distingue entre conocimiento empírico y científico, entre corrientes filosóficas y epistemológicas (positivismo, materialismo, idealismo, principalmente) que explican el conocimiento y la relación entre sujeto y objeto de conocimiento; entre divisiones de la ciencia, por ejemplo C. Naturales y C. Sociales; Ciencias Fácticas y Formales.

En la segunda (Proyecto de Investigación) se expresan contenidos que ponderan los elementos metodológicos y técnicos de la investigación documental y de campo y la aplicación del "método científico"⁵¹ con miras a la integración de un proyecto de investigación.

En el caso del segundo curso Métodos y Técnicas de Investigación II (MTI II), también se dividió en 2 grandes unidades.

En la primera (el marco de la investigación) se destacan la elaboración de un marco que sustente el proyecto de investigación, el cual puede ser teórico, conceptual, histórico y/o de referencia⁵². La segunda unidad (Técnicas de Investigación) enfatiza la utilización del método experimental como la manera de alcanzar objetividad en la investigación, de igual forma, las técnicas de investigación de campo son presentadas como el medio por el cual se hace el acopio de información empírica.

En correspondencia con los contenidos planteados, se propuso una "metodología básica" en lo didáctico (vid. supra. cap. II), destacándose para esta materia en particular 2 elementos de esta metodología; el primero se refiere al

⁵¹ En el programa de la materia se identifica el método experimental como el método científico, sin que haya elementos que propicien una discusión en relación a los métodos de la Ciencia.

⁵² Cfr. Programa Métodos y Técnicas op. cit p. 6

método de proyectos con el cual se pretende integrar a un número considerable de materias a partir del enfoque transdisciplinario.

El segundo, se refiere a la sesión bibliográfica, ponderándose la capacidad de búsqueda e integración de información documental y la presentación oral y escrita de la misma.

El alumno por tanto, debe tener independencia para aprender y pensar, no presentándosele sólo contenidos, sino el cómo tener acceso a ellos, que es la labor del docente.

Hasta aquí, el aspecto formal del programa de la materia nos presenta una relación entre contenidos y el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje, faltaría agregar el del profesor, esta propuesta [...] requiere de un maestro comprometido e involucrado completamente en este proceso de cambio, que mediante su experiencia y creatividad, propicie situaciones de aprendizaje que permitan al alumno ejercitar los saberes en conocimientos y desarrollar sus habilidades y capacidades, al mismo tiempo el trabajo en el aula debe ser activo y creativo, haciendo uso de estrategias didácticas significativas.⁵³

Antes mencioné, que la implementación de esta propuesta curricular, supuso varios dificultades en su ejecución para el trabajo en el aula, es decir la necesidad de hacer operativas las estrategias didácticas consideradas en el programa.

De las primeras dificultades por señalar, está la de la formación en la que ingresan los alumnos al bachillerato. Los aprendizajes en torno a la ciencia y la investigación que poseen los alumnos, casi siempre se circunscriben a la

⁵³ Idem. p3

repetición en el laboratorio de ciertas experiencias en la manipulación de materiales y a la observación de sus modificaciones y el registro de resultados. Es a lo que se le llama en las escuelas secundarias, experimento. Estos rudimentarios acercamientos a uno de los elementos de la ciencia carecen del menor análisis de las implicaciones conceptuales que se derivan de la construcción del conocimiento científico.

El ingreso al bachillerato propedéutico prevé además de una experiencia nueva, una dramática vivencia en la que el alumno se enfrenta no sólo con una organización escolar distinta, sino fundamentalmente, con una manera distinta de "adquisición de conocimientos". Los esquemas de enseñanza-aprendizaje de la secundaria, aunque en el discurso también poseen un enfoque constructivista, en la práctica, obedecen a otros criterios.

De tal suerte la formación previa en relación a los contenidos de la ciencia y la investigación y contenidos de éstos al ingreso de los alumnos al bachillerato, presentan un conflicto para el docente en la articulación entre las carencias de formación y los contenidos propuestos, principalmente de la primera unidad.

Si en la secundaria el acercamiento del alumno a la ciencia y la investigación se da en relación a la repetición de "experimentos"; en el bachillerato su acercamiento se da en función de la conceptualización de elementos abstractos que fundamentan el quehacer científico.

En apariencia, esta relación de lo concreto con lo abstracto supondría una relación complementaria, sin embargo en términos del aprendizaje, supone todo lo contrario.

El primer problema de integración se da pues, a partir del lenguaje empleado, la semiótica (esa parte que se ocupa del lenguaje de la ciencia) se torna diferente en ambos niveles. Los grados de integración atraviesan por momentos distintos, los discursos que se elaboran en torno a la ciencia y su importancia, resultan distanciados.

El docente se enfrenta al problema de como propiciar la integración de estos elementos a las estructuras cognitivas de los bachilleres, a partir de qué condiciones didácticas se favorecerá el aprendizaje de la ciencia y la investigación, cuestiones que además no pueden olvidarse, pues constituyen parte de los propósitos de la materia.

Se debe propiciar en el bachiller un acercamiento distinto a la ciencia, pues [...] la interacción cognoscitiva de cada alumno con los objetos disciplinares parece imprescindible para explicar su comprensión de la ciencia en la escuela⁵⁴. Esta es una primera tarea del docente, la misma, presenta una segunda dificultad didáctica.

El Plan de Estudios del bachillerato se apoya en una concepción constructivista del aprendizaje, ésta se da en términos de considerar que el alumno "deconstruye y construye" en razón de aprendizajes significativos.

Estos se dan cuando se establecen relaciones no arbitrarias con lo que el alumno ya sabe y existe una intencionalidad en la que el sujeto debe relacionar estos aprendizajes con experiencias, hechos u objetos de su entorno. El

⁵⁴ Castorina, José Antonio. *Aprendizaje de la Ciencia: constructivismo social y eliminación de los procesos cognoscitivos*. en Perfiles Educativos CESU-UNAM Tercera época vol. XX No. 82 p.29

aprendizaje significativo de esta manera es eficaz, en tanto actúa sobre 3 momentos del pensamiento:

- ↳ Adquisición de nuevos conocimiento y su vinculación con estructuras previas.
- ↳ Retención o permanencia del conocimiento nuevo y,
- ↳ La recuperación, traducida en aplicación y resolución de problemas abstractos o prácticos.

La aplicación en el aula de la metodología derivada del constructivismo, supone la recuperación de las experiencias previas del alumno, pero si éstas sólo se dan en términos de un conocimiento "instrumental" de la ciencia y la investigación entonces, este nuevo contacto con el objeto de estudio presenta problemas de integración, al no existir elementos previos de los que partir o apoyarse.

Al decir que los alumnos transforman el "objeto" de conocimiento ofrecido por el docente para reconstruirlo, *los psicólogos postulan alguna comprensión del problema, así como una elaboración y puesta a prueba de sus hipótesis, respecto de los observables y de otras hipótesis. Incluso para apropiarse del "sistema semántico" disciplinar deben "desequilibrar algunas de sus ideas e hipótesis previas, para luego realizar abstracciones superadoras, diferenciar e integrar sus conceptos, [...] esta actividad cognoscitiva-mental, [...] es necesaria para acceder al saber objetivado escolar*⁵⁵. Lo que debe resolver el docente, es entonces, la forma en que se presentarán, las experiencias de aprendizaje nuevas, con las condiciones didácticas en que se verifica el aprendizaje.

⁵⁵ Idem. p.p. 30-31

Desde luego que esta integración, requiere del docente un conocimiento sobre los procesos cognoscitivos del adolescente y de los contenidos y la metodología didáctica presentes en el programa.

4.2. ELEMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS.

Uno de los elementos fundamentales de la práctica docente, se refiere a las formas de llevar a efecto el proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula, de ahí que sea importante el conocimiento de los aspectos sustanciales que sustentan la práctica docente en este bachillerato en particular.

En el documento "Guía de Fundamentos y Estrategias Metodológicas del Nivel Medio Superior" (op. cit.) se justifica la estructura, metodología y supuestos teóricos en los que descansa la propuesta del bachillerato estatal, se señala que el constructivismo⁵⁶ debe dar sentido e integración a la práctica docente en relación a la enseñanza y el aprendizaje.

4.2.1 CONSTRUCTIVISMO.

No es intención en este trabajo, abundar sobre las diferentes interpretaciones y usos que se han hecho en torno al constructivismo, el uso polisémico de éste, abarca desde los enfoques epistemológico, psicológico, sociológico, de investigación y por supuesto pedagógico. Es este último el que nos interesa destacar, en concordancia con lo expresado en el programa de la materia.

⁵⁶ No se argumenta por qué ésta y no otra corriente epistemológica.

El constructivismo de manera general, establece algunas nociones importantes a manera de relaciones conceptuales que la distinguen de otras psicológico-pedagógicas, así, el constructivismo [...] *como estrategia metodológica, propone un sentido conjetural, en tanto asume los acontecimientos como realidades posibles y abiertas [...] al tiempo propone construir una concepción sobre sucesos en un campo de posibilidades, deriva de la construcción como posibilidad, el pensar en la diferencia [...] hacer retornos reflexivos (como condición) de la idea de aproximación, en el sentido de que la versión construida sobre los hechos no es un conocimiento acabado*⁵⁷.

En correspondencia con lo anterior, esta corriente establece otros conceptos importantes que explican los procesos cognitivos y de aprendizaje. Estructura, construcción, descubrimiento, creatividad, andamiajes, son parte medular de esta corriente, que configuran la explicación de los procesos de la construcción del conocimiento.

En el caso de la escuela, el sujeto debe poseer libertad para aprender, aunque esta libertad se encuentre mediada por los contenidos y ciertos medios de control que establece la institución. Los conocimientos escolares se hayan preestablecidos, las normas institucionales marcan los tiempos de clase, se establece el comportamiento y los valores que han de adquirir los estudiantes.

En este contexto la construcción de conocimientos escolares se traduce en el logro (de) nuevas condiciones de comprensión y entendimiento de los hechos de la vida social y los fenómenos revelados por la ciencia; objetivadas en un lenguaje fundamentado propio de las versiones escolares, de las teorías y campos conceptuales, razonable y significativo para establecer una

⁵⁷ Hidalgo Guzmán, Juan Luis. *Constructivismo y Aprendizaje escolar*. pp. 19-21

*comunicación con sentido, y en actitudes racionales y sensatas que superan creencias, revelan reflexión y análisis críticos en la búsqueda y tratamiento de información especializada*⁵⁸. de ahí que la construcción de conocimientos escolares por los tres momentos del pensamiento descritos en el currículum del bachillerato: adquisición, permanencia y recuperación, a partir de la resolución de problemas significativos y que tengan relevancia social, que estén ubicados en el actual contexto científico-tecnológico, y que se encuentren explicaciones colectivas a los diferentes elementos de la realidad.

De ahí, que cada sujeto sea responsable de la construcción de sus propios conocimientos; esta teoría se opone a la noción de la transmisión, en tanto que un sujeto no puede recibir los conocimientos construidos de otros, sin embargo — y aquí es importante la tarea del docente— se puede facilitar la construcción que cada sujeto deba de hacer por sí mismo. Y aunque la construcción de conocimientos es una actitud individual, no puede ignorarse que el conocimiento es un producto social y que sin la presencia de los otros no es posible tal construcción⁵⁹.

En el plano de la educación escolar el constructivismo propone la valoración de los procesos cognitivos individuales, de los conocimientos previos o representaciones que posea de la información, tarea o actividad por resolver y de la acción o proceso de aprendizaje que se desarrolla en el aula, es decir, la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

⁵⁸ Idem, p.117

⁵⁹ Delval, Juan. *Tesis sobre el constructivismo*. en: Farfán Hernández, Jesús. (Comp. *Constructivismo y Aprendizaje Significativo. Elaboración de Mapas Conceptuales*. UNAM. ENEP Aragón, p.p. 8-10.

Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas⁶⁰.

Para que un aprendizaje sea significativo en la escuela, la nueva información que se le presenta al alumno, debe relacionarse de modo no arbitrario y circunstancial con aquello que el alumno ya sabe (proceso de deconstrucción-construcción); la significatividad dependerá también de la disposición del alumno para aprender, es decir, de su actitud y motivación y finalmente de la naturaleza de los materiales y contenidos de aprendizaje.

4.3 MI EXPERIENCIA, MI VIVENCIA, MI PROPUESTA.

Mi desempeño como docente en la escuela preparatoria oficial No. 12 data de 7 años a la fecha, lo cual supone que la ejecución del nuevo plan para el bachillerato propedéutico estaba recién implementado; a dos años de haberse puesto en práctica preveía un desconocimiento parcial sobre las intenciones, perfil, contenidos y estructura, pero sobre todo de la metodología didáctica propuesta. Este desconocimiento no se daba en el terreno del discurso (manejo y apropiación teórica), sino en el terreno de la práctica docente.

Existían dificultades para hacer congruentes los contenidos, las experiencias de aprendizaje, los procesos de evaluación, las tareas administrativas y la planeación.

⁶⁰ Díaz, Barriga Arceo Frida, Hernández Rojas Fernando. *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. en: Idem. p. 71.

Cada uno de los profesores, tuvo que entrar en un proceso de revaloración de su práctica docente a la luz de un nuevo enfoque curricular. Los que en ese momento ingresamos, debimos de conocer además de los propósitos de la materia o materias que se nos asignaron, básicamente la propuesta metodológica, ya que se consideró que la práctica docente era (es) el factor clave para promover el desarrollo de lo que el mismo plan establece como competencias genéricas y específicas, apoyándose en el ensayo, sesión bibliográfica y método de proyectos, así como la de los mapas conceptuales. Esta nueva propuesta implicó –en el discurso- una actitud diferente del docente, se nos pidió ya no enseñar, sino propiciar el desarrollo de competencias en los alumnos, coordinar tareas para que los grupos logaran aprendizajes significativos, a través de sugerir actividades para que los alumnos operaran y construyeran conocimientos.

Si bien es cierto que nadie puede transmitir a otro sus constructos como señala Hidalgo Guzmán (vid. op. cit.) la importancia de la enseñanza se menospreció en este modelo educativo.

Sin embargo la práctica docente establecida en el plan, se alejó mucho de las condiciones reales de la dinámica en la escuela. A la mayoría nos llevó tiempo deconstruir-construir una práctica docente congruente con el modelo curricular vigente.

Prevalcieron modelos de enseñanza que no se correspondían con la metodología didáctica básica. Los que poseíamos por nuestra formación elementos de juicio para entender los cambios y adecuaciones, nos resultó más sencillo, no así para los que provenían de campos disciplinarios diversos.

Tres elementos metodológicos se han destacado a lo largo del trabajo: formación profesional, práctica docente y currículum, elementos que tienen que ver con información académica y mi desempeño laboral.

Desde el punto de vista de la estructura curricular la materia de Métodos y Técnicas de Investigación, posee un contenido eminentemente referido a la ciencia y la investigación; por desgracia en nuestro país las experiencias en torno a la enseñanza de estas áreas del conocimiento han sido sistemáticamente rechazadas por la mayoría de los estudiantes de bachillerato y licenciatura, así lo indica la tendencia en la inclusión de los estudiantes egresados del bachillerato y en licenciaturas que no tienen que ver con el desarrollo de la ciencia y la investigación⁶¹ a lo más se pondera el aspecto instrumental de la ciencia es decir, la tecnología.

Cuando expuse que la implementación del modelo de bachillerato supuso varias dificultades, señalaba que uno de los principales era la recuperación de los conocimientos previos por parte del alumno y su incorporación a experiencias nuevas en concordancia con el enfoque constructivista, puesto que al momento de presentar los contenidos de la materia y hacer un sondeo inicial sobre los saberes en relación a la ciencia y la investigación, se aprecia el primer distanciamiento entre el nivel básico y el bachillerato, los contenidos referidos suelen ser "vistos" como pesados y aburridos, sobre todo aquellos que tienen relación con la filosofía, la teoría y la metodología, en el mejor de los casos y en el peor, son desconocidos.

⁶¹ Son varios los estudios que muestran la matrícula por carrera, siendo las carreras humanísticas e instrumentales las más demandadas. Cf. Suárez y López-Guazo, Laura. *Enseñanza de la Metodología de la Ciencia en el Bachillerato*. Perfiles Educativos No. 73 Vol. XVIII p.41

También señalé, que para que un aprendizaje fuera significativo debe reunir varias condiciones. Primero que la información o contenido que se presenta se relacione de manera sustancial y no arbitraria con el contenido nuevo, sin embargo, si partimos de que las construcciones que posee el alumno con respecto a la ciencia y la investigación, suelen remitirse solo a lo instrumental, en este primer contacto con el entramado conceptual que implica la semiótica de la ciencia, no se dan los procesos cognitivos necesarios (asimilación-acomodación) que posibilite al alumno construir un conocimiento nuevo.

Si entendemos que la labor del docente desde esta propuesta curricular, es la de facilitar y mediar las experiencias de aprendizaje no basta solo que el alumno aprenda el discurso y que el docente se afane en convencerlo de adoptar el lenguaje de la ciencia, sino que básicamente el alumno a partir de las experiencias de aprendizaje, pueda resignificar el contenido de la ciencia, desvinculándose de la visión instrumental de la misma.

Existe pues un desfase entre las experiencias previas y el contenido nuevo de la materia.

Un segundo factor a considerarse en mi práctica docente con respecto a la materia referida, se da a partir de la formación de los grupos.

Los alumnos se integran en grupos numerosos (50 en promedio) lo que dificulta la interacción entre la figura del docente y los alumnos.

El origen y las expectativas de los mismos al incorporarse a nuestra escuela, suele darse de manera difusa, pues la elección y ubicación de escuela y turno se da a partir de los criterios establecidos en el programa de selección

implementado por la Comisión Metropolitana de Instituciones de Educación Media Superior COMIPEMS y operacionalizado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C. CENEVAL y en el cual las escuelas de nivel medio superior del Estado de México participan.

El alumnado es ubicado en la mayoría de los casos en la opción que no eligió, dándose un proceso de conformismo aceptando la escuela designada ante la expectativa de quedarse sin opción educativa.

Es evidente que las motivaciones del bachiller hacia los propósitos educativos de su nueva escuela, no están en concordancia con sus expectativas, elemento que habrá de considerarse dentro de la experiencia áulica.

Se estableció que la práctica docente es el eje articulador en el bachillerato propedéutico y que la metodología didáctica básica guiaría esta práctica; sin embargo habrá de reconocerse que la naturaleza de los contenidos en cada materia, determinan en gran medida a aquella.

El caso de MTI, cuyos contenidos referidos a la ciencia y sus fundamentos, presentan un problema histórico en nuestro país.

En primer lugar en los programas escolares del nivel básico, no se han sentado las bases para analizar la importancia de que los estudiantes comprendan el proceso histórico de construcción de los conceptos, principios y teorías científicas, de ahí, la enorme distancia entre los contenidos de la materia y las experiencias y saberes previos, [...] "en este sentido, la comprensión del proceso histórico de producción de conocimiento de la construcción teórico-conceptual y

de las estrategias metodológicas empleadas para ello, es básico para lograr un mejor aprendizaje de su disciplina[...]”⁶².

Una tarea esencial de mi práctica docente, es favorecer la comprensión de los procesos de producción de los conocimientos científicos y de los derroteros que se enfrentan para llegar a la construcción de una teoría (verbi gratia), al mismo tiempo favorecer al análisis de las diferentes aproximaciones que desde posiciones filosóficas, marcos teóricos y estrategias metodológicas distintas, se interpretan algunos problemas científicos, además de resaltar la importancia social de la misma.

Esta parte del curso, suele ser la que representa mayores problemas de integración entre lo conocido y lo nuevo, entre las expectativas del bachiller y su realidad educativa.

He insistido en no presentar los contenidos como una serie de teorías o fragmentos de teorías que requieren de una demostración experimental inmediata, sino de presentar experiencias para comprender cuales son las bases metodológicas e históricas en las que se fundamentan dichas teorías y el contexto en el que se construyeron; entender la relevancia histórica y social de la ciencia y sus fundamentos, me parece esencial para comprender y realizar la investigación, aún desde el marco del método experimental contenido en el programa.

Uno de los obstáculos más importantes que abatir, ha sido el que los alumnos se conciban como sujetos que reciben pasivamente la información, para

⁶² Hernández Rodríguez, Ma. Cristina. *La Historia de la Ciencia y la Formación de los Científicos*. en: *Idem*. p.33

convertirse en individuos que seleccionan, asimilan, procesan, interpretan y construyen nuevos significados en torno a la ciencia y la investigación.

Las estrategias didácticas empleadas en este rubro, van desde la implementación de la sesión bibliográfica, la presentación video-auditiva de experiencias con relación a la ciencia, la lectura comentada de fragmentos de teorías y de explicaciones en torno a la integración conceptual de los elementos de las teorías y su importancia para la construcción de conocimiento científico, la elaboración de revistas con artículos de contenido filosófico-científico por parte del alumnado. La historia de la ciencia suele ser útil para establecer el entramado conceptual de la misma.

Una segunda etapa del curso, implica la relación de elementos "concretos" con respecto a la investigación.

Elaboración de fichas, consulta y extracción de información, interpretación y utilización de la misma, constituyen los puntos relevantes a trabajar en esta fase, para tener como colofón la integración de un proyecto de investigación.

Esta etapa es significativa puesto que en ella se deben integrar los elementos teórico-metodológico e instrumentales para la construcción de un problema de investigación y de su delimitación conceptual en un marco.

Invariablemente uno de los obstáculos por derribar en este momento, es el que se refiere a la ruptura de esquemas que vinculan al problema de investigación con problemas cotidianos de los que la solución es evidente. Transgredir los niveles de la obviedad es factor determinante para la integración del proyecto de investigación situación que no siempre se ha conseguido.

La sesión bibliográfica, los mapas conceptuales, las prácticas de investigación documental y de campo, la revisión de los criterios para la clasificación de la información y de los aspectos formales en la elaboración de fichas hemerográficas, bibliográficas, catalográficas y de trabajo, así como la formalización del trabajo de investigación, son elementos destacados de las estrategias de aprendizaje. Se fomenta en este instante a que los alumnos propongan o planteen con base a sus saberes, problemas y soluciones posibles a problemas no resueltos dentro del marco de teorías vigentes.

El primer curso suele ser un momento de deconstrucción-construcción -no siempre afortunado por cierto- para los alumnos, las razones de este fracaso para algunos, podría explicarse a partir de la no-integración de aprendizajes significativos, teniendo como base sus experiencias previas articuladas de manera no arbitraria con nuevos contenidos; o tal vez desde la perspectiva de lo que Gagliardi⁶³ llama "obstáculos epistemológicos en el aprendizaje de la ciencia", aquellos que se derivan del desarrollo de la inteligencia (obstáculos lógicos); los que se refieren a problemas afectivos o psicológicos (rechazo a la clase, desvaloración del alumno), y los provenientes del sistema cognitivo.

Sin embargo, las expectativas del presente trabajo no alcanzan para analizar éstos y otros fracasos en el contexto de la materia y del modelo curricular vigente, baste señalar, que los niveles de aprobación y aprovechamiento en cuanto a la materia referida, raya en el 27% en promedio de reprobación y en 6.1% de promedio de aprovechamiento⁶⁴.

⁶³ Gagliardi R. *La historia de las ciencias en la enseñanza de las ciencias*. Citado en: Hernández Rodríguez, op. cit. p. 37

⁶⁴ Estos indicadores aunque no definitivos para el análisis de las materias en particular, sí muestran datos que nos permiten darnos una idea de las condiciones en las que se desarrollan. Estos promedios corresponden a los alumnos del turno vespertino en los últimos 3 ciclos escolares (2000-2003). Fuente: Reporte de estadísticas finales. Preparatoria No 12.

El segundo semestre comienza con los alumnos que mejor se adaptaron a las condiciones de aprendizaje y exigencias institucionales, iniciamos con grupos de 40 ó 42 alumnos –cuando antes habían sido de 50 en promedio-.

El propósito fundamental de la materia en este segundo curso, es que el alumno desarrolle la investigación a partir de la utilización de los recursos conceptuales y técnicos presentados en el curso anterior, nuevamente solemos utilizar como recursos didácticos la sesión bibliográfica, los mapas conceptuales y fundamentalmente el método de proyectos.

Antes señale, que desde la estructura curricular, el plan del bachillerato propone una relación entre las materias. Esta relación se denomina transdisciplinariedad e interdisciplinariedad.

En un afán por encontrar variaciones que permitieran establecer relaciones significativas entre la materia y las otras en tanto condición para que el alumno encuentre significatividad a los contenidos, me vinculé con algunos de mis compañeros para pensar en un proyecto que nos permitiera encontrar esas relaciones. Lo hayamos en un concurso de fotografía, en el que la temática es elegida por los alumnos, así como la integración plástica de las fotografías en un foto-mural. Desde luego que esta actividad de aprendizaje no tiene como objetivo saber quién hace los mejores enfoques o quién presenta la mejor variedad de fotografías sino básicamente, quién puede construir en base a los contenidos y las habilidades desarrolladas en cada materia involucrada, argumentos para una exposición congruente que recupere lo esencial de cada asignatura.

Este concurso me ha permitido establecer valoraciones objetivas y subjetivas en cuanto a los aprendizajes. Objetivas en cuanto al establecimiento

de criterios de evaluación, obtener una calificación o un lugar en la jerarquía de premiación, y subjetivas en cuanto a la utilización del lenguaje propio de la ciencia o el conocimiento que da soporte a los argumentos empleados.

Se destacan pues, con el desarrollo de esta actividad, las competencias que debe desarrollar el bachiller; la expresión oral y escrita, su capacidad para procesar información, pero sobre todo su capacidad de análisis y de argumentación.

La actividad descrita requiere de una cantidad considerable de preparación, de avances y retrocesos, de revisiones y adecuaciones y del establecimiento de principios que rijan la relación con otras materias involucradas. De ahí que mi práctica docente, esté orientada en gran medida a crear situaciones de aprendizaje, dirigidas al desarrollo de estas habilidades y capacidades.

Ignoro si ha sido por los resultados obtenidos, o si porque alguien más ha vislumbrado el método de proyectos como una situación viable de aprendizaje, pero a partir del presente ciclo escolar (2002-2003) se estableció el concurso de fotografía como un proyecto institucional. Pasó de ser una iniciativa de tres compañeros a establecerse como el mecanismo que viniera a dar la relación trans e interdisciplinaria. Así se involucraron a las áreas del lenguaje y comunicación (Método y Técnicas de Investigación, Lectura y Redacción); Ciencias Sociales y Humanidades (Artes Visuales); Formación complementaria (Fundamentos de la Cognición, Orientación Educativa y Educación para la Salud), además de crearse un vínculo a partir del desarrollo de una temática en común, con materias del segundo grado (Sociología).

Los resultados de este proyecto al momento de la elaboración del presente trabajo, son parciales, sin embargo, lo presentado (informe de investigación y foto-mural), dan muestras de congruencia y de manejo conceptual propio de la temática desarrollada (mitos y realidades en torno a la sexualidad en el adolescente y problemas de género).

A la luz de lo antes expuesto, estoy convencido que la enseñanza en relación a la ciencia y la investigación deben alejarse de una sola visión metodológica, como es el caso de nuestro programa que plantea el método experimental y la teoría que en el subyace, como el método científico, y que la sola implementación de la metodología didáctica básica, no resuelve los problemas en el aula. La práctica docente no debe reducirse a la sola utilización de recursos didácticos y a la facilitación de condiciones para que el alumno aprenda y construya, deben tenerse presentes el dominio del enfoque curricular vigente, los objetivos institucionales, la dimensión social de la educación y los procesos individuales del docente.

CONCLUSIONES

74-A

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

La formación profesional nos prepara para el desempeño de una disciplina en particular. A lo largo de ella se formalizan conceptos, teorías, técnicas e instrumentos con los cuales se enfrentarán tareas particulares del campo disciplinar en el que se haya formado.

En el caso particular del pedagogo de la ENEP Aragón, -antes del presente cambio curricular-, su formación estaba orientada en gran medida en el área de la didáctica, el tiempo de clase, las materias y los créditos asignados a ésta, así lo demuestran. El que en el programa de la carrera se establecieran estos criterios no significa que los egresados tuviéramos necesariamente que involucrarnos en tareas que tuvieran que ver con la docencia, pero como ya he mencionado, un gran número de egresados -temprano o tarde- nos hemos involucrado en esta área de influencia de la pedagogía.

Durante mi formación, muchas veces escuché, leí y discutí, acerca del objeto de estudio de la pedagogía, se decía, que éste tenía que ver con el fenómeno educativo; que la pedagogía se encargaba de atender problemas de aprendizaje, que el pedagogo debía realizar investigación que enriqueciera el campo disciplinar; pero sobre todo, muchas ocasiones, se planteó la pedagogía como aquella que a partir del uso racional de teorías y técnicas podía hacer eficientes⁶⁵ los procesos de enseñanza-aprendizaje.

⁶⁵ El término eficiente, tiene en este contexto el significado de efectivo, en tanto la realización de procesos en el aula que devengan en aprendizajes.

Se reducía la pedagogía a la docencia, sin que esto implicara que no hubiera otras posibilidades. De hecho las había. Con el tiempo, la práctica docente ha adquirido tal relevancia que se ha teorizado en torno a ella y a su importancia, no sólo en la práctica cotidiana, sino a redimensionarla desde la carrera.

Desde luego, mi formación profesional me ha permitido —ahora que desempeño la labor docente— interpretar, y vivenciar los diferentes momentos curriculares por los que atraviesan las escuelas y sobre todo hacer deconstrucciones-construcciones en relación a mi práctica.

El caso particular del bachillerato propedéutico estatal, en el que se dio un cambio significativo en su modelo curricular, supuso de los que ahí trabajamos, una adecuación y revaloración de la práctica docente. Este cambio exigió formas de pensar y hacer diferentes, en el marco de una escuela diferente —por lo menos en el discurso—.

El docente no tenía que ser más un técnico de la educación, sino un posibilitador de experiencias de aprendizaje, que exigía un conocimiento profundo de los contenidos y el marco metodológico-didáctico así como de técnicas de enseñanza, aunque en el discurso ésta no tuviera tanto valor.

Se estableció que la práctica docente, era el punto medular y articulador, entre los propósitos (perfil del bachiller), los contenidos y el trabajo en el aula. El docente se tornó —en relación al modelo curricular anterior— en un facilitador de experiencias, congruentes con el enfoque metodológico. Sin embargo, se soslayaron —a mi juicio— algunos aspectos importantes por los que los alumnos se enfrentaron y se enfrentan a un fracaso escolar con respecto a la materia de MTI.

Digo que es un fracaso, en tanto que los alumnos no alcanzan grados de integración de los procesos que fundamentan la ciencia y la investigación, la semiótica de éstas suele ser un elemento distante en el lenguaje cotidiano escolar de los alumnos. No es suficiente sin embargo, que los alumnos repitan el discurso que los docentes presentamos, me parece que en este rubro es muy importante la recuperación de los aprendizajes previos, pero si éstos, sólo se circunscriben, a experiencias en las que la ciencia y la investigación se presentan como algo acabado, sin historia, sin conceptos y categorías, sin teorización como mera verificación experimental, estaré asistiendo a los mismos problemas de interpretación entre aprendizajes previos y contenidos nuevos, es decir, a la falta de aprendizajes significativos relacionados con la materia.

Me parece pertinente que quienes se encargan de diseñar el currículum del bachillerato, consideraran la ubicación de la materia en el segundo grado de este nivel.

Menciono lo anterior, a partir de los argumentos expuestos para el logro de aprendizajes significativos. Si el Plan de bachillerato propone como principio de aprendizaje, el que los alumnos construyen en base a la recuperación sistemática de conocimientos previos y a su integración a eventos contemporáneos, valga decir el proceso de deconstrucción-construcción, entonces la materia se encuentra colocada curricularmente de forma equivocada.

Expuse anteriormente la naturaleza, de la materia y los procesos cognitivos necesarios para la apropiación de saberes y la construcción de conocimientos.

Por lo tanto, los saberes, experiencias y constructos que con los que el bachiller ingresa a este nivel, no se corresponden con los contenidos, las experiencias de aprendizaje y la necesidad de la elaboración de abstracciones que explican el devenir de la ciencia.

Propongo entonces que MTI, se ubique en el 3er y 4to. semestre y que Taller de Lectura y Redacción I y II, Lógica y Filosofía, sirvan como antecedente inmediato y base para el logro satisfactorio de aprendizajes significativos.

Considero que esta ubicación, subsanaría en gran medida los problemas de aprendizaje (y los consiguientes niveles de aprovechamiento y aprobación) que de la práctica docente se derivan en este modelo curricular.

Un cambio en el mapa curricular como el expuesto, implica necesariamente realizar cambios y ajustes no sólo en la práctica docente cotidiana, sino también en lo administrativo y la gestión escolar, sin embargo, valdría la pena el cambio, si se considera que el objetivo primordial del bachillerato propedéutico, es que los alumnos desarrollen sus habilidades y competencias, para hacer un uso racional de los saberes y puedan construir aprendizajes perdurables con los que interpretar e interactuar con la realidad.

Valorar aprendizajes significativos puede ser una tarea difícil, en tanto que éstas se dan en un plano individual; solemos valorar conductas, actos, algunos procesos y en el plano de lo escolar, asignarles una calificación, pero los procesos cognoscitivos que conducen a un sujeto al establecimiento de aprendizajes relevantes, suele ser un proceso abstracto al que es difícil asignarle criterios de valor. sin embargo, puedo afirmar que existirá una construcción, cuando exista un cambio discursivo en relación a los contenidos de la ciencia y

la investigación. La semiótica, la historia, la creación de teorías, el papel del método, la elaboración de hipótesis, son aspectos relevantes en el discurso y en la práctica de los alumnos, sin embargo, este cambio difícilmente se aprecia en los alumnos de primer grado. A lo sumo se llega a un grado aceptable en el manejo de los recursos técnico-instrumentales de la investigación de campo y documental.

En el primer curso de la materia, para la mayoría de los alumnos, los contenidos suelen “verse” como pesados y aburridos, sobre todo aquellos que se refieren a la filosofía, la relación abstracta de conceptos de la ciencia, la teoría y el método, esto se cambiaría, cuando se acceda a otros grados de interacción entre los contenidos y los aprendizajes.

No se trata sólo de una cuestión temporal, de establecer un antes y un después de la materia dentro de un mapa curricular, se trata básicamente de respetar los procesos individuales de desarrollo cognitivo y de otorgar a los alumnos elementos que les permitan acceder a niveles mayores de complejidad en el pensamiento, como pueden ser las abstracciones.

Hay un dato interesante al respecto, los alumnos suelen reconocer el valor de la materia, únicamente después de varios semestres. Este reconocimiento se da no sólo en su valor práctico, sino también conceptual.

Este reconocimiento se da sobre todo en alumnos de 5to. y 6to. semestre para quienes la materia “sirve” en tanto les permite organizar formalmente trabajos escritos como, ensayos, concursos, exposiciones, investigaciones de corte experimental o sociológico, y tener un manejo más congruente y adecuado de la semiótica de la ciencia.

Por desgracia, este reconocimiento debería de darse en los primeros semestres, situación que no se presenta con frecuencia, razón por la cual propongo su cambio en el esquema curricular.

No se puede soslayar la importancia de la docencia, en ninguna propuesta curricular que conozco, se desconoce su presencia. En ocasiones se exalta, en otras se minimiza, se cambian los roles, ahora es el alumno el más importante, ahora lo son los contenidos, ahora los procesos de aprendizaje; pero siempre el docente se encuentra presente.

Será necesario que como docente, mejore mi manejo y utilización de recursos didácticos orientados hacia la enseñanza, pero sobre todo, ha de ser necesario revitalizar mi práctica a partir de la necesidad de cultivarme pedagógicamente, rompiendo paradigmas obsoletos y tratando de recuperar la esencia de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Amiel-Lebigre, F. Et. al . *La Función Docente*. Oikos-Tau. Barcelona. 1980.
- Benítez Giles, Susana. *La Investigación como Eje Articulador de la Formación del Pedagogo de la ENEP Aragón*. Tesis de Licenciatura. México. 1996
- Cázares Hernández, Laura et.al. *Técnicas de Investigación Documental*. UAM-Trillas. México. 1992.
- D. Runes, Dagobert. *Diccionario de Filosofía* .Tratados y Manuales Grijalbo. 6ª. edición. México 1981.
- De Alba, Alicia. *Curriculum, Crisis, Mito y Perspectivas*. CESU-UNAM. México 1994.
- Díaz Barriga, Ángel. *Empleadores de Universitarios, un estudio de sus opiniones*. Col. Problemas Educativos de México. CESU-UNAM-Porrúa. México 1995.
- Díaz Barriga, Ángel. et. al. *La Profesión, su condición social e institucional*. CISE-UNAM: Porrúa. México 1997.
- Díaz Barriga, Frida. et. al. *Metodología en Diseño Curricular para la Educación Superior*. Trillas. 6a. reimp. México. 1998.
- Farfán Hernández, Jesús. *Constructivismo y Aprendizaje Significativo. Elaboración de Mapas Conceptuales*. Antología. UNAM-ENEP Aragón. México 1996.
- Garsón Galindo, Armando. (rev.y corrección). *Gran Diccionario Enciclopédico Visual*. Colombia 1994.
- Gobierno del Estado de México. Departamento de Educación Media Superior. *Manual de ensayo, sesión bibliográfica y método de proyectos*. Septiembre 1995

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Gobierno del Estado de México. *Plan de Estudios Bachillerato Propedéutico Estatal 1991.*
- Gobierno del Estado de México. *Plan de Estudios Bachillerato Propedéutico Estatal 1994*
- Gobierno del Estado de México. *Planes de Estudio, Programas de la Materia. Guías Metodológicas, Plan Maestro de Trabajo 2001 – 2005.*
- Gobierno del Estado de México. Preparatoria No. 12. *Folleto Informativo de Organización Institucional.* Septiembre de 2001
- Gobierno del Estado de México. *Programa de Estudios, Métodos y Técnicas de Investigación I. Proyecto de Evaluación Seguimiento y Actualización Curricular, versión preliminar.* 1996.
- Grupo Didáctica y Actualidad. *Guía de Fundamentos y Estrategias Metodológicas del Nivel Medio Superior.* Gobierno del Estado de México. 1995
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. *Constructivismo y Aprendizaje Escolar.* Castellanos Editores. México 1996
- Hoyos Medina, Carlos Ángel. et. al. *Formación Pedagógica. La docencia y el presente.* Lucerna-Diógenis. México. 2002
- Lombardo Toledano, Vicente. *Obra Educativa.* Tomo II Colección Educadores Mexicanos. UNAM-IPN. México. 1987.
- Moctezuma Barragán, Esteban. *La Educación Pública Frente a las Nuevas Realidades.* FCE. México 1993.
- Pérez Arenas, David. *Educación Media Superior en el Estado de*

México Análisis Curricular . Colección Horizontes. Alternativas para los Docentes II. ISCEM . 2ª edición. Estado de México 2002.

- Perfiles Educativos CESU-UNAM Tercera época vol. XX No. 82. México 1988
- Perfiles Educativos CISE-UNAM No. 73 Vol. XVIII. México 1996.
- Quirarte, Martín. *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*. UNAM. México 2ª. edición 1995.
- Rojas, Soriano Raúl. *Guía para Realizar Investigaciones Sociales*. Plaza y Valdez. México 2002.
- Sánchez Puentes, Ricardo. Arredondo Galván Martiniano (coord.) *Pensar el Postgrado. la Eficiencia Terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*. CESU-UNAM-Plaza y Valdez Editores. México 2001.
- Subsecretaría de Educación y Coordinación. *Perfil de la Educación en México*. 2da. edición corregida. SEP. México. 1999
- Velásquez Albo, María de Lourdes. *Origen y Desarrollo del Plan de Estudios del Bachillerato Universitario 1867 - 1920*. Cuadernos del CESU-UNAM. No. 26. México. CESU-UNAM. 1992.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN