



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS  
SUPERIORES ACATLÁN**



**Puente pedagógico,  
una alternativa para la planeación de clase  
(instrumentación del Modelo T  
en el Nivel Medio Superior)**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA  
EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR (ESPAÑOL)**

**PRESENTA: LIC. JOSÉ LUIS JAIMES ROSADO**

**ASESOR: DR. ALEJANDRO BYRD OROZCO**

**Naucalpan de Juárez, Estado de México. Octubre 2009**



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.

Autores a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: José Luis Jaimes Rosado

FECHA: 19- octubre - 2009

FIRMA: [Firma manuscrita]

## Agradecimientos institucionales

### **Universidad Nacional Autónoma de México**

*gracias*

### **Facultad de Estudios Superiores Acatlán**

*gracias*

### **Colegio de Ciencias y Humanidades**

*gracias*

**Gracias a mis sínodos: Dr. Alejandro Byrd Orozco  
Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez  
Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez  
Mtro. Ernesto García Palacios  
Mtra. Arcelia Lara Covarrubias**

*y particularmente a ...*

**Dr. Alejandro Byrd Orozco, tutor**

*gracias por su dirección, apoyo y orientación*

**Dr. David Fragoso Franco**

*gracias por la transmisión de conocimientos, apoyo, orientación  
y todas las oportunidades brindadas*

**Mtra. Arcelia Lara Covarrubias y familia**

*gracias por los conocimientos transmitidos, compartir su docencia  
como proyecto de vida y la exhausta dedicación al presente trabajo*

**Mtro. Julio César Reyes Mar**

*gracias por su tiempo, apoyo, motivación y confianza*



## **Agradecimientos personales**

**José Luis Jaimes Méndez (qpd)**

*Padre: en tu memoria...*

*Me enseñaste que en la vida siempre hay que construir...*

*los cimientos con realidad y trabajo;*

*la estructura, con temple y constancia;*

*la altura de la obra, al tamaño de mis ideales;*

*la belleza que reviste, mis acciones diarias;*

*las herramientas: mi conciencia y fe;*

*y la razón de construir: vivir, amar, y compartir.*

*Gracias.*

**Adda María Rosado Robles**

*Madre:*

*Desde antes que naciera de ti he aprehendido que ...*

*se ve lo que entra por la razón,*

*se hace lo que emana del corazón,*

*se dice lo que cobija el espíritu,*

*se escucha la resonancia de fe;*

*y que para los ojos de una madre, como para los de Dios,*

*el mejor legado es fe, espíritu, corazón y razón.*

*Gracias.*

**Santiago**

*Eres la prueba de la existencia de Dios a través del amor*

*y que la vida se ejerce*

*con la vista en el horizonte,*

*con el oído atento,*

*y con el paso ligero.*

*Gracias.*

**Flor de María**

*Porque a tu lado vivir, amar y compartir,*

*se hacen realidad en el día a día;*

*razón, corazón, espíritu y fe,*

*hacen sentido en todo momento.*

*Gracias.*

**Adda, Tania y Marinka**

*Se han convertido en la energía*

*que potencia mi espíritu,*

*fortaleza del alma*

*y estrellas que orientan cada etapa de vida.*

*Gracias.*

**Arturo y familia; Ángel, Patricia y familias; Pepe, Silvia y familia; Carlos**

*Por ese afecto puro y desinteresado,*

*por esa amable reciprocidad,*

*por el trato que trasciende tiempo, espacio y circunstancias:*

*gracias por su amistad.*

**Abuela Juana (qpd), gracias.**



**PUENTE PEDAGÓGICO,  
UNA ALTERNATIVA PARA LA PLANEACIÓN DE CLASE  
(instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)**

**CONTENIDO**

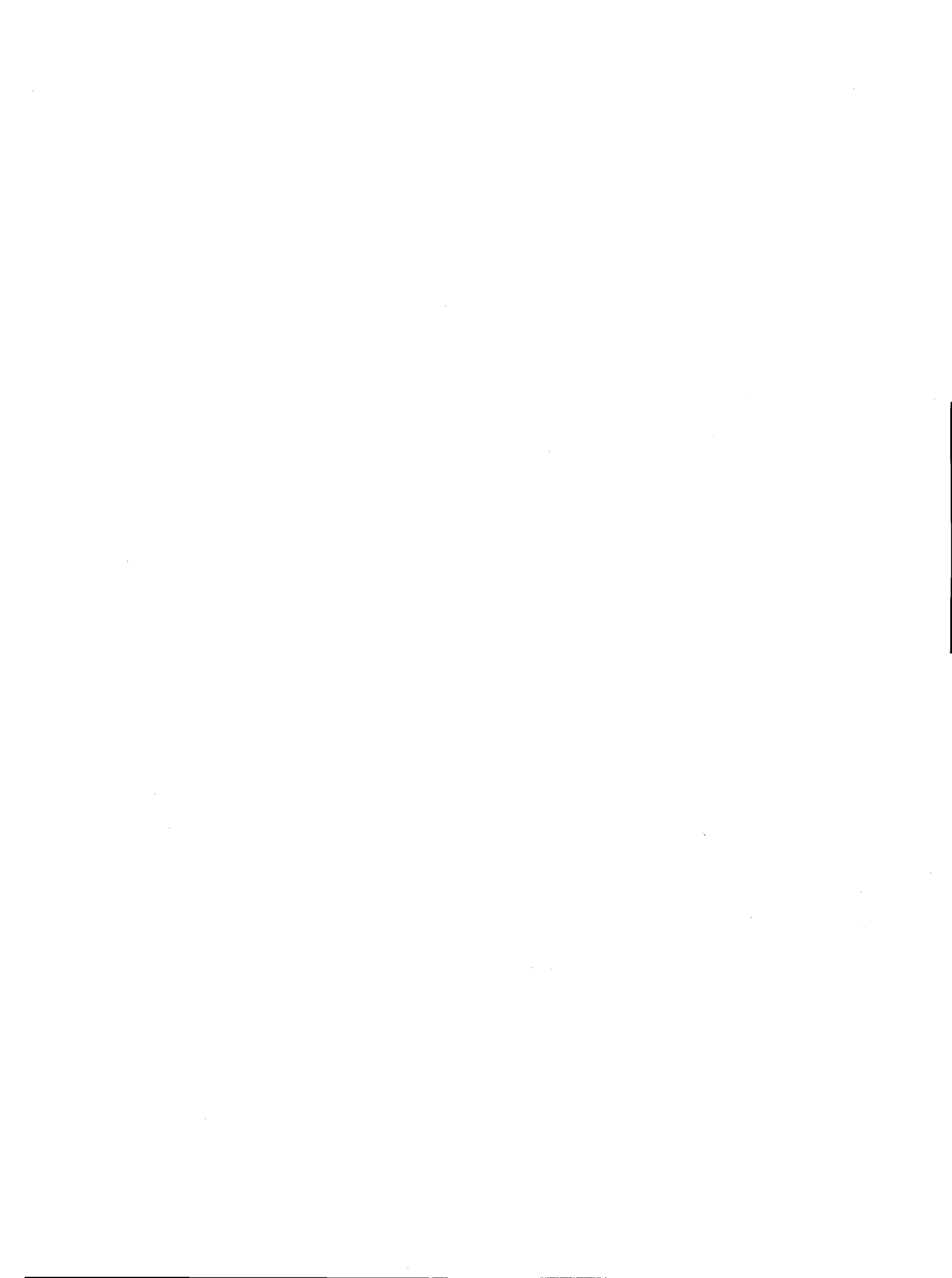
**Agradecimientos**

<b>Capitulado</b>	<b>4</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Modelo Puente Pedagógico (Proyectando un puente)</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Paradigma y Educación</b>	<b>13</b>
1.1.1 Conocimiento y conocimiento generacional	14
1.1.2 Representación gráfica de un paradigma	15
<b>1.2 Modelo del Puente Pedagógico</b>	<b>16</b>
1.2.1 Teoría humanista	16
1.2.2 La educación centrada en la persona	18
1.2.3 Las representaciones en los procesos educativos	22
1.2.4 Representación gráfica del Modelo Puente Pedagógico	24
<b>1.3 Modelo T</b>	<b>33</b>
1.3.1 Modelo T de área o asignatura	34
1.3.2 Modelo T de unidad de aprendizaje	35
1.3.3 Evaluación de objetivos	35
1.3.4 Contenidos significativos: arquitectura del conocimiento	36
1.3.5 Actividades como estrategias de aprendizaje	36
1.3.6 Formatos del Modelo T	37
<b>1.4 Enfoque Comunicativo</b>	<b>39</b>
1.4.1 Competencia lingüística, comunicativa y pragmática	42
1.4.2 El enfoque comunicativo	43
1.4.3 Habilidades lingüísticas	44
1.4.4 Enfoque comunicativo en procesos educativos	45
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Desarrollo del Puente pedagógico (Construyendo un puente)</b>	<b>50</b>
<b>2.1 Educación</b>	<b>51</b>
<i>La educación en el Nivel Medio Superior</i>	53
1.1.1 Perfil de la institución	
<i>El nivel medio superior en la UNAM (CCH)</i>	57
1.1.2 Perfil del alumno	
<i>Alumno del CCH</i>	64
1.1.3 Perfil del docente	
<i>Docente del CCH</i>	66
<b>2.2 Empatía</b>	<b>74</b>
<i>Empatía pedagógica</i>	77
2.2.1 Institución	
<i>Currículum oculto</i>	78
<i>Ventana de Johari</i>	81
2.2.2 Alumno	
<i>Proceso de adaptación</i>	84
<i>Rebeldía</i>	87
2.2.3 Docente	
<i>El habitus</i>	90



	<i>Comprensión empática</i>	94
<b>2.3</b>	<b>Calidad</b>	<b>95</b>
	<i>Calidad educativa</i>	99
2.3.1	Institución	
	<i>Del marco teórico conceptual y del marco jurídico constitucional</i>	102
2.3.2	Alumno	
	<i>Juicio moral</i>	107
2.3.3	Docente	
	<i>Métodos para el desarrollo del Juicio Moral</i>	112
<b>2.4</b>	<b>Vinculación</b>	<b>117</b>
	<i>Aprendizaje y estado flujo en la educación</i>	118
2.4.1	Institución	
	<i>Infraestructura (material, humana, procedimientos)</i>	119
2.4.2	Alumno	121
	<i>Inteligencia escolar</i>	122
2.4.3	Docente	125
	<i>Planeador de clase para el Nivel Medio Superior</i>	126
	<i>Guía de clase</i>	126
<b>Capítulo 3</b>		
<b>Funcionalidad del Puente pedagógico (Utilizando un puente)</b>		<b>127</b>
3.1	Capacidades – destrezas – habilidades ( <i>aplicación del Modelo T</i> )	129
	<i>Vinculación Modelo T y el CCH</i>	132
	<i>TLRIID IV</i>	133
3.2	Valores y actitudes ( <i>aplicación del Modelo T</i> )	135
	<i>Vinculación del Modelo T y el CCH</i>	137
	<i>TLRIID IV</i>	138
	<i>Círculo de lectores</i>	138
3.3	Procedimientos y métodos ( <i>aplicación del Modelo T</i> )	140
	<i>Vinculación del Modelo T y el CCH</i>	141
	<i>TLRIID IV</i>	141
	<i>Círculo de lectores</i>	142
3.4	Contenidos ( <i>aplicación del Modelo T</i> )	143
	<i>Vinculación del Modelo T y el CCH</i>	144
	<i>TLRIID IV</i>	145
	<i>Círculo de lectores</i>	146
3.5	Planeador de clase del Puente pedagógico	147
	<i>Propuesta de Planeador de clase</i>	155
	<i>Propuesta de Guía de clase</i>	158
	<i>Aplicación en Práctica Docente</i>	159
	<i>(Planeador de clase, guía de clase y Reporte de Práctica Docente)</i>	
	<i>Clase 1/7</i>	160
	<i>Clase 2/7</i>	165
	<i>Clase 3/7</i>	171
	<i>Clase 4/7</i>	178
	<i>Clase 5/7</i>	182
	<i>Clase 6/7</i>	187
	<i>Clase 7/7</i>	192
	<i>La evaluación</i>	200
	<i>Evaluación al profesor practicante MADEMS</i>	205
<b>Conclusiones</b>		<b>208</b>
<b>Glosario</b>		<b>212</b>
<b>Anexos</b>		<b>215</b>

I	<i>Teoría Tridimensional de la inteligencia escolar</i>	215
II	<i>La inteligencia escolar como arquitectura del conocimiento: mente bien ordenada o arquitectura mental</i>	220
III	<i>Teoría Tridimensional de la inteligencia escolar "Apoyos Teóricos"</i>	225
IV	<i>Ensayo: El Amor en la Novela de José Emilio Pacheco Las batallas en el desierto</i>	232
V	<i>Topometría Áulica</i>	239
<b>Fuentes consultadas</b>		<b>240</b>



## INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México a partir del 2004 instrumentó la Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior (MADEMS) con el objetivo general de “formar de manera sólida y rigurosa, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades”<sup>1</sup>.

El único procedimiento para la obtención de grado es la realización de un trabajo recepcional, condición que como alumno de la segunda generación representa la oportunidad de consolidar los aspectos teóricos y prácticos, el desarrollo cognitivo y afectivo, y la canalización de experiencia, con visión de futuro; a través de la estructuración de una propuesta práctica.

El trabajo de grado, ***Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*** es el desarrollo de la respuesta de investigación a la pregunta ¿cómo instrumentar el Modelo T en el Nivel Medio Superior?, concomitante: considerar el contexto áulico a través de los integrantes alumno, docente, institución.

Participar en los procesos educativos, desde preescolar hasta nivel superior, es oportunidad de experiencia y reflexión que retan a mejorar los resultados. Como alumno hay preguntas comunes: ¿por qué una clase puede aburrir y otra no?, ¿para qué puede servir este conocimiento teórico o práctico?, ¿tiene alguna relación lo que se estudia en la escuela con la vida cotidiana?, ¿por qué algunos alumnos se desarrollan mejor?, ¿por qué algunos grupos responden con mejores actitudes?, ¿por qué pareciera que en algunos momentos todo sirve para aprender y en otras ocasiones todo es un obstáculo para el aprendizaje?. Y como docente: ¿cómo vincular alumno – docente – institución?, ¿cómo relacionar aprendizaje – conocimiento?, ¿cómo aprovechar teoría y práctica?, ¿cómo desarrollar cognición y afectividad?, ¿se puede sistematizar planeación – realización – resultados?, ¿se pueden aprovechar posibilidades y mejorar las metas?, ¿la vida puede enriquecer la clase y viceversa?

La maestría señala tres objetivos específicos. Los dos primeros “proporcionar elementos conceptuales y metodológicos que permitan el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos, para lograr una formación integral de los alumnos de la educación media superior (y ofrecer una formación sólida en los saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos que desarrollen las habilidades docentes planteadas en el perfil de egreso, para responder a las necesidades formativas y de aprendizaje de los alumnos de educación media superior” los cuales han sido área de desarrollo de los primeros dos capítulos del presente trabajo de grado presentando como herramienta un modelo ordenador de información.

El tercer objetivo específico de la Madems, “propiciar formación académica rigurosa que permita profundizar tanto en el dominio del campo de conocimiento seleccionado, como en el manejo experto de su didáctica especializada, desde la perspectiva de los avances y desarrollo científicos de su disciplina” es la visión universitaria de instrumentar esta maestría como “profesionalizante,” esto es, que permita mejorar el ejercicio de la docencia a través de una propuesta tangible, directa, específica y práctica. Así, en el capítulo tres se presenta la utilidad de los capítulos uno y dos, a través de un esquema de planeación de clase, donde los datos reales al alcance del docente se convierten en información pedagógica para la planeación del desarrollo de aprendizajes de los alumnos a través de una guía de clase.

<sup>1</sup> <http://www.posgrado.unam.mx/Madems/indez.html> (22 de marzo del 2007; 13:30hrs.)

Con la intención de ir conformando un eje temático inicial y manifestar un acercamiento a la perspectiva de la labor educativa, el capítulo uno, "Modelo puente pedagógico (Proyectando un puente)", se inicia con una serie de breves reflexiones, resumen de ensayos que se realizaron para diversas materias curriculares de la propia maestría, textos que reflejan algunas posibilidades entre lo cognitivo con lo histórico, lo afectivo con lo experimentado y lo lógico, con algunas pinceladas de intención literaria, pero que en su conjunto permiten establecer los elementos esenciales que participan en el Paradigma educativo del Puente Pedagógico como reflejo de una realidad: establecimiento de elementos participantes y visualización de una finalidad, vinculados a través de una tarea por realizar.

Como aspecto teórico – educativo se desarrollan dos líneas de trabajo. Por un lado se presenta el acercamiento a las definiciones y aplicaciones de educación centrada en la persona y por otra parte se anota la importancia de las representaciones en los procesos educativos. Ambas líneas de trabajo permiten crear el entramado para la exposición de la representación gráfica del Modelo Puente Pedagógico.

En cuanto a los aspectos teóricos e incidir en el quehacer áulico, en el cómo hacer las cosas, se presenta la propuesta del Modelo T, propuesta pedagógica practicada en los niveles básicos de enseñanza y que en este trabajo de grado es adaptada al Nivel Medio Superior, en México; al tiempo que se exponen los aspectos teóricos – educativos del caso de estudio, con la perspectiva del Enfoque Comunicativo, sustento de la aplicación de programas en el Colegio de Ciencias y Humanidades para las materias de Lenguaje, particularmente para la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (I – IV).

Con las tres áreas<sup>2</sup>, teoría educativa, aplicaciones pedagógicas y enseñanza disciplinaria (caso de estudio), este capítulo del trabajo de grado es una síntesis de las materias, temas, sesiones, tareas y otras actividades realizadas durante los cuatro semestres de la MADEMS que permite presentar los factores integrantes del proceso educativo de enseñanza – aprendizaje (Docente, Alumno, Institución, Educación, Empatía, Calidad, Vinculación, tiempo, lugar, circunstancia). El capítulo uno es la proyección de un puente pedagógico.

El capítulo dos, "Desarrollo del Puente pedagógico (Construyendo un puente)", es la aplicación teórica y práctica de cada una de las cuatro áreas del modelo. En primera instancia el factor Educación presenta el perfil institución, alumno, docente, desde los datos duros, definiciones, concepciones, estadísticas, datos informativos que se encuentran preestablecidos al momento áulico y que en el salón de clase se materializarán en contenidos, temas o conceptos por lo que en relación con el caso de estudio, se presentan las principales características del nivel medio superior de la UNAM, información de los alumnos y características de los docentes del CCH y de la propia institución.

El segundo factor corresponde a Empatía, en la que se consideran aquellas circunstancias que constituyen, alumno, docente, institución, que no tienen relación directa con el proceso de aprendizaje pero que intervienen por ser constitutivos de los participantes. Es el reconocimiento de la parte afectiva, emotiva, que promueve la aprehensión del proceso educativo y cuya consideración en el salón de clases refuerza y potencializa los métodos y procedimientos de forma conciente, afectiva y contextualizada. Temáticamente se presentan aproximaciones al llamado currículum

---

<sup>2</sup> En los documentos de la UNAM son referidas como psicopedagógica, socio ético educativa, y disciplinaria.

oculto, ventana de Johari (institución); proceso de adaptación y rebeldía (alumno); y el habitus y la comprensión empática (docente).

El tercer factor corresponde a la Calidad para incluir los objetivos, propósitos y metas de la enseñanza a nivel medio superior dando por resultado que una posibilidad para la calidad educativa es el proceso de aprendizaje basado en el desarrollo de valores a través de actitudes específicas mismas que se verificarán durante el desarrollo del trabajo áulico. Como inducción temática se proporciona una breve aproximación al concepto de calidad y la aplicación a la materia que nos atañe: calidad educativa. Al desarrollar los contenidos de las constantes del modelo (institución, alumno, docente) se crean vasos comunicantes entre marco teórico conceptual (de calidad educativa) y marco jurídico constitucional en México; del juicio moral a las actitudes del alumno para propiciar un estado óptimo de aprendizaje; y entre el desarrollo del juicio moral que debe propiciar el docente y algunos recursos metódicos o actitudinales que induzcan lo anterior.

El cuarto factor corresponde a Vinculación, es la parte del modelo donde toda la información vertida en los tres partes anteriores se consideran para canalizar el desarrollo de las capacidades de los alumnos, esto es, todo dato, información, experiencia y conocimiento del docente respecto a la educación, empatía, calidad, en relación con la institución, el educando, y el propio docente, se debe convertir en la estructuración de estrategias que permitan garantizar el proceso educativo, aprovechar toda situación para crear puentes pedagógicos en el aula. Como inicio argumentativo se presenta la relación entre aprendizaje y el estado de flujo en la educación y posteriormente las constantes del modelo: la institución con los recursos de infraestructura —materiales, humanos, procedimientos—, el alumno con la Inteligencia escolar<sup>3</sup> y el Modelo T<sup>4</sup>, propuesta educativa con la que el docente puede convertirse en motor de la sinergia áulica.

En la última parte del capítulo, Vinculación, se proponen los formatos: Planeador de clase y Guía de clase, herramientas que sustentan dos intenciones: convertir en materia práctica toda la teoría desarrollada hasta el momento (capítulos uno y dos) y adaptar las propuestas de educación con calidad basada en valores al nivel medio superior.

Como resultado de la suma de los factores (Educación, Empatía, Calidad, Vinculación), se presenta una sistematización del contexto áulico que permite al docente iniciar la sinergia conveniente para el cumplimiento de los objetivos del Nivel Medio Superior. El capítulo dos es la construcción de un puente pedagógico.

El tercer capítulo, "Funcionalidad del Puente pedagógico (Utilizando un puente)", es la propuesta práctica del trabajo donde se realiza la planeación de clase. Se visualiza el momento áulico, el desarrollo de las clases como un momento educativo donde el docente desarrollará las capacidades del alumno a través de métodos para la asimilación de contenidos, en un marco de vivencia de valores con el fomento de actitudes en cada sesión.

La labor docente (desarrollo de capacidades-destrezas-habilidades, valores-actitudes, procedimientos-métodos, y contenidos), se presentan vinculando el Modelo T<sup>5</sup> (con su correspondiente adaptación al nivel medio superior), el Colegio de Ciencias

---

<sup>3</sup> Díez López, Eloísa y Martiniano Román, *La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Arrayán, Chile, 2006.

<sup>4</sup> Díez López, Eloísa y Martiniano Román *Curriculum y Programación: Diseños Curriculares de aula*, Eros, Madrid, 1994 b.

<sup>5</sup> *Ídem*.

y Humanidades (como caso de estudio), la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV, y el “Círculo de Lectores” (como incorporación al grupo estudiado e instrumentación de la presente propuesta). Con el apoyo de la microenseñanza practicada en las materias de la maestría, se incluye la planeación de siete clases con la correspondiente aplicación, reporte y reflexión, sesiones realizadas en el CCH Naucalpan, turno vespertino.

Aspecto de suma importancia es la evaluación, tema que algunos compañeros de maestría desarrollarán en su propuesta de trabajo de grado. Aquí, se proporciona una orientación práctica, sin pretender profundizar teóricamente. Esta situación, es el propósito de brindar al lector una oportunidad para que inicie un proceso natural de adaptación docente en el momento que alguno de sus procesos de evaluación pueda ser acoplado a la planeación que aquí se desarrolla, o mejor aún, si le surgen propuestas de evaluación.

La presentación de la aplicación práctica en el presente apartado, permite reflejar la posibilidad del mejor manejo del contexto áulico durante el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje. El capítulo tres es utilizar el puente pedagógico.

Para finalizar se presentan las Conclusiones, cuyo objetivo es sintetizar el desarrollo teórico – práctico del trabajo de grado con la convergencia de todo lo referido en cuatro puntos: cognitivo estructurado, afectivo estructurado, afectivo estructurante, y cognitivo estructurante. Se puede considerar como un proceso de metacognición de los tres capítulos anteriores.

Como apoyo a la estructura y presentación del trabajo de grado —y como una herramienta para el lector—, se incluye un glosario de términos, conceptos o palabras bajo tres clasificaciones: DO, cuando se refiere una definición operativa; DA, cuando se refiere una definición de autor específico; y CPA, cuando se refiere una concepción de propia autoría. En todos los casos se anota la página en que se puede encontrar de forma contextualizada.

En cuanto a las fuentes consultadas, aparecen por rubros: bibliografía, para aquellos materiales impresos y que cumplen con todas los requisitos de libro; hemerografía, para los materiales impresos periódicamente como periódicos o revistas; documentos, en el caso de informes o programas institucionales, textos de archivos (particulares, específicos o históricos), o juegos de fotocopias utilizados en las clases de Madems (esto último bajo dos consideraciones, dejar registro del trabajo, material y procedimientos utilizados en algunas materias a lo largo de cuatro semestres; y por la imposibilidad para conseguir el original de procedencia; y ciberografía, como indicación de las páginas electrónicas donde se ubicó alguna información.

Todo trabajo que refleja elementos cognitivos, afectivos y estructurantes se va creando con una red conceptual, un entramado argumentativo cuyos nudos refuerzan las propuestas y que en el inicio plantea algunas líneas de desarrollo para hacerlas converger en el final. Durante el desarrollo, en algunas ocasiones el corpus lingüístico debe ser reforzado, no directamente, por corresponder a áreas o temas del conocimiento que podrían crear distracción o que se consideran ya conocidos, no obstante se recurre a la posibilidad de inclusión a través del denominado Anexo.

Por lo anterior, se han incluido cinco anexos: los tres primeros referentes al trabajo de Martiniano Román y Eloísa Díez<sup>6</sup>, que por reciente y por nuestro contexto

---

<sup>6</sup> Díez López, Eloísa y Martiniano Román, *La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Arrayán, Chile, 2006, p. 177-182 / 190-195 / 242-249.

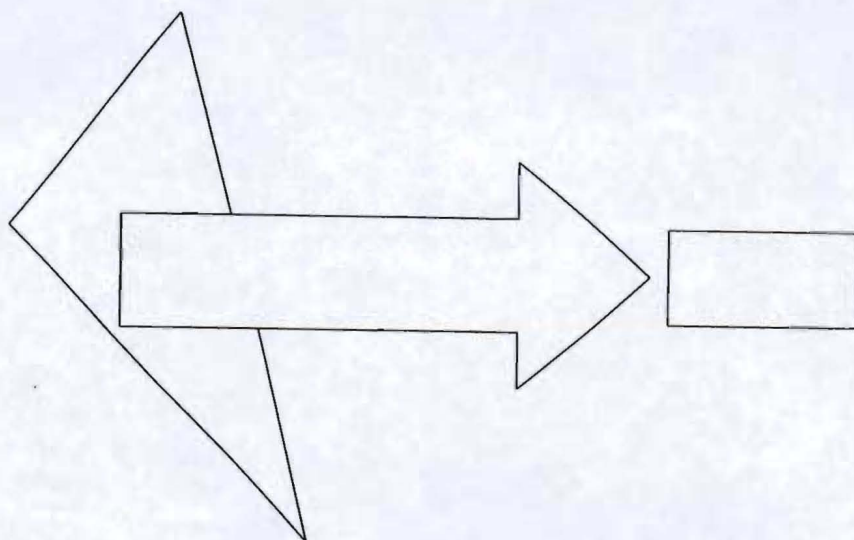
educativo y pedagógico no llegan a ser dominio común: I Teoría tridimensional de la inteligencia escolar; II Implicaciones para el aprendizaje en el aula, "Arquitectura del conocimiento"; III Teoría tridimensional de la inteligencia escolar, "Apoyos teóricos". El cuarto anexo es un ensayo realizado como parte del proceso de contratación en CCH, El Amor en la Novela de José Emilio Pacheco Las Batallas en el Desierto, y que entre otras cosas refleja una perspectiva con la que se puede instrumentar un texto literario en el aula de nivel medio superior. Y el anexo V es un recurso de Topometría Áulica, una propuesta de mapa referenciado que facilita la ubicación de situaciones durante la realización de la práctica docente (microenseñanza).

Es así como ha quedado conformada una aproximación a la apasionante tarea de la docencia que se sustenta en la intención de compartir ideas, sentimientos y situaciones, en tiempo y espacio, a través de estructurar un ***Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior.***



# **CAPÍTULO 1**

## **MODELO PUENTE PEDAGÓGICO (PROYECTANDO UN PUENTE)**



# CAPÍTULO 1 MODELO PUENTE PEDAGÓGICO (PROYECTANDO UN PUENTE)

## 1.1 Paradigma y Educación

El proceso reflexivo temático se inicia por la manifestación de lo cognitivo y lo afectivo, lo histórico y lo experimentado, lo establecido y lo imaginable, el análisis y la crítica, con propósitos claros. El primer capítulo del presente trabajo comienza a desarrollar la respuesta de la pregunta general de investigación (¿cómo instrumentar el Modelo T en el Nivel Medio Superior?) a partir de la pregunta específica: ¿cómo ordenar la información del contexto áulico?; y cumple con dos propósitos: reflejar el inicio del proceso profesionalizante como alumno de la MADEMS y perfilar la visualización y aproximación al objeto de estudio: educación, específicamente en el Nivel Medio Superior y particularmente en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El presente apartado está constituido por reflexiones, pensamiento-ensayos que manifiestan la abstracción de la realidad y establecen los parámetros de concepción para la manifestación de un paradigma educativo (1.1), que permite proponer el Modelo Puente Pedagógico como acercamiento a los elementos conceptuales del proceso educativo -la educación centrada en la persona (1.2)-, metodológicos -el Modelo T (1.3)-, y disciplinarios, -el enfoque comunicativo (1.4). El capítulo uno es la proyección de un puente pedagógico donde quedan estipulados los factores integrantes del proceso de enseñanza – aprendizaje en consideración de tiempo, espacio y circunstancias.

El mundo existe en tanto el humano lo crea conforme su propio intelecto y así, en correspondencia a la evolución del pensamiento de la especie, es que la realidad en la que se sobrevive se puede apropiar, modelar, aprehender, significar, entender, acordar y compartir.

La realidad es una dimensión creada con la racionalidad, con la facultad de abstraer perceptivamente para la introspección y manifestación de dicho proceso y que consta en la socialización del mismo. Es por ello que el humano se ubica en derredor de un concepto, de una realidad, y los conceptos y las realidades también dan vueltas y vueltas en su interior, en su mente.

Como el humano no únicamente es racionalidad, este proceso se empalma con el registro de emociones, sentimientos e intenciones. Y comienza el esbozo de verdades, mentiras, diferencias, consideraciones, perspectivas, etcétera. La red conceptual que se hace de la realidad debe ser acordada y como tal inicia lo válido, lo acordado, y por ejemplo, el lenguaje no únicamente comunica, también puede engañar.

Todo lo que a continuación se desarrolla en este texto es reflejo de los anteriores párrafos, movimiento físico y mental en torno a una idea, giro interno del pensamiento, giro externo en la socialización, que toma corpus conforme se estructura lingüística en el papel, con pretensión de acercamiento a la definición de arte de Nietzsche: "... cuando en alguna ocasión un tejido de conceptos es desagarrado de repente por el arte, se llega a creer que (se) sueña"<sup>1</sup>. Y aquí se presenta un desgarrar de conceptos referido al tejido social llamado Educación, sin más intención que realizar un posible acercamiento a la realidad y sin más pretensión que reflejar un arte, el arte de pensar; con la consideración de que el presente escrito "no puede considerarse ni como unidad inmediata, ni como una unidad cierta, ni como unidad homogénea"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Nietzsche, Friedrich, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid, Tecnos. 1998.

<sup>2</sup> Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. 22ª Ed. México, Siglo XXI. 2004.

Las facultades naturales de los seres vivos, con su respectiva evolución, han caracterizado el desarrollo de cada especie siendo las manifestaciones del intelecto lo que ha permitido al humano continuar con la posibilidad de observar lo que le rodea al tiempo que se mira a sí mismo.

Tratamos de fijar lo que está sujeto a cambio (memoria – tiempo) y se pretende establecer épocas, edades o fases (tiempo – memoria) como inicio de los procesos de reflexión para lograr conocimiento, recibir conocimiento, transmitir conocimiento.

Si el binomio memoria – tiempo encuentra una razón natural en el conocimiento es porque éste se basa en la aprehensión intelectual para el entendimiento y la razón, voluntad que se manifiesta con la disposición a conocer o averiguar, con la actitud natural de curiosear.

La ventaja en las manifestaciones humanas basadas en procesos de humildad en la transmisión de conocimiento es que cada persona puede sustentar la idea que recibe desde su propia experiencia y conocimiento (memoria – tiempo) facilitando la multiplicidad de perspectivas y convalidando y delimitando, la certeza de la aportación.

El propio proceso de multiplicidad de perspectiva y convalidación es el sinodal más riguroso, fiel, celoso y auténtico (segunda mitad del proceso), el que garantiza el respeto y apego a la idea inicial (primera mitad); garantía del desarrollo de la especie humana y sus manifestaciones.

La transmisión del conocimiento encuentra expresión entre los humanos, comúnmente en tiempo y lugar definido. Y si bien las definiciones, costumbres, posibilidades e intereses han evolucionado, comúnmente es en el aula donde coinciden alumno y docente para realizar un proceso de transferencia de conocimiento tradicionalmente llamado enseñanza – aprendizaje.

El también referido como proceso educativo, encuentra la humildad en el afán de sintetizar la acumulación de conceptos, descubrimientos y autores, donde se parte de los acuerdos generales de lenguaje. Así, el docente no tiene que explicar desde el inicio de la historia, el inicio de la biología, el inicio de la lingüística, etcétera, puesto que el conocimiento no se reinventa día a día y las personas no renombran todo objeto, concepto, idea, sentimiento o pensamiento en cada despertar.

La memoria acordada (lenguajes) y la memoria natural (funcionamiento de las estructuras del pensamiento) confluyen en el docente y el alumno, y con el trabajo cotidiano áulico se avanza en la transmisión de conocimiento. Docente y alumno, están alineados en los procesos de utilización de la memoria.

La relación docente – alumno y conocimiento, es paralela a la relación memoria – tiempo y conocimiento: son actos de, para, y entre los integrantes de un proceso educativo; más aún, memoria – tiempo, docente – alumno, y conocimiento, encuentran su realización al coexistir organizadamente en el aula. Aula como aportación de un tercer participante: la institución, la cual se une por el conocimiento como legítimo interés y natural vinculador generacional para la transmisión del conocimiento.

## 1.1.2 Representación gráfica de un paradigma<sup>3</sup>

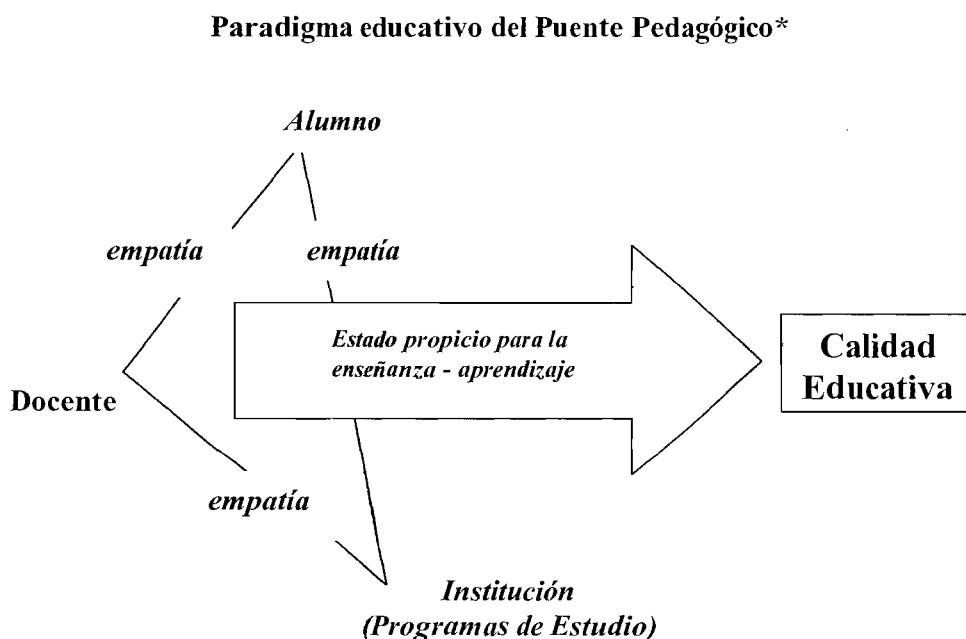
Los conceptos humildad de conocimiento y conocimiento generacional, de referencia propia y presentados anteriormente, permiten establecer una visión inicial de educación, aprendizaje, enseñanza, posibles correlaciones y finalidad que refleja el contexto del proceso educativo como una acción combinada de múltiples causas cuyo resultado es el reflejo de la planeación y concurrencia de los integrantes.

Lo anterior deriva en el **Paradigma educativo del Puente Pedagógico** en el que se establece la triada alumno, docente, planes de estudio (o institución)<sup>4</sup>, toda vez que son los elementos esenciales del proceso educativo, que se reúnen en el aula. Cabe destacar que la designación de esta triada son una constante totalmente ajena a todo alcance del presente trabajo, esto es, son constantes dadas, establecidas, reales, que permanentemente intervienen en el trabajo escolarizado.

Los tres elementos (alumno, docente, programas de estudio) conviven en tiempo y espacio en el aula con un fin, también establecido: proceso de enseñanza – aprendizaje, que se desarrolla en un ambiente social, grupal e institucional.

El proceso de transmisión de conocimiento puesto en marcha está inmerso en la actividad de un grupo social, de una nación, de un país, y refleja los objetivos, realidades y aspiraciones de su gente a través de las instituciones y en este caso converge, a través de la interacción, en la visualización de Calidad Educativa.

La representación gráfica de lo anterior quedaría:



\*Esquema de autoría propia, desarrollado para el presente trabajo de grado. JLJR 2009

<sup>3</sup> Interprétese: ejemplo o ejemplar / conjunto de elementos de una misma clase gramatical, que pueden aparecer en un mismo contexto. Aceptaciones 1 y 4 en *Nuevo Espasa Ilustrado*, Espasa Calpe S.A., España, 2003, p. 1308.

<sup>4</sup> En el proceso educativo escolarizado, la institución es la encargada de crear, coordinar y registrar los planes de estudio correspondientes. Planes de estudio o institución pueden llegar a ser sinónimos, sin embargo, en el presente trabajo de grado se apunta planes de estudios como los contenidos que sustentan el proceso de enseñanza – aprendizaje, e institución como el elemento que aporta infraestructura a dicho proceso (aulas, trámites administrativos, biblioteca, y otros recursos).

## 1.2 Modelo del Puente pedagógico

A partir de 1950, en Estados Unidos predominaban dos teorías psicológicas: el conductismo y el psicoanálisis. El conductismo estaba profundamente interesado en el estudio de los determinantes ambientales de la conducta. El psicoanálisis sustentaba una propuesta basada en el análisis retrospectivo de las causas morales y afectivas que las determinan. Así, la psicología humanista se erige y se constituye como la llamada “tercera fuerza”, como una alternativa a las posturas psicológicas<sup>5</sup>: Teoría humanista.

### 1.2.1 Teoría humanista

El humanismo pretendía desarrollar una nueva orientación en la disciplina, que ofreciera, en principio, un planteamiento antirreduccionista en las explicaciones de los procesos psicológicos atribuidos a factores externos (como lo sostenía el conductismo) o a concepciones biológicas de carácter innato (como el caso del freudismo), y que al mismo tiempo se postulara el estudio de los seres humanos como totalidades dinámicas y autoactualizantes, en relación con un contexto interpersonal.

Otro de los factores contextuales, que sin duda influyeron notablemente en el surgimiento de esta teoría, fueron los de orden histórico y sociocultural que regían en esos años en Estados Unidos. En particular, el *Zeitgeist* (espíritu o atmósfera cultural de la época), era de apertura hacia formas alternativas de actitudes y pensamientos, que rompieran con la represión militar y sexual, con la moral hipócrita hasta entonces vigente, y que asumiera una actitud crítica ante la deshumanización ocurrida en las sociedades industriales.

De tal forma, el paradigma humanista arribaba como una postura alternativa en psicología, dado su interés por el estudio psicológico del hombre y el ofrecimiento de un marco propicio para su desarrollo. El movimiento humanista creció aceleradamente desde finales de los cincuenta y durante toda la década de los sesenta; influyó no sólo en el ámbito académico de la disciplina, sino también en otras esferas del saber humano.

Durante esos años, algunos de los principales promotores y divulgadores de la corriente fueron Maslow (quien es considerado padre del movimiento), Allpor, Moustak, Murphy, Bugental, May y Rogers. Los fundadores y divulgadores de esta corriente se vieron fuertemente influidos por la filosofía existencialista y por la fenomenología<sup>6</sup>, aunque algunos autores señalan que dicha influencia debe reconocerse sólo en algunos representantes del movimiento.

El humanismo se inserta en las corrientes filosóficas que se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humana, como el existencialismo y la fenomenología. Del existencialismo se ha incorporado la idea de que el ser humano va creando su personalidad a través de las elecciones o decisiones que continuamente toma ante las distintas situaciones y dilemas que se le presentan en la vida. El hombre es, según el existencialismo, un ser en libertad (en tanto que existe), independientemente de las condiciones en las que viva.

---

<sup>5</sup> Maslow, A.H. *Algunas implicaciones educacionales de las psicologías humanísticas*, (1978) en T. Roberts (comp.), *cuatro psicologías aplicadas a la educación behaviorista y humanística*, vol. II, Narcea, Madrid. 1987.

<sup>6</sup> Hernández, P. *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. Trillas, México. 1991. (introducción).

La fenomenología ha señalado que la percepción o cualquier actividad cognoscente externa o interna que realizan los individuos son, ante todo, un acontecimiento subjetivo de acuerdo con la realidad personal, sin ningún tipo de *a priori*, con conocimientos o juicios independientes de la experiencia.

Para la fenomenología, los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo percibe y comprende<sup>7</sup>. Así, para estudiar al otro en sus procesos psicológicos es necesario comprender la problemática desde su punto de vista (tal como éste la percibe) y no desde un punto de vista externo o ajeno que lo pretende estudiar.

El espacio básico del problema en torno del cual gira la gran mayoría de los trabajos y la teorización de los psicólogos humanistas, es el que se refiere al estudio y la promoción de los procesos integrales de la persona. Se considera que la postura humanista es una reacción a la psicología de la primera mitad del siglo XX, la cual ha sido clasificada como atomista, reduccionista y mecanicista. Para la teoría humanista hay que partir de la idea: la personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo. Conforme a lo anterior, se da por sentado que para explicar y comprender apropiadamente a la persona, ésta debe ser estudiada en un contexto interpersonal y social. No obstante, en las explicaciones se hace hincapié en el sujeto o persona como la principal fuente del desarrollo integral.

A partir de estas concepciones filosóficas y de las propias teorizaciones y análisis de la psicología humanista, se ha desarrollado un grupo mínimo de principios teóricos integrativos sobre el humanismo. Se pueden distinguir algunos postulados fundamentales y comunes a la gran mayoría de los psicólogos humanistas<sup>8</sup>:

- 1) el ser humano en su totalidad excede a la suma de sus partes (énfasis holista);
- 2) posee un núcleo central estructurado (el "yo" o "simismo");
- 3) tiende en forma natural hacia su autorrealización;
- 4) es un ser en un contexto humano (se desarrolla en comunidad);
- 5) es consciente de sí mismo y de su existencia;
- 6) tiene facultades para decidir;
- 7) es intencional.

Cabe destacar que la visión humanística es un mosaico de tendencias; no existe una metodología única para todos los adeptos, y quizá ésta sea una de sus principales carencias, la cual podría determinar la vida próxima del paradigma<sup>9</sup>. No obstante, en los escritos de los humanistas se puede identificar algunas posturas en relación con las cuestiones metodológicas, que nos ofrecen una idea más o menos clara de hacia dónde podría encaminarse una alternativa metodológica única y congruente con la postura epistemológica teórica que ellos sustentan.

Ya en cuestiones particulares, las aplicaciones de la psicología humanista a la educación nacieron concomitantes al clima de protesta contra los currículos del sistema educativo estadounidense, los cuales no tomaban en cuenta las características de los estudiantes como personas y se inscribían y aplicaban en un tono deshumanizador.

---

<sup>7</sup> Hernández, R.G. *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, Ecuador. 1999. p 75.

<sup>8</sup> Hernández, Op. Cit. p 75..

<sup>9</sup> Villegas, M. *La psicología humanista: historia, concepto y método*, *Anuario de Psicología*, 34, 1. 1986. pp. 7-45.

Las instituciones propiciaban el fracaso académico y también en la vida social posterior<sup>10</sup>.

Desde el punto de vista humanista, la educación se debería centrar en ayudar a los alumnos a que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser, pues la educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes; por lo que debe ayudarlos a ser más como ellos mismos, y menos como los demás<sup>11</sup>.

Carl Rogers, considerado como el más representativo en lo referente a las aplicaciones educativas del enfoque humanista, propone lo que él llama una "educación democrática centrada en la persona"<sup>12</sup> que consiste en conferir la responsabilidad de la educación al alumno; educación que presenta las siguientes características:

- 1) La persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje.
- 2) El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo (es difícil enseñar a otra persona, sólo se le puede facilitar el aprendizaje).
- 3) En la educación, se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
- 4) El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación (trabajo solidario con sus semejantes)<sup>13</sup>.

A partir de las premisas anteriores, se puede concluir que el concepto de enseñanza propugnado por los humanistas es de tipo indirecto, pues insiste en que el docente permita que los alumnos aprendan impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias, proyectos, etcétera, que decidan emprender.

### 1.2.2 La educación centrada en la persona

Carl Rogers propone un modelo educativo de aprendizaje basado en una imagen positiva, optimista y halagadora de la naturaleza humana. Este modelo surge de reflexiones y experiencias personales del autor que lo llevaron a aprender que una persona debe confiar en su propia experiencia por ser la realidad que un individuo puede conocer.

Esta visualización establece que todo individuo vive en un mundo cambiante de experiencias del cual él es el centro. Este mundo es el campo fenoménico experiencial que el individuo percibe conscientemente o inconscientemente. Según Rogers, la persona está guiada por su propia percepción de sí misma y del mundo que le rodea. Entonces, la persona tiene como último criterio su propia experiencia consciente, producto de la organización intelectual y emocional de su personalidad continuamente en crecimiento. Sólo el individuo puede conocer, en sentido genuino y completo, su propio mundo cambiante de experiencias. Por lo tanto, la conciencia real de este mundo es limitada.

---

<sup>10</sup> Hamachek, D. E. *Humanistic Psychology. Theory, Postulates and Implications for Educational Processes*. 1987.

<sup>11</sup> Hernández, R.G. *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, Ecuador. 1999.

<sup>12</sup> González, A. M., "El enfoque centrado en la persona, aplicaciones a la educación", Trillas, México, 1987. pp. Prólogo.

<sup>13</sup> Consideración de J. Eduardo Morales Méndez en la presentación de sus avances de investigación, con el título "Análisis y contrastación de las teorías psicoeducativas".

Rogers apunta que “existe en todo organismo, incluyendo al hombre, una corriente interna de movimiento hacia la realización constructiva de sus inherentes posibilidades y potencialidades, una tendencia natural hacia el crecimiento, la cual puede ser obstaculizada, pero no destruida sin destruir al organismo total”<sup>14</sup>.

El organismo reacciona ante el campo perceptual según lo percibe. Este campo es su realidad y, consecuentemente, la conducta se adecua a esa realidad. La realidad para el individuo es la percepción que tiene de la misma. Cada percepción es una hipótesis que el individuo puede comprobar o no, pero en ambos casos parte de la realidad personal. Si la percepción cambia, la reacción se modifica.

Por lo general, la percepción tiene un alto grado de correspondencia con la realidad, pero en ocasiones el hombre la distorsiona. Las emociones y las tensiones pueden distorsionar una realidad percibida.

Rogers argumenta que el organismo funciona como una totalidad organizada ante su campo de experiencias. El cambio de una de sus partes afecta y produce cambios en otra; por ejemplo, un cambio fisiológico afecta la psique, un cambio psicológico afecta el elemento fisiológico del ser.

La concepción de Rogers de la naturaleza del ser humano indica que ésta tiene tendencias naturales:

- Al desarrollo.
- A la independencia.
- A la armonía y el equilibrio.
- A la autorregulación y el cambio.
- A su más amplia evolución.

Estas tendencias naturales se presentan en el marco conductual donde “el ser humano es exquisitamente racional, se mueve con ordenada y perspicaz complejidad hacia las metas que su organismo se esfuerza por alcanzar”<sup>15</sup>.

#### La persona sana

Las metas de la educación centrada en la persona aparecen en la descripción que hace Carl Rogers de la persona que funciona plenamente. Uno de los principales objetivos de este método educativo es que el estudiante aprenda a aprender, para lo cual es indispensable que esté abierto a la experiencia, viva de modo existencial (el aquí y ahora) y encuentre en su organismo un medio digno de confianza para tener el comportamiento más satisfactorio en cada situación existencial.

J. la Fraga y Gómez del Campo lo interpretan: “en una palabra, crecer abierto a la experiencia para el organismo humano implica deponer las máscaras que le impiden reconocerse a sí mismo, dejarse experimentar profundamente, correr el riesgo de ser lo que se vive y afrontar la responsabilidad de vivir lo que se es”<sup>16</sup>.

Para Rogers una personalidad sana no es un estado del ser sino un proceso. Algunas de las características de este proceso se describen a continuación <sup>17</sup>:

<sup>14</sup> Rogers, C., *On Personal Power*, Delacorte Press, Nueva York, 1977.

<sup>15</sup> Rogers, C.R., “*La naturaleza del hombre*”, en *Journal of Counseling and Psychotherapy*, 1957.

<sup>16</sup> Lafraga, J. Y Gómez del Campo, J. (Cord.), *Desarrollo del potencial humano*, Trillas, México, 1978 vol. 1, p.244.

<sup>17</sup> González, A. M., “*El enfoque centrado en la persona, aplicaciones a la educación*”, Trillas, México, 1987. pp. 174-175.



*Actualización.* Es un caminar hacia la realización de las potencialidades humanas; una necesidad de expansión, extensión, desarrollo y madurez; una tendencia a expresar y activar todas las capacidades del organismo.

*Apertura a la experiencia.* Si una persona es libre de experimentar sus sentimientos y actitudes, no se siente amenazada y sus defensas psicológicas no son necesarias. Apertura significa flexibilidad, receptividad de las experiencias, así como aplicabilidad de éstas a nuevas vías de percepción y expresión. Apertura es la habilidad de juego con elementos y conceptos, para manejar espontáneamente las ideas, los colores, las figuras, las relaciones, para transformar.

*Sensibilidad.* Se puede describir a la persona sana como más "emocional", en un sentido que experimenta la más amplia gama de emociones positivas y negativas con mayor intensidad que la persona defensiva, gracias a que acepta sus sentimientos y encuentra la forma de expresarlos.

*Vida existencial.* Vivir el aquí y el ahora, el momento presente, permite que la persona perciba cada experiencia como si nunca antes hubiese existido de la misma manera y por ello se vive con más intensidad, con mayor enriquecimiento. La personalidad defensiva necesita distorsionar las nuevas experiencias para hacerlas congruentes consigo misma, debido a que tiene una idea preconcebida del sí mismo, a la cual deben corresponder todas las experiencias.

*Adaptabilidad.* La persona que funciona plenamente es adaptable porque la estructura de su sí mismo está abierta a las nuevas experiencias. La persona sana está abierta a todo lo que sucede y encuentra en cada experiencia una estructura que puede cambiar fácilmente en respuesta a la siguiente experiencia.

*Aceptación de sí mismo.* La persona se siente más dueña de sí, capaz de ser auténtica, sin caretas. El ser sano tiende a incorporar las experiencias al sí mismo, es decir, descubrir al sí mismo en la experiencia total del organismo.

*Aceptación del otro.* El individuo que acepta a los demás es capaz de comprenderlos como personas únicas y diferenciadas, porque tiene menos necesidad de defenderse y es capaz de escuchar y empatizar.

*Sistema de valores flexibles.* El individuo sano formula sus evaluaciones de la experiencia con base en todos los datos relevantes. De este modo dispone de un sistema de valores flexible y adaptable, sanamente fundamentado.

*Relaciones interpersonales.* La persona sana se comprende, acepta y ama a sí misma, lo cual le permite la autenticidad, la libertad de ser realmente y de poder establecer y comunicarse con otros seres humanos, así como expresar sentimientos, más que opiniones o juicios. Esta persona entabla cualquier tipo de relación al empatizar, profundizar y comunicar realmente (si esta relación le es significativa), en lugar de permanecer en la superficialidad.

Carl Rogers agrega que al mismo tiempo se presentan las necesidades básicas de la personalidad sana: mantenerse vivo, crecer y estar sano; ser atendido, aceptado, apreciado y querido; defenderse de las amenazas, lograr sus metas.

Y las tendencias e impulsos naturales de la personalidad sana son actualización, adaptación a los acontecimientos, avance dirigido hacia la maduración y autorrealización, expansión ilimitada (crecimiento, reproducción, superación, promoción), independencia y autorresponsabilidad, autonomía, asertividad, realización en dirección a la sociabilización en su más amplio sentido.

De acuerdo con Rogers, la conducta no es causada por sucesos pasados, sino por motivaciones presentes. El pasado sirve para modificar el significado que será percibido. Así, la persona del mañana será aquella capaz de vivir en un mundo como el

que vivimos, para lo cual se requiere tanto de un ente como de un espíritu jóvenes con las siguientes características<sup>18</sup>:

1. Apertura interna y externa al cambio, a nuevas formas de vivir, ver y ser.
2. Deseo de autenticidad, rechazo a la hipocresía, la falsedad o el llevar una vida doble, secreta.
3. Cierta escepticismo hacia la ciencia y la tecnología, hacia lo que pretende la conquista y el control de la naturaleza y de las personas, a la vez que apoyo y colaboración con la ciencia y la tecnología que llevan a la autoconciencia y al autocontrol.
4. Deseo de armonía que evite dicotomía y busque la totalidad de la vida con el pensamiento, los sentimientos, las energías física y psíquica.
5. Deseo de intimidad, de nuevas formas de cercanía de comunicación tanto intelectual como emotiva.
6. Persona en proceso. La persona del mañana está convencida de que la vida es dinámica, en cambio constante; vive este proceso de transformación y corre riesgos que le lleve a ser y crecer.
7. Capacidad de amar, deseoso de brindar ayuda a otros cuando realmente la requieren. La persona del mañana es gentil, sutil, aguda, no moralista, no juez y está preocupada por los demás.
8. Contacto con la naturaleza. Esta persona es amante de la naturaleza y tiene una conciencia ecológica que le permita el placer de aliarse con la naturaleza en lugar de luchar o tratar de conquistarla.
9. Antiinstitucional. Esta persona tiene antipatía por las estructuras inflexibles, altamente estructuradas o burocratizadas; piensa que la existencia de instituciones se justifica sólo si sirve a las personas y no a la inversa.
10. Autoridad interna. La persona del mañana tiene confianza en su propia experiencia y desconfianza de las autoridades externas impositivas; es libre para, de acuerdo con sus propios juicios morales, desobedecer las leyes que considera injustas.
11. Despego de bienes materiales. El dinero y el estatus social no son los objetivos de esta persona que valora más el ser que el tener.
12. Tendencia al desarrollo espiritual. La persona del mañana desea encontrar el significado y propósito de la vida, que va más allá de lo humano; examina los caminos por los que el hombre ha encontrado valores y fuerzas que le permiten trascender y vivir en paz interior.

Rogers puntualiza que “estas son algunas de las características que yo veo en las personas del mañana, que vivirán en un mundo de energía, un mundo en el que la meta, en su sentido más amplio, es a la vez consciente y creadora de una nueva realidad”,<sup>19</sup> y reconoce: “simpatizo poco con el concepto prevaleciente de que el hombre es básicamente irracional... La conducta del hombre es exquisitamente racional, se mueve con ordenada y perspicaz complejidad hacia las metas que su organismo se esfuerza por alcanzar”<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Rogers, C.R., “El concepto de la persona que funciona completamente”, en *Psychotherapy Research. Theory and Practice*, vol. 1. núm. 17, 1963. Hace más de 40 años que se “perfiló” la persona del futuro, esa visión ya es realidad palpable en los procesos educativos, esencialmente en las aulas.

<sup>19</sup> Rogers, C.R., “*A Way of Being*”, Houghton Mifflin Co., Boston, 1980. p. 352

<sup>20</sup> Rogers, C.R., “*La naturaleza del hombre*”. En *Journal of Counseling and Psychotherapy*, 1957.

Para algunas personas el modelo de personalidad sana que propone Carl Rogers es una utopía, se entiende que no pueda creerse que tanta belleza llegue a ser una realidad en una sociedad que oprime, que no valora a la persona, reprime su expresión, limita su libertad, la trata con injusticia<sup>21</sup>. Sin embargo, para todos los que confían en el ser humano, en su potencial innato y su tendencia al desarrollo y la autoactualización, leer a Rogers les llena de optimismo y esperanza, así como les permite vislumbrar un camino por medio del cual el ser humano llegue a desarrollar ese potencial y funcione plenamente. Debido a lo anterior se ha considerado que la educación centrada en la persona es una revolución educativa que promueve agentes de cambio al facilitar el desarrollo del ser humano<sup>22</sup>.

Los procesos educativos están orientados al desarrollo integral y armónico de la persona y por ello abarca todas las etapas de vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Juan Lafraga dice a este respecto:

“El aprendizaje del ser humano abierto a su experiencia y crecientemente satisfecho con ella, es siempre nuevo y nunca termina, porque genera más riesgos e incertidumbres que certezas, y el riesgo y la incertidumbre, vividos con estima propia, son los estímulos más poderosos del único organismo creativo que es el hombre.

“Yo no he llegado a viejo, pero por conocer ancianos que viven maravillados por lo que siguen aprendiendo, formulo la hipótesis de que muchas vejeces inactivas y deprimidas son producto de aprendizajes impuestos como verdades absolutas, carentes de estímulo y fecundidad, y asimiladas y vividas con resignación pasiva. Estas verdades, inventadas por otros y muchas veces lejanas a la experiencia del que las asimiló, con base en condicionamientos que él nunca diseñó, mataron muy temprano en él la curiosidad por aprender, característica humana del crecimiento y de la vida plena”<sup>23</sup>.

### 1.2.3 Las representaciones en los procesos educativos

Una vez reconocido el Paradigma del Puente Pedagógico, integrado por alumno, docente, programas de estudios, relacionados por la empatía, se genera un estado propicio para la enseñanza – aprendizaje, en dirección de una calidad educativa, en el marco de los esquemas de humildad en el conocimiento y conocimiento generacional y en consideración a una perspectiva humanista de la educación (enfocada a la persona); se ha integrado una imagen mental.

Las representaciones son consideradas como “instrumentos cognitivos de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas; pueden considerarse como uno de los medios que estructuran comportamiento de enseñanza y aprendizaje”<sup>24</sup> permitiendo contar con un recurso visual (en este caso) de percepción de la realidad.

Una de las prioridades de hacer patente el pensamiento con palabras o figuras es reflejar el proceso de la Madems como “profesionalizante”, como desarrollo del docente que consiste en reconocer las características del trabajo educativo cuando se ejerce y cuando se analiza ya que “el maestro en período de prácticas evoluciona, pero

<sup>21</sup> González, A. M., *Op. Cit.* p. 178.

<sup>22</sup> González, A. M., “¿Utopía o ideal?” en *El enfoque centrado en la persona, aplicaciones a la educación*, Trillas, México, 1987. p. 173-179.

<sup>23</sup> Lafraga, J. Y Gómez del Campo, J. (DIRS.), *Desarrollo del potencial humano*, Trillas, México, 1978 vol. 1, p.248.

<sup>24</sup> Charlier, É., “Planifier un cours, c’est prendre des décisions”, De Boeck, Bruselas, 1989, p. 46.

sobre todo, y fundamentalmente, gracias a la experiencia de la clase y gracias a sí mismo en su clase<sup>25</sup>.

Una representación es la muestra de una reimplantación de situaciones, acontecimientos o personajes encontrados, todos éstos más o menos objetivados. Y en un principio partiendo de la imagen de sí mismo en la que se encuentra lo íntimo del individuo y los datos externos –imágenes personales y socializadas-, que se elabora y pronuncia en términos de discurso.

Las ideas–imágenes orientan conductas al estar ancladas en la complejidad de sus interacciones con las motivaciones que se forman y los discursos que las formulan. Y en este caso, guiarán el trabajo en clase, las actitudes, opciones, oportunidades... al compartir tiempo y espacio durante la clase.

El representar un modelo para ***Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*** debe ser la conexión entre la teoría y la praxis, en consideración al contexto. Esto es, una vinculación entre todos los recursos pedagógicos, procesos educativos, los participantes, y el momento del aprendizaje: la clase.

El grado de coherencia del modelo que se propone y su puesta en práctica estará estrechamente relacionando con la manera en que el profesor vive la cuestión de autoridad, de poder, de saber, de grupo, dentro de la clase, todo ello en función del éxito o cumplimiento de los parámetros institucionales o al menos de lo que se interpreta.

Los docentes, alumnos y la propia institución, piensan en los conocimientos y habilidades que no tienen, que creían poseer o que habían contemplado pertinentes, necesarios. En consecuencia, los comportamientos pedagógicos y relacionales resultan afectados y pueden someterse a modelos de enseñanza considerados tradicionales: colectivos, verbales, rígidos, calificados de magistrales, recuperados de la memoria de la infancia<sup>26</sup>.

El Modelo Puente Pedagógico debe propiciar una evaluación inmediata del contexto, reflejar iniciativas de adaptación creativa en los actos y posicionamientos respecto a las realidades educativas, superar la inmediatez de la realización cotidiana de tareas tras ubicar la relación enseñar – aprender en la sociedad como dinámica de un proyecto para la colectividad y en la colectividad.

Se debe reconocer que los proyectos educativos, son humanos, pues dan sentido y finalidad al alumno, al docente y a la institución, en el desempeño de sus labores. Los integrantes participan en el reconocimiento constructivo, creativo, de la identidad y la personalidad propia. Ubican al individuo dentro de su grupo y de manera relativa a él como actos: en la escena educativa cada integrante del proceso, es a la vez, objeto, agente y sujeto de la prescripción socioinstitucional<sup>27</sup>.

El modelo propuesto debe ser sensible y flexible a las necesidades de cada participante en el proceso educativo (Paradigma del Puente Pedagógico), a las demandas de formación, al sentido y alcance y la forma en que éstas pueden concebirse; así como el enfoque que se enmarca dentro de las representaciones de cada participante y las figuraciones que adoptan con sus correspondientes razonamientos.

---

<sup>25</sup> Baillauqués, Simone, "El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros", en *La Formación profesional del maestro*, Paquay L. y Marguerite Altet, FCE México, 2005, p. 67

<sup>26</sup> Baillauqués, S., Y E. Breuse, "*La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*", ESF, Paris, 1993.

<sup>27</sup> Baillauqués, Simone, *Op. Cit.* p. 68.

De la misma forma, debe proyectar: ¿qué representación de educación tienen los participantes?, ¿están convencidos de participar?, ¿tiene importancia el enfoque de educación en la definición de actividades?, ¿en qué medida y cómo pueden manifestarse las representaciones del aprendizaje y las vivencias implicadas?, ¿hay influencia sobre su persona o identidad?

El Modelo Puente Pedagógico es un trabajo de representación, el cual sirve, en primer lugar para sensibilizar sobre los actuales procesos educativos. Es un trabajo de reconocimiento de las motivaciones y de reflexión sobre ellas a partir de las imágenes verbalizadas, con el objeto de que éstas empiecen a adecuarse a las realidades, donde se puede tener un seguimiento, reforzar la íntima conexión entre las características y las expectativas para dar lugar a reajustes, aperturas y movimientos psíquicos individuales y grupales.

Un trabajo de grado basado en las representaciones da sentido y alcance a aquellos aprendizajes cognitivos y técnicos que se realizan independientemente de la preparación a un concurso—oposición<sup>28</sup>.

La actividad pedagógica relativa a las representaciones del oficio tiene varios sentidos: de liberación y modelo<sup>29</sup>, y también responde a ciertas necesidades de los sujetos, la comunidad y la institución. Entonces, los participantes se adecuan al perfil que el contexto de su época dibuja en pos de una identidad plena, autónoma, natural e integral.

#### 1.2.4 Representación gráfica del Modelo Puente Pedagógico

Una vez delimitada la visión de los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como los elementos que participan, y con base en el diagrama representativo del Paradigma educativo para el Puente Pedagógico, es necesario ordenar la mente a través de un modelo que permita la inclusión de las constantes dadas en el proceso educativo al tiempo que incorpora posibilidades pedagógicas, todo vinculado a la disciplina de aprendizaje y al nivel escolar.

Dicho modelo debe contemplar que la realización del proceso educativo se materializa en tiempo y espacio determinado, esto es, alumno, docente, institución (planes de estudio), coinciden en el aula para desarrollar un proceso de transmisión de conocimiento o enseñanza – aprendizaje.

Se puede establecer que el **Modelo Puente Pedagógico** considera que la humildad de conocimiento, el conocimiento generacional, la visión educativa humanista, la educación centrada en la persona y las representaciones en los procesos educativos, son el marco donde decantan alumno, docente, e institución (planes de estudio); elementos que definen un *momentum*: tiempo, lugar, circunstancias.

La consideración y aplicación de lo anterior permitirá planear cada *momentum* fomentando una sinergia educativa en dirección al aprovechamiento máximo de toda situación: individual, colectiva, particular, general, específica, indefinida... que haga asequible la calidad educativa.

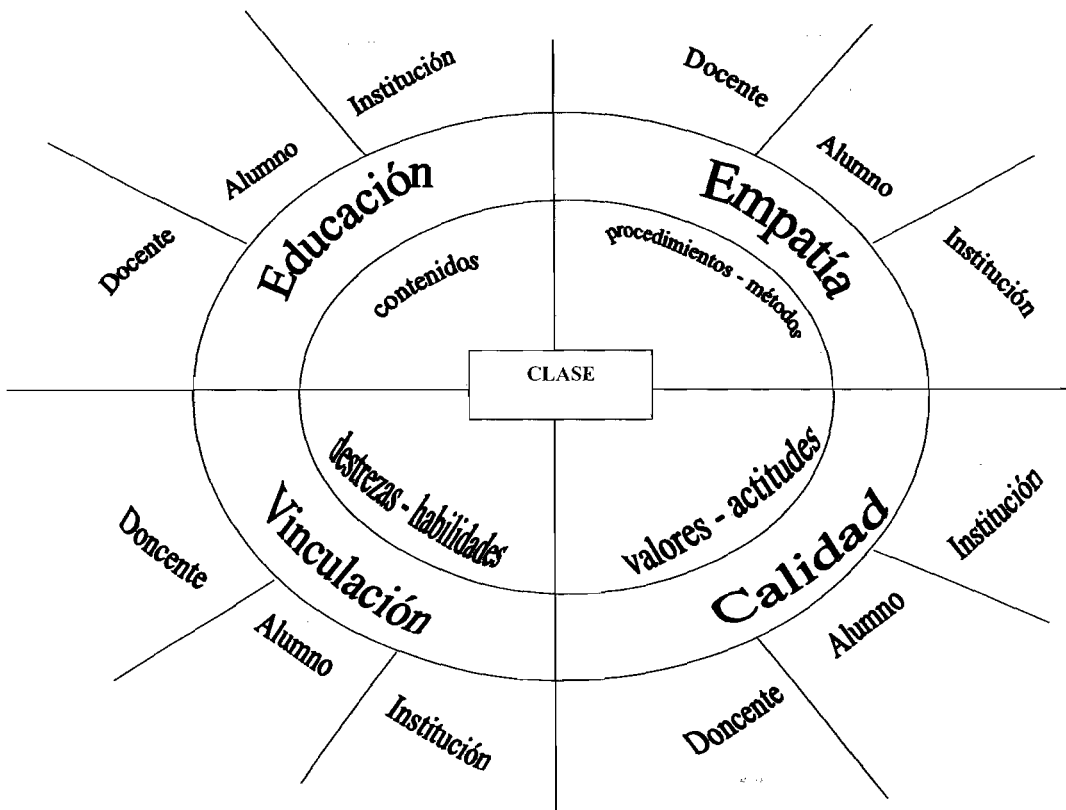
Cabe señalar que sinergia, aplicada en el ámbito educativo, queda definida operativamente como acción combinada de dos o más elementos cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales; o bien, concurso activo y concertado de varios órganos para realizar una función<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> Baillauqués, Simone, "El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros", en *La Formación profesional del maestro*, Paquay L. y Marguerite Altet, FCE México, 2005, p. 83.

<sup>29</sup> Baillauqués, Simone, *Op. Cit.* p. 84.

<sup>30</sup> *Nuevo Espasa Ilustrado*, Espasa Calpe S.A., España, 2003, p. 1572.

**MODELO PUENTE PEDAGÓGICO**  
(Momentum: tiempo, lugar y circunstancias)



\*Esquema de autoría propia, desarrollado para el presente trabajo de grado.  
JLJR 2009

La representación gráfica del Modelo Puente Pedagógico es un plano cartesiano de cuatro vectores, cada uno representa un área de trabajo, impacto e influencia en el desarrollo del trabajo áulico. Al centro se ubica el momento natural de todo proceso educativo escolarizado: la clase, donde convergen los elementos participantes, sus aportaciones esenciales y sus posibilidades de desarrollo. Una realidad analizada de lo general a lo particular.

En sentido inverso, se puede contemplar cómo en un proceso educativo áulico, con significación de conocimiento y aprehensión del mismo, puede influir directamente en el desarrollo de los participantes, impactar sus esencias y transformarlos como integrantes de otros roles. Una realidad analizada de lo particular a lo general.

Las cuatro áreas cuentan con sus constantes, son los elementos necesarios para desarrollar un proceso educativo escolarizado: docente, alumno, institución. Estos integrantes del aprendizaje y la enseñanza son realidades establecidas, no dependen del presente trabajo de grado, ya están definidos, actualmente conviven y se desarrollan, y no pueden ser cambiables ante o por, un estudio; siempre están en tiempo presente.

Es necesario este ejercicio de reconocimiento de lo establecido para guardar correspondencia con la realidad, con adaptación a lo acordado, y por crear un corpus conceptual y de lenguaje que permita regular el discurso, la calidad del discurso, el

fondo y la forma según las circunstancias<sup>31</sup>; entendiendo por discurso todas las manifestaciones de pensamientos, ideas y sentimientos. Al tiempo, se evita la incomunicación y subversión, el sistema semiótico<sup>32</sup> a priori.

Docente, alumno e institución son la parte humana, viva y materializada de todo lo teórico expuesto anteriormente, son razón del tema que se desarrolla y quedan representados como inicio y fin, o motivo y objetivo de **Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)**.

Las constantes acordadas convergen en el primer vector con todo lo relacionado a la Educación; docente, alumno e institución cuentan con un marco referencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje el cual han experimentado y practicado. Es la parte más rígida y esquemática del modelo toda vez que siempre van a existir definiciones preestablecidas, responsabilidades señaladas, objetivos acordados y relaciones indicadas en forma, tiempo y dirección.

Los elementos participantes, a través del tamiz Educación, se materializan en el aula con los contenidos por cubrir en el programa, indicados por la institución, obligadamente dominados por el docente, y como mínimo dominio a demostrar por el alumno.

En el Modelo Puente Pedagógico, los elementos docente, alumno e institución hacen presencia en el aula para protagonizar un proceso educativo. Pero en el segundo vector, estos elementos acuden integrales, es decir, cada uno tiene su tiempo – memoria, riqueza de coincidencia en un punto a un tiempo que crea el “*momentum*”.

Sería ocioso, corto y limitado pensar que en el aula el Docente únicamente se manifiesta como maestro, el Alumno hace presencia como estudiante, y la institución encarna el concepto de escuela. Nada tan falso como esto. Cada integrante cuenta con múltiples factores que lo constituyen, tanto en su pasado (en su memoria), como en el presente, mismos que determinan su desenvolvimiento, por lo tanto, sus predisposiciones.

Y como el habla es el medio para llegar uno al otro, se considera que “somos un diálogo y podemos oír unos de otros”<sup>33</sup>, donde el poder oír no es una consecuencia del hablar mutuamente, sino antes al contrario, el supuesto de ello. Esto es, somos un diálogo quiere decir que podemos oírnos mutuamente<sup>34</sup>, pues:

1.- El docente conlleva una carga histórica vocacional por la que ha determinado dedicarse a la transmisión del conocimiento. Esto es factor exponencial, no sólo en cuanto a un factor por individuo, pues los motivos de dedicarse a la educación pueden ser incluso temporales (etapas) en la vida del mismo docente. Aunado a esto, se presenta el marco ético – profesional, la perspectiva y responsabilidad en la que se sustentan las actividades de la transmisión del conocimiento, todo el bagaje cultural que lo constituye como individuo y que lo integra en sus diversos roles (familiar, grupal, social, político, religioso, económico, entre otros).

Es necesario entonces determinar una responsabilidad y finalidad del docente por lo que la perspectiva es centrada en dos pilares: el primero proviene del vector anterior (Educación) donde el maestro es responsable de cristalizar la transmisión del conocimiento de generación en generación en cumplimiento de la memoria histórica, o memoria colectiva, o memoria del conocimiento, según la

<sup>31</sup> Perelman. *Tratado de la argumentación / demostración y argumentación*. p.60.

<sup>32</sup> Tusón, Jesús. *El hijo de la diversidad*.

<sup>33</sup> Heidegger, Martín. *Hölderlin y la esencia de la poesía*.

<sup>34</sup> En este texto considero Oír como la posibilidad de percibir y Hablar como la posibilidad de expresar.

teoría aplicada. Y el segundo pilar ya fue mencionado anteriormente y es que el maestro pertenece a la primera mitad en el proceso de humildad en la transmisión del conocimiento.

2.- El alumno acude al salón muy lejos del perfil que arrojaron los datos duros del vector anterior. Es más, el educando tal vez ni consciente está del perfil que el maestro o la escuela tienen de él. El estudiante (en este caso de Nivel Medio Superior) acude con un presente no totalmente consciente —por las causas— como resultado de su pasado, y con la seguridad, esperanza, duda, certeza o negación de que origen es destino.

Aunado a lo anterior, el alumno se encuentra en un proceso biológico de evolución natural en el cual cambia su apariencia física, fisonomía interna, procesos bioquímicos; y se transforman los procesos mentales.

Por lo anterior queda determinado que el educando se encuentra en un estado natural de rebeldía inmerso en un proceso de asimilación – ajuste y adaptación de todo lo que encuentre en torno a sus sentidos, pensamiento y sentimientos.

3.- La institución hace presencia en el aula como responsable, en parte, de la sinergia en torno al aula, el resto de las instalaciones, los servicios y los procesos en torno a la enseñanza – aprendizaje que protagonizan el Alumno y el Docente. Algunos han determinado esto como el currículum oculto<sup>35</sup> o usos y costumbres.

Es decir, es la institución la responsable de crear los equilibrios y vías de desarrollo para asegurar la humildad en la transmisión de conocimiento pero no únicamente en la relación alumno – docente, sino en relaciones de pares docente – docente (trabajo colegiado) y de docente – investigador (trabajo institucional), por ejemplo.

En este vector los elementos acuden con sus integradores: Docente, vocación, ética; Alumno, rebeldía, asimilación – ajuste, adaptación; Institución, currículum oculto; para ser filtrados por el tamiz de la Empatía.

Si bien la Empatía ha sido definida como la capacidad de ponerse en los zapatos del otro, que significa comprender los sentimientos y por ende la perspectiva de pensamiento en un ejercicio de otredad, es menester en el trabajo de grado, ubicar que nos referimos a las Ciencias del Espíritu, el manejo de las emociones, la inteligencia del humano y sus manifestaciones, así como las ayudas para el traspaso de conocimiento; todo esta concatenación dirigida en un solo sentido.

Toda la perspectiva de docente, alumno, institución, a través del tamiz de la Empatía, es aplicada desde la definición operativamente de empatía educativa, por la cual se debe entender la disposición y determinación para identificar y aplicar estrategias de aprendizaje – enseñanza de conocimiento.

Aplicando el corpus lingüístico del presente trabajo de grado, se puede estructurar Empatía Educativa como la determinación del proceso de humildad en la transmisión de conocimiento (asimilación de contenidos y desarrollo de habilidades) en consideración al *momentum*.

Dicha Empatía Educativa es un valor espiritual que se razona como proceso para la toma de conciencia de las circunstancias en el proceso de enseñanza –

---

<sup>35</sup> Estos conceptos son abordados ampliamente en el capítulo siguiente.



aprendizaje, que se desarrolla en la ascesis –el saber del sujeto- bajo las condiciones específicas<sup>36</sup>.

Los elementos participantes, a través del tamiz Empatía, se materializan en el aula a través de los procedimientos y métodos áulicos que permitan la significación y aprehensión del conocimiento.

Las definiciones, aplicaciones y perspectivas de educación, enseñanza, aprendizaje, métodos, procedimientos y muchos más elementos que se vierten en el tema educativo varían según autores, características, descubrimientos. Es más, se puede llegar a considerar que el tema de la Educación es transversal a todas y cada una de las actividades de la sociedad y por consecuencia vulnerable a todas y cada una de las expresiones teóricas, políticas, económicas y culturales.

La Educación es una red que permea a toda sociedad y la sociedad es la red misma de toda Educación. Y es en el aula donde se manifiesta esta realidad, clase tras clase, permanentemente y donde un valor (material y espiritual) es el reconocimiento y aceptación sobre un objeto, un ser o un ideal que debe ejercer sobre las acciones y las disposiciones a la acción, una influencia concreta, de la cual puede valerse en una argumentación (manifestación de realidad) sin que se piense empero que este punto de vista se impone a todo el mundo<sup>37</sup>.

¿Realmente será asequible reconocer que la educación teje una red social y la sociedad teje su red educativa? ¿Y que dicha red podrá sujetar todo este pensamiento para sustentar la correspondiente propuesta?

La institución responde a requerimientos y señalamientos sociales o a perspectivas e intereses sectoriales. De cualquier forma, la institución ejerce una perspectiva educativa, misma que se refleja en el aula. Ante esta situación, la institución debe encontrar la relación de dicha perspectiva educativa con las manifestaciones y necesidades de la humanidad, con las características regionales y con las ventajas y desventajas de la globalización.

En un ejercicio mínimo de compromiso social, la institución debe encontrar y divulgar estos referentes en el microcosmos al que pertenecen sus grupos: perspectiva educativa del país o la región, manifestaciones y necesidades del entorno, características, ventajas y desventajas de la multiculturalidad, entre otros.

La institución estará fomentando procesos educativos con transferencia de conocimientos de forma significativa, con lo que se crean recursos inherentes que permitan al alumno, a partir de lo adquirido en el aula, contar con beneficios en su propia persona y círculos inmediatos; procesos educativos a partir de la formación en el reconocimiento de una cultura propia, con espíritu crítico, con base en la capacidad de solucionar problemas<sup>38</sup>.

Esta perspectiva permite que el proceso educativo finque una sociedad alejada de la cultura de la ignorancia en sentido antropológico y sociológico<sup>39</sup> considerando que todo ser humano vive en la esfera de su cultura. Si el hombre es un animal simbólico de ello deriva un contexto coordinado de valores, creencias, conceptos y, en definitiva de simbolizaciones que constituyen la cultura. Y es en este sentido en el que hoy se habla, por ejemplo, de una cultura del ocio, una cultura de la imagen y una cultura

<sup>36</sup> Establecidas como desplazamiento del sujeto, valoración de las cosas a partir de su realidad en el interior del cosmos, posibilidad para el sujeto de contemplarse a sí mismo, y transfiguración del modo de ser del sujeto a través del saber; por Foucault, Michel., *Hermenéutica del sujeto*. Bs. As., Altamira, 2003.

<sup>37</sup> Perelman. *Tratado de la argumentación / demostración y argumentación*. p.139.

<sup>38</sup> Se da cumplimiento a lo estipulado en *Plan general de desarrollo 2006 – 2010 del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*, "Misión del CCH". Rito Terán Olguín. México. 2006. p.5.

<sup>39</sup> Con base en: Sartori, Giovanni, *Homo videns*.

juvenil. Pero cultura es además sinónimo de “saber” donde una persona culta es una persona que sabe, que ha hecho buenas lecturas o que, en todo caso esté bien informada.

En concordancia con el perfil del Nivel Medio Superior (NMS), el alumno que se integra a lo descrito anteriormente contemplará la belleza<sup>40</sup> que se encuentra en las acciones de los hombres y las leyes (relación tiempo – espacio – circunstancias), viendo que esta belleza por todas partes es idéntica a sí misma, e inclinándose menos por la belleza corporal (momentum juvenil) asimilando los valores estéticos.

El Alumno se encuentra en un proceso biológico de evolución natural en el cual cambia su apariencia física, fisonomía interna, procesos bioquímicos y procesos mentales, en un estado natural de rebeldía inmerso en un proceso de asimilación – ajuste y adaptación de todo lo que encuentre en torno a sus sentidos, pensamiento y sentimientos.

De tal forma, el alumno se encuentra en la búsqueda de explicaciones a su realidad, en la conformación del llamado Juicio Moral, por lo que requiere parámetros individuales grupales y sociales, históricos y actuales que le sirvan de red para su pensamiento.

El alumno necesita entrar en contacto con valores universales, nacionales, grupales, históricos, literarios, científicos. Valores éticos y estéticos en cada rama del saber. Así, podrá construir su propia argumentación, su propia escala de valores.

Una perspectiva que se aleja de todo dogma, religión, consideración política y que se apega al desarrollo de habilidades a través de la asimilación de contenidos, permitiendo observar claramente la evolución o aplicación en el tiempo, es la Justicia como un valor siempre manifiesto, por presencia o ausencia. Además de ser una de las llamadas banderas que por su propio estadio biológico y psicológico, el educando de NMS refiere y recurre toda vez que encuentra matices para mirar el mundo, un mundo que incluye al interiorizarlo y en el que se incluye al manifestar su participación.

En cuanto al Docente, es necesario que se asuma como factor transformador, factor de cambio, integrante del aula que inicia la sinergia de la enseñanza – aprendizaje del conocimiento, que cuenta con su propia definición de valores y que en total apego a la humildad en la transmisión ayudará a que el educando desarrolle sus propias habilidades.

El Docente es el que dará la importancia a los procesos necesarios para el trabajo compartido en tiempo y lugar, establecerá los parámetros interpersonales e intergrupales, sugerirá el carácter o la investidura de la teoría, la práctica y la significación del conocimiento a partir de una labor de Vinculación (explicada en el siguiente vector) con una estrategia definida (presentada en el último capítulo del trabajo de grado).

Una vez visualizados los integrantes Institución, Alumno, Docente, es oportuno definir el tamiz que se aplica en este vector del Modelo Puente Pedagógico ya que se refiere el reconocimiento de una red educativa social, que como tal cuenta con nudos, siendo éstos la posibilidad de conflictos, conceptuales o -en este caso- la posibilidad de aportaciones diversas.

Por ordenamiento natural de la presente exposición de ideas, al referir Institución se citaron ideas como “fomentar procesos”, “recursos inherentes”, contar con beneficios”... En tanto, para Alumno quedaron expresiones como “parámetros individuales grupales y sociales, históricos y actuales”, “escala de valores”, “encuentra matices”... y para Docente: “importancia a los procesos”, “parámetros interpersonales e

---

<sup>40</sup> Interpretese: propiedad de las cosas que hace amarlas, infundiendo deleite espiritual. Primera acepción en *Nuevo Espasa Ilustrado*, Espasa Calpe, España, 2003, p. 215.

intergrupales”, “carácter o investidura”, “labor de vinculación”. Expresiones familiares palabra por palabra y que como concepto son referencia general pues reflejan voces actuales de tiempo y memoria, comprueban el dominio y aplicación del conocimiento lingüístico (asimilación de contenidos y desarrollo de habilidades en materia lingüística) en torno a: calidad.

Cada una de las palabras y frases indicadas tiene que ver con una idea, con una concepción nueva pero totalmente incorporada a nuestras estructuras de pensamiento y acción: Calidad Educativa. Y al referirla causa extrañeza ya que de su aparición y aplicación original vs la actual, hace parecer que el área del conocimiento de la Administración la secuestró, se la adueñó; muestra de la falta de humildad de conocimiento en algunos procesos. Y es que Calidad es el ser mismo de las cosas en orden a su perfección, más que a su carácter material por lo que es un factor dinámico de una entidad<sup>41</sup>.

El resultado del proceso educativo alineado a la perspectiva de calidad es que los participantes registran consecuencias importantes en los modos de vida y experiencia. Se produce un verdadero desarrollo de la cultura del “uno mismo” donde cultura significa que existe un conjunto de valores determinados siguiendo un orden y una jerarquizada coordinación.

El proceso y las técnicas para acceder a esos valores también están jerarquizados y ordenados conforme a un ámbito del saber que regula y transforma los comportamientos. “Es en esta cultura del yo en la que hay que inscribir la historia de la subjetividad, la historia de la relación entre sujeto y verdad”<sup>42</sup> y donde los elementos participantes, a través del tamiz Calidad, se materializan en el aula a través actitudes como prueba de lo aprehendido y lo que está en proceso de desarrollo.

Al inicio quedó establecido que la relación docente – alumno y conocimiento, es paralela a la relación memoria – tiempo y conocimiento: son actos de, para, y entre los integrantes de un proceso educativo. Y más aún, memoria – tiempo, docente – alumno, y conocimiento, encuentran su realización al coexistir organizada y programadamente en el aula. Aula como aportación de una tercera personalidad: la institución (1.1.1 Conocimiento y conocimiento generacional, último párrafo, página 14 del presente trabajo de grado).

Es aquí donde se debe conjuntar las partes del puente pedagógico con la perspectiva establecida y el objetivo de crear una propuesta que permita la transferencia de conocimiento (desarrollar habilidades y asimilar contenidos), reconocer el aula como espacio de constitución múltiple, y crear una sinergia de trabajo (Modelo Puente Pedagógico).

En esta fase vectorial, Vinculación (la cuarta), cada integrante ya no aporta. Es el docente como impulsor de sinergia quien busca, acomoda, obtiene, determina las características que convienen a su labor, tanto de la Institución como del Alumno y de él mismo como Docente. En este *momentum* los participantes del proceso educativo en el Puente Pedagógico ya están dispuestos a “transformarse para transformar”<sup>43</sup>.

Es el momento de integrar el área propia de conocimiento, en este caso el español, nicho natural de la transmisión de valores y todo tipo de conocimiento y desarrollo de habilidades y común denominador de nuestro entorno bajo un principio: la palabra es un símbolo que se resuelve en lo que significa, en lo que nos hace entender. En caso contrario es letra muerta, un signo o un sonido cualquiera.

---

<sup>41</sup> Definición operativa para el presente trabajo de grado.

<sup>42</sup> Foucault, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Bs. As., Altamira, 2003. p.64.

<sup>43</sup> *Ibidem*. p.42.

Así, de la Institución determinará los esquemas, espacios, tiempos, formas, métodos, lo que sea necesario, bajo circunstancia cualquiera, para aprovechar todo momento y crear un estado de flujo en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Dicho estado significa, entre otras cosas, una persona ocupada en una tarea adecuada.

Aquí el punto fino del Modelo Puente Pedagógico y el Español, que en este caso de estudio (CCH), se ubica en Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental<sup>44</sup>.

La didáctica de la lengua y la literatura adquiere su carácter de disciplina, cuando su sentido y justificación se hacen en el campo de la intervención, de la acción concreta en el aula, pues no sólo amplía los saberes del educando, sino contribuye a modificar su comportamiento, en primera instancia lingüístico, una vez que se reflexiona sobre el mismo.

En el aula, considerando el Modelo Puente Pedagógico, se debe propiciar una intervención activa tanto del docente como del alumno para trabajar con los elementos reales y las circunstancias del contexto que dan sentido al proceso de enseñanza - aprendizaje.

En particular, el enfoque comunicativo y funcional (habilidades lingüísticas – destrezas discursivas, para comunicarse adecuadamente en cualquier contexto y situación) es considerado en un proceso psicagógico que producirá estudiantes capaces de acercarse a diferentes tipos de texto con una actitud reflexiva y crítica que les permita no sólo tener acceso al conocimiento, sino asumirse como sujetos activos, capaces de intervenir en la construcción de la cultura.

En este proceso áulico, cada alumno es un sujeto activo que constituye el conocimiento a través de la práctica. En consecuencia, el estudio de las teorías vinculadas a cada disciplina se deriva del trabajo con los textos y se subordina a las necesidades inmediatas de los estudiantes. Es un espacio de interacción comunicativa que supone intercambios múltiples entre los participantes. Se privilegia el trabajo colectivo, en equipo, grupal, para favorecer el desarrollo autónomo y crítico del estudiantado y su inclusión en un aprendizaje de carácter cooperativo destinado a la resolución de problemas<sup>45</sup>.

Al adoptar el enfoque comunicativo, se considera que la enseñanza gramatical debe ser un soporte, un medio necesario para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo y se deja de lado la idea de método, en tanto que enfoque equivale a una forma de considerar la disciplina que permite introducir las experiencias de aprendizaje lingüístico con la flexibilidad necesaria, requerida tanto por los que aprenden como por los que enseñan lengua y literatura, de acuerdo con las circunstancias del contexto particular de la institución -en este caso CCH / UNAM- y de la sociedad en general.

Esto último refleja la perspectiva de estudio desde la razón y como apuntamos desde el inicio, el humano está constituido por ideas y sentimientos. Así, es necesario ver en esta área de estudio, el español, el lenguaje, la literatura, desde la parte emotiva (empatía) y la de calidad (estructuras).

El Modelo Puente Pedagógico, en el área de Vinculación, (el docente) del alumno, recordará que comúnmente se encuentra en un proceso de aprendizaje de adaptación (asimilación – ajuste) en un esquema de “rebeldía”, bajo la creación de su Juicio Moral. Por lo que se podrá apoyar en las teorías del funcionamiento de la

---

<sup>44</sup> Lo siguiente es desarrollado con base en *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado* del CCH – UNAM. BAZÁN Levy, José. México, febrero 2006. 75-94.

<sup>45</sup> *Plan general de desarrollo 2006 – 2010 del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*, “Misión del CCH”. Rito Terán Olguín. México. 2006. p.5.

memoria, a corto y largo plazo. Al respecto, Van Dijk refiere el proceso de funcionamiento de la memoria a corto (MCP), mediano (MMP) y largo plazo (MLP), lo que representa los procesos estructurales mentales del alumno considerando la temporalidad, mismos que pueden representar una oportunidad al ser considerados en el *momentum* para la aplicación del Puente Pedagógico.

La persona contiene un referente que activa en automático la capacidad de la comprensión, sin embargo el referente no es registrado, la comprensión no funcionará "en automático" por lo que el aprendizaje memorístico mecánico no se realizará<sup>46</sup>. El aprendizaje memorístico continúa vigente porque es necesario para la manipulación de información que requiere de poco tiempo para ser procesada ya que una de las características, en la MCP, es su capacidad limitada y cuando está "llena" es necesario que se vacíe antes de que pueda recibir nueva información... la MCP es la que nos permite sobrevivir haciendo frente al "día con día", en tanto que la Memoria a Largo Plazo registra lo significativo de la vida, ya que ésta permite la recuperación-reconocimiento y la re-producción: derivar, inferir, argumentar.

El alumno, en la clase de TLRIID debe considerar en un principio que encontrará respuestas sin haber aprendido de nadie, por medio de simples interrogaciones y sacando así la ciencia de su propio fondo, luego si la verdad de los objetos está siempre en el alma, el alma es inmortal. Por esta razón es preciso intentar con confianza el indagar y traer a la memoria lo que sabe o sabe por el momento, es decir, aquello que no recuerda<sup>47</sup>. Se debe considerar que una persona no puede referir lo que no conoce, por lo que al afirmar que en el alma se encuentra el conocimiento y la persona lo recordará, significa que las referencias, experiencias y relación sensorial serán las que lleven a las respuestas a través de la conducción (deducción) en el pensamiento.

Y en cuanto a él mismo, el docente puede planear y realizar sus clases bajo un modelo que permita estructurar todo lo considerado (cuatro etapas del puente), con una perspectiva natural de la materia que imparte y reconociendo la literatura (en todas las acepciones) como factor natural en la transmisión, asimilación y fomento de valores.

Es el *momentum* de configurar la estructura que permita utilizar todo aquello que es eficaz para el trabajo de transformación de los educandos: "una técnica que se utiliza en la relación entre el médico y el enfermo, entre el maestro y el discípulo; es esa libertad de movimiento que hace que en el campo de los acontecimientos verdaderos se pueda utilizar aquello que es pertinente para la transformación y mejora del sujeto"<sup>48</sup>.

Podemos denominar pedagogía como la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, capacidades, saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final del proceso de enseñanza - aprendizaje<sup>49</sup>.

En el aula, el docente participa inicialmente como el generador del discurso verdadero, lo que se conoce como pedagogía, sin embargo, para el Modelo Puente Pedagógico vale recuperar la aplicación correspondiente, denominada psicagogía<sup>50</sup>: acción del proceso educativo cuya finalidad es modificar el modo de ser de ese sujeto.

Todas estas consideraciones sugieren aplicar un método que reconozca que la finalidad de la educación es una meta compartida entre la institución, el alumno y el docente, al tiempo que reconoce como protagonista y beneficiario al propio alumno

<sup>46</sup> Van Dijk, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*.

<sup>47</sup> *Ídem*.

<sup>48</sup> Aplicación de *Parresía* de FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Bs. As., Altamira, 2003. p.72.

<sup>49</sup> Aplicación del Modelo T (incluyendo Valores), de Martiniano, *Educación con Valores*.

<sup>50</sup> Foucault, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Bs. As., Altamira, 2003. p.90.

(centrar) y donde los elementos participantes, a través del tamiz Vinculación, se materializan en el aula a través del reconocimiento, aprovechamiento y desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades.

En la representación gráfica del Modelo Puente Pedagógico en un plano cartesiano de cuatro vectores, donde cada uno representa un área de aproximación, (Educación, Empatía, Calidad, Vinculación), los referentes más cercanos a clase son contenidos, procedimientos–métodos, valores–actitudes, capacidades–destrezas–habilidades. Elementos del modelo de diseño curricular de aula, el llamado Modelo T, del doctor Martiniano Román Pérez.

### 1.3 Modelo T

Una vez establecido el paradigma y modelo del puente pedagógico, es conveniente recordar el modelo educativo que soporta la estructura de la propuesta del trabajo de grado y que posibilita el trabajo en aula: el diseño curricular de aula, el llamado Modelo T del doctor Martiniano Román Pérez<sup>51</sup>, que en el presente apartado se presenta de forma directa y concisa, según la relación o adaptación para el Nivel Medio Superior.

#### El diseño curricular<sup>52</sup>

El diseño Curricular de Aula supone una concreción del currículo en el aula y por tanto contiene estos elementos básicos: capacidades–destrezas, valores–actitudes, como objetivos; contenidos, y métodos–procedimientos, como medios. Se trata de diseñar (programar) y evaluar el currículo y la cultura social e institucional en el aula para un curso escolar o un año escolar.

Un Diseño Curricular de Aula consta de programaciones o planificaciones largas (un curso o año escolar) y cortas (mínimo tres, máximo seis por año o curso). De este modo el currículum se secuencia y temporaliza en el aula y la sala de clase. Este modelo es válido para todas las Reformas Educativas iberoamericanas de una manera resumida pero un desarrollo pormenorizado del mismo y su instrumentación práctica con numerosos ejemplos aparece en la obra *Currículum y Programación: Diseños Curriculares de aula*, Román y Díez, 1994 b, Madrid, Eros.

- Programación o planificación larga (un año o curso escolar).
- Programación de unidad de aprendizaje o bloque de contenido (3 a 6).
- Objetivos fundamentales (capacidades–destrezas y valores–actitudes).
- Contenidos significativos (arquitectura del conocimiento).
- Actividades como estrategias de aprendizaje.
- Evaluación por objetivos.

---

<sup>51</sup> El Modelo T del Doctor Martiniano Román Pérez está constituido, visualizado y aplicado en la educación básica, elemental u obligatoria; en México es preescolar, primaria y secundaria. Hasta la fecha no hay reportes formales y públicos de la aplicación del modelo en Nivel Medio Superior. En ***Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase*** se retoma, adapta y presenta en los capítulos dos y tres del trabajo de grado.

<sup>52</sup> Román, P. Martiniano y Eloísa Díez López, “*Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*”, Universidad Complutense, Madrid, 2001.

Elementos fundamentales del Diseño Curricular de Aula (en el marco de la Sociedad del Conocimiento).

Programación o planificación larga (curso o año escolar)

La finalidad es desarrollar el currículum en el aula a lo largo de un curso escolar, secuenciando en el mismo capacidades–destrezas, valores–actitudes, contenidos y métodos-procedimientos. Trata de respetar la teoría cultural y curricular subyacente y ser coherente con los modelos de aprendizaje científico, constructivo y significativo. Los pasos fundamentales son los siguientes:

**Conceptos previos:** Se identifican estos de una manera organizada como formas de saber, teniendo en cuenta que un concepto implica la comprensión adecuada de... Estos conceptos previos son imprescindibles para progresar en un área o asignatura. Se clasifican en dos o tres bloques conceptuales o temáticos, procurando que no excedan de unos quince.

**Destrezas básicas:** Las destrezas se concretan en formas de hacer que implican el uso adecuado de... Se especifican unas seis u ocho destrezas básicas que se organizan en dos o tres bloques o capacidades. Se supone que se han adquirido en cursos anteriores y resultan imprescindibles para progresar en el aprendizaje de una disciplina escolar.

**Representación mental:** Los bloques de conceptos previos y destrezas básicas se estructuran en una imagen visual (dibujo, estructura, plano...) sacado preferentemente del contexto. Esta imagen visual y sus componentes actúa como andamio previo y organizador previo.

Conviene recordar que aprender desde una perspectiva constructiva y significativa es modificar los andamios y estructuras previas, una vez identificados. De lo contrario el aprendiz no encuentra sentido a lo que aprende y resulta imposible el conflicto cognitivo. Esta imagen visual, como hipótesis de trabajo para el profesor, se trata de convertir en imagen mental y sirve de base para “el repaso” a principio de curso, ajustándola a la realidad concreta de los alumnos. Sirve de partida para nuevos aprendizajes.

### 1.3.1 Modelo T de área o asignatura

En el Modelo T se integra para un curso escolar completo los siguientes elementos:

**Capacidades – destrezas:** Indican los objetivos fundamentales cognitivos (tres capacidades y cuatro destrezas por capacidad), que se determinan por desarrollar.

**Valores – actitudes:** Muestran los objetivos fundamentales afectivos (tres valores y cuatro actitudes por valor), que se determinan por desarrollar.

**Contenidos (conocimientos):** Se presentan de tres a seis bloques de contenidos o bloques temáticos (unidades de aprendizaje) que se pretende aprender a lo largo del año o curso escolar. Cada unidad se divide entre tres y seis apartados.

**Métodos / procedimientos:** Se presentan de nueve a doce métodos o procedimientos generales, como formas de hacer, para ser aprendidas en el curso escolar.

De esta manera de una forma panorámica y global, en un solo folio, se integran todos los elementos del currículum y de la cultura social y organizacional para ser aprendida en la escuela a lo largo del curso escolar. Se trata de una fotografía cultural o curricular. Se denomina Modelo T porque tiene forma de T o modelo doble T, puesto consta de una T de medios (contenidos y métodos-procedimientos) y otra T de objetivos (capacidades–destrezas y valores–actitudes). Se fundamenta en tres teorías básicas del aprendizaje: teoría del interaccionismo social (Reuerstein), teoría del procesamiento de la información (Sternberg) y teoría de la gestalt.

### 1.3.2 Modelo T de unidad de aprendizaje (bloque de contenido)

Las unidades de aprendizaje o boques de contenido integrados en el modelo T de área o asignatura se desarrollan de una manera más detallada y secuenciada en modelos T concretos, del modo siguiente:

**Título del Modelo T de unidad de aprendizaje y temporalización)** de 6 a 12 semanas), según la entidad de la unidad.

**Identificación de los objetivos fundamentales en forma de capacidades – destrezas y valores – actitudes:** Se seleccionan del Modelo T de área o asignatura dos capacidades y tres destrezas por capacidad y dos valores y tres actitudes por valor. De esta manera fijamos los objetivos de entidad de aprendizaje.

**Identificación de los medios para conseguir los objetivos:** el modelo T de área o asignatura se seleccionan los contenidos correspondientes y sus apartados se desarrollan y amplían entre tres y seis subapartados. Los métodos / procedimientos se concretan de una manera más detallada y específica.

### 1.3.3 Evaluación de objetivos (formativa)

Se pretende evaluar los objetivos programados y su nivel de consecución, por medio de una escala de observación sistemática, individualizada y cualitativa. En ella se incluyen las tres capacidades – las cuatro destrezas por capacidad del Modelo T de área o asignatura. Con los tres valores y cuatro actitudes por valor del mismo se elabora otra escala de observación sistemática. De este modo estamos evaluando el nivel de consecución de los objetivos al finalizar el año escolar.

Programación (planificaciones) cortas de unidad de aprendizaje.

Desarrollan el Modelo T de unidad de aprendizaje y por tanto el título y la temporalización son los mismos. Su pretensión fundamental es articular y secuenciar los contenidos desde la perspectiva de la arquitectura del conocimiento, elaborar actividades como estrategias de aprendizaje y evaluar contenidos y métodos en función de los objetivos. Constan de:

Objetivos fundamentales por capacidades–destrezas y valores–actitudes: Están incluidos en el Modelo T de unidad de aprendizaje, por lo que sólo se



pretende redactarlos añadiendo algunos contenidos y métodos que están en dicho Modelo T. No obstante en sentido estricto no sería necesario redactar los objetivos, ya que al trabajar por estrategias de aprendizaje éstas nos indican cómo conseguir dichos objetivos que están claros de una manera simplificada.

#### 1.3.4 Contenidos significativos: arquitectura del conocimiento

Los contenidos incluidos en el Modelo T de unidad de aprendizaje se presentan de una manera esquemática y son presignificativos, por lo cual es necesario ampliarlos y darles una auténtica significación. Ello se consigue por medio de la arquitectura del conocimiento, articulando en forma de redes conceptuales, marcos conceptuales y mapas conceptuales un proceso cíclico de aprendizaje inductivo – deductivo o a la inversa, favorecedor del aprendizaje constructivo y reconstructivo y también del aprendizaje significativo supraordenado, subordinado y coordinado. Conviene recordar que los marcos y redes conceptuales los elabora el profesor y los mapas y esquemas conceptuales los alumnos. No obstante, si algunos profesores consideran que no es necesario dar significatividad a los contenidos no se elabora la arquitectura del conocimiento. En este caso el Diseño Curricular de Aula posee otras connotaciones teóricas.

#### 1.3.5 Actividades como estrategias de aprendizaje

En el Modelo T de unidad de aprendizaje se tiene por un lado objetivos fundamentales en forma de capacidades—destrezas y de valores—actitudes y por otro contenidos y métodos—procedimientos específicos, pero no existe ninguna relación entre todos estos elementos. O de otro modo el modelo T, entendido así, podría también servir de modelo programador de la Escuela Clásica y de la Escuela Activa integradas, sin necesidad de desarrollar capacidades y valores de una manera explícita. En la Escuela Clásica se hacen actividades para aprender contenidos como fines y en otro los fines son los métodos.

Pero en un modelo de aprender a aprender enseñando a aprender, es necesario explicitar la forma de enseñar a pensar, desarrollando capacidades y valores. Esta forma no es otra que el desarrollo de estrategias de aprendizaje, en las que por medio de contenidos y métodos se desarrollan determinadas destrezas y también determinadas actitudes, que a su vez desarrollan, por medio de contenidos y métodos / procedimientos (enseñan a pensar) y otras que desarrollan además actitudes (potencian la efectividad), también por medio de contenidos y métodos / procedimientos.

Evaluación por objetivos (por capacidades) de contenidos y métodos / procedimientos:

La evaluación de objetivos y por objetivos sólo es posible si se organizan las actividades en forma de estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de capacidades y valores. En este contexto surge la evaluación de contenidos y métodos / procedimientos en función de los objetivos (evaluación por objetivos o por capacidades). Son las estrategias de aprendizaje quienes actúan como criterios de evaluación y bastaría construir pruebas de evaluación a partir de una estrategia de aprendizaje o varias.

### 1.3.6 Formatos del Modelo T

MODELO T DE ÁREA O ASIGNATURA  
Y  
MODELO T UNIDAD DE APRENDIZAJE<sup>53</sup>

CONTENIDOS		PROCEDIMIENTOS – MÉTODOS	
CAPACIDADES DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES - ACTITUDES	

Objetivo fundamental:

Capacidad (destreza) + valor (actitud) + contenido + método

- <sup>54</sup>Desarrollar las capacidades de ... (*capacidad – destreza*)  
del alumno aplicando
- (*valor – actitud*)  
a través de la asimilación de
- (*contenido*)  
por medio del
- (*método*) .

Objetivos complementarios:

Destreza + Actitud + Contenido + Método + Capacidad

- Desarrollar ... (*destreza*)  
en el alumno, practicando
- (*actitud*)  
por medio de
- (*contenido*)  
a través de
- (*método*)  
con base en
- (*capacidad*) .

<sup>53</sup> Para la aplicación de los formularios y esquemas también se puede consultar: Román, P. Martiniano y Eloísa Díez López, "Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos" EOS, Madrid, 1994.

<sup>54</sup> La aplicación lingüística es de propia autoría para el presente trabajo de grado.

Actividades como estrategias de aprendizaje

<b>CAPACIDAD:</b>			<b>VALOR:</b>
	<b>Clase:</b>		
<b>DESTREZA</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>MÉTODOS</b>	<b>ACTITUDES</b>

Evaluación de objetivos (formativa)

Evaluación de capacidades – destrezas (d)

	Capacidad:			Capacidad:			Capacidad:		
Alumnos	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9

Evaluación de valores (V) - actitudes (A)

Alumnos	V	A1	A2	A3	V	A4	A5	A6	V	A7	A8	A9

Los procesos educativos no consisten únicamente en la mera transmisión de conocimientos y en la profundización de contenidos. Es también la transmisión de una serie de valores y normas de conducta social generacional. Uno de los principales objetivos en el aprendizaje es conseguir gradualmente lo que la psicología social llama “socialización” del alumno, es decir, la creación de actitudes relacionadas con los valores y las normas sociales de un grupo<sup>55</sup>.

Los valores son modelos ideales, proyectos de conducta ideal; son un concepto abstracto y ético que tiene componentes conscientes e inconscientes. Pueden cambiar según las circunstancias históricas, sociales y culturales.

Los valores determinan las actitudes, que son la predisposición a una determinada actuación en situaciones y contextos concretos. Participan de componentes ideológicos y éticos (valores), emocionales (placer, aceptación, rechazo) y cognitivos (conocimientos, creencias), y se van configurando a lo largo de las experiencias individuales. De tal forma, pueden cambiar ante diversos factores: el

<sup>55</sup> Cassany, D., Marta Luna, Gloria Sanz, Enseñar lengua, GRAÓ, España, 2005, p. 473 (10ª ed)

aumento de la información, la identificación con una persona, la integración en un grupo, el grado de implicación, etcétera.

El proceso educativo centrado en la persona (en el aprendizaje) basado en valores y actitudes, permite el desarrollo de clase armónico a través de procesos naturales de hábitos y normas, estas últimas como ejes que determinan las conductas individuales y sociales. Y los cambios de actitudes se convierten en cambios de conducta.

Los cambios de conducta son formas de comportamiento, prescripciones para actuar en una manera determinada en situaciones específicas. Cualquier sociedad, por el hecho de serlo, tiene una serie de normas de conducta sociales, convencionales y externas al individuo, que limitan y orientan el comportamiento de sus miembros: leyes, costumbres, prohibiciones...

Todo proceso de enseñanza – aprendizaje transmite los elementos ya mencionados y la enseñanza de la lengua es un campo natural de desarrollo toda vez que un hablante, desde su infancia, se encuentra inmerso en un grupo social que tiene determinadas conductas lingüísticas.

Las situaciones de contacto de lenguas proporcionan paulatinamente información de los usos lingüísticos de la comunidad y, por lo tanto, transmiten determinadas actitudes<sup>56</sup>. El paradigma y modelo de **Puente pedagógico** está constituido para los procesos educativos actuales, especialmente aplicados en el Nivel Medio Superior; pero como trabajo de grado está enfocado a la materia de español o lenguaje, y ya vinculados el Paradigma y Modelo Puente Pedagógico con la propuesta de Modelo T del doctor Martiniano Román Pérez, se refuerza la propuesta con el marco conceptual del Enfoque Comunicativo.

#### 1.4 Enfoque Comunicativo

La concepción de la lengua a principios del siglo XXI difiere mucho de las aplicaciones desarrolladas y predominantes del siglo XX. A partir de los años 60, con la aportación de disciplinas como la filosofía de lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las segundas lenguas y, más modernamente, la lingüística del texto, se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua, que ha revolucionado tanto la investigación como la enseñanza y aprendizaje de idiomas. De hecho, no se concibe un método didáctico moderno o un nuevo proyecto educativo sin este marco de referencia. Asimismo, los procesos educativos adoptan decididamente este nuevo planteamiento comunicativo<sup>57</sup>.

Carlos Lomas y Andrés Osoro agrupan las disciplinas referidas dentro de cuatro grandes bloques<sup>58</sup>: en primer lugar, la filosofía analítica o pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana (*de ahí nociones pragmáticas tan reveladoras como los juegos del lenguaje, actos de habla o principio de cooperación*); en segundo lugar la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios, entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta

---

<sup>56</sup> *Ibidem.* p. 473

<sup>57</sup> *Ibidem.* p. 83.

<sup>58</sup> Lomas, C. y Andrés Osoro, "El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua" (comp.), Piados, España, 1993. p.21.

en el seno de la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados<sup>59</sup> (Tuson); en tercer lugar, los enfoques discursivos y textuales que, desde su diversidad metodológica y analítica, parten del estudio de unidades supraoracionales para advertir que la significación se construye, en el uso discursivo, en el contexto de la interacción social (la lingüística del texto, el análisis del discurso, la semiótica textual...); y en cuarto lugar, la ciencia cognitiva (tanto de estudios en psicología evolutiva y psicolingüística de orientación sociocognitiva como inteligencia artificial), que se ocupa de los procesos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.

Actualmente, las aportaciones de este conjunto de disciplinas tiende a integrarse en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada. Estos enfoques tienen al menos dos puntos de coincidencia que les configuran como una perspectiva sugerente y útil a la hora de acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos y, en consecuencia, a la hora de programar acciones didácticas en el aula de lengua orientadas al logro de las finalidades descritas en los objetivos generales de área<sup>60</sup>:

Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.

Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación, que ligan los usos orales, escritos o iconográficos, así como los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje, a sus contextos de producción y recepción.

En el campo sociolingüístico se consideran las aportaciones de la sociolingüística correlacional —en tanto que explica los mecanismos de variación—, etnometodología o del interaccionismo simbólico, además de otras aportaciones como las de Bourdieu<sup>61</sup> o Stubbs<sup>62</sup>, que dan cuenta de la desigual distribución del capital lingüístico en la sociedad y en la escuela, y de los efectos sociales de esa desigualdad. En el campo psicolingüístico, aportaciones como las de Luria<sup>63</sup>, que proporcionan una explicación de los mecanismos psicológicos de los procesos y de expresión y comprensión, y toda la obra de Vygotsky<sup>64</sup> en la medida en que contempla el lenguaje como un mecanismo de mediación semiótica, de carácter social, que interviene decisivamente en los procesos de construcción del pensamiento y en los de socialización del individuo.

En cuanto a las aportaciones de la lingüística y ciencias conexas, se recogen aquellos enfoques que centran su atención en el uso lingüístico; la Pragmática, la Lingüística del Texto o construcciones interdisciplinarias como el Análisis del Discurso, son las fuentes principales.

Con relación en la enseñanza de la Literatura se encuentran las aportaciones que contemplan el fenómeno literario desde la perspectiva de sus condiciones de

---

<sup>59</sup> Tusón, A., *"Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo"*. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.2, Gijón, 1991

<sup>60</sup> Lomas, *Op. Cit.* p.22.

<sup>61</sup> Bourdieu, P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, 1985.

<sup>62</sup> Stubbs, M., *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid, Cincel-Kaoekyszczm 1984.

<sup>63</sup> Luria, A.R., *Conciencia y Lenguaje*, Madrid, Visor, 1984, (2ª ed.).

<sup>64</sup> Vygotsky, L.S., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1977. y *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

producción y recepción y de sus relaciones con la evolución general de la cultura<sup>65</sup> (Eagleton). En este sentido, se suman los enfoques sugeridos por la Semiótica general, la Teoría de la Recepción o la Semiótica de la Cultura de la Escuela de Tartu.

Carlos Lomas hace una breve referencia a la planificación (planeación de clase), aquel en que se contempla de modo más próximo la práctica cotidiana al elaborar las lecciones o unidades didácticas y al prever el tipo concreto de actividades y los materiales específicos que se van a utilizar. En este sentido, se incluyen las aportaciones de Breen<sup>66</sup> sobre la evolución del diseño de programas para la enseñanza de lenguas. Como señala este autor, en los últimos años está emergiendo un nuevo paradigma en el diseño de programas, asociado precisamente al empuje de los enfoques de tipo comunicativo funcional. “Si pretendemos inscribirnos coherentemente en esa tendencia, tendremos que optar por los programas de tipo procesual —trabajo basado en tareas, por ejemplo— que inciden sobre todo en los procedimientos, pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la integración del conocimiento formal del lenguaje y el instrumental, y adoptan una perspectiva cognitiva”<sup>67</sup>.

Hasta los años 60, la lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender; la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua<sup>68</sup>. La palabra clave que aglutinaba todos esos conocimientos era gramática. La finalidad de la clase de lengua era aprender la estructura de la lengua: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc. En tanto que filósofos (Austin, Searle; pero también Wittgenstein bastante antes) empiezan a poner énfasis en el uso de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola.

Así, la lengua es una forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta, un instrumento múltiple que sirve para conseguir mil y una cosas. Cada acción lingüística mediante la cual conseguimos algunos de estos objetivos es un acto de habla y consiste en la codificación o descodificación de un mensaje oral o escrito. El conjunto de los actos de habla es el conjunto de acciones verbales que se pueden realizar con una lengua, y también constituye el corpus de objetivos de aprendizaje.

Se han realizado varias clasificaciones de actos de habla, que los ubican en grandes grupos genéricos de funciones y objetivos a conseguir: pedir información, disculparse, saludar, despedirse, etc.

La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la anterior es uso (o también comunicación). El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito.

---

<sup>65</sup> Eagleton, T., *Una introducción a la teoría literaria*, México, FCE, 1988.

<sup>66</sup> Breen, Michal P., “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.7-8, España, 1990.

<sup>67</sup> Lomas, *Op. Cit.* p.28.

<sup>68</sup> Cassany, D., Marta Luna, Gloria Sanz. “Enseñar lengua”, GRAÓ, España, 2005, p.83 (10ª edición).

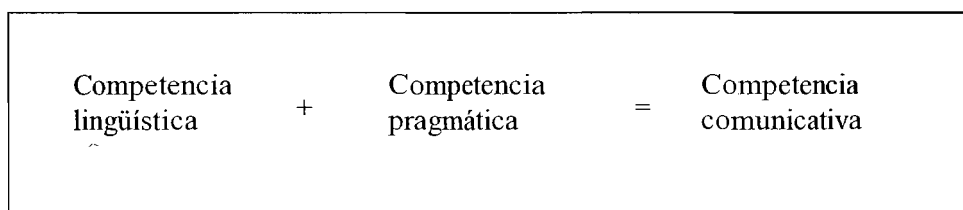
### 1.4.1 Competencia lingüística, comunicativa y pragmática

Otros aspectos importantes en enseñanza - aprendizaje de lenguas son: competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia pragmática<sup>69</sup>.

Competencia lingüística se enmarca en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky<sup>70</sup>. Según esta teoría, la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática. Además competencia se opone a actuación lingüística, que es la ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta, es decir: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos. Competencia y actuación forman una pareja de conceptos paralelos a los de lengua y habla del estructuralista F. Saussure.

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes<sup>71</sup>, para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar e lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día.

Finalmente, la pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal. El siguiente esquema relaciona los tres conceptos<sup>72</sup>:



La relación existente entre los conceptos con la didáctica de la lengua se ubican al asociar la competencia con el conocimiento de la lengua, y la comunicativa con el uso. La enseñanza de la gramática se había planteado como objetivo, quizá con otras palabras, la adquisición de una buena competencia lingüística. En cambio, los planteamientos didácticos más modernos se basan en el concepto de competencia comunicativa.

<sup>69</sup> Cassany, *Op. Cit.* p.85.

<sup>70</sup> Chomsky, N. "Syntactic Structures". The Hague. (1957) Versión castellana en Singlo XXI. México, 1974.

<sup>71</sup> Hymes, D. "Studying the Interaction of Language and Social life" en *Foundations In Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Londres. Tavistock. 1977.

<sup>72</sup> Cassany, D., Marta Luna, Gloria Sanz. "Enseñar lengua", GRAÓ, España, 2005, p.85 (10ª edición).

## 1.4.2 El enfoque comunicativo

El objetivo fundamental de estos enfoques no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales.

Los diversos métodos o planteamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, centrados en la comunicación, se denominan genéricamente enfoques comunicativos<sup>73</sup>. Los primeros métodos de estas características se desarrollaron durante la década de los setenta con la finalidad de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos. Seguramente el más conocido es el sistema nocioanal-funcional, promovido por el Consejo de Europa, que ha generado cursos multimedia bastante conocidos en nuestro país, como el inglés Follow me o el catalán Digui, digui<sup>74</sup>, ambos emitidos por televisión en más de una ocasión<sup>75</sup>.

A principios de los años noventa, los planteamientos comunicativos llegan, de una u otra forma, a todos los niveles educativos, y prácticamente todas las propuestas didácticas de lengua incorporan esta visión<sup>76</sup>. Tanto los programas de inmersión lingüística para niños, o las propuestas de trabajo de texto a partir de la lingüística textual, como los llamados enfoque humanistas tienen un fondo comunicativo importante.

A continuación se exponen algunos puntos en común entre estos métodos, tan diferentes entre sí y que más allá de dar importancia a la comunicación y de fomentar el uso de la lengua, refieren principalmente a la forma de trabajar del alumno en clase<sup>77</sup>:

-Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, de manera que las diversas etapas del proceso comunicativo se practican en clase durante la realización de la actividad. Así los alumnos se implican totalmente en el trabajo, porque tienen alguna motivación (vacío de información, interés por el tema, etc.), intercambian entre ellos algún tipo de información y reciben una evaluación (feedback) de comunicación realizada.

-Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o fragmentos entrecortados.

-La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada. Esto significa que los alumnos trabajan con textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados. Además, la lengua que se enseña es heterogénea, real, la que se usa en la calle, con dialectos, registros y argots, además del estándar pertinente.

---

<sup>73</sup> Cassany, *Op. Cit.* p.86.

<sup>74</sup> Digui, digi... I i II (1984) de Melcion, J.; Mas, M.; Rosanas, R.; Vergés, M.H. Curs multimedia: Llibres de l'alumne, d'exercicis, d'orientacions per al professor i per a l'autoaprenent; cassettes d'audio i vídeo; programes de ràdio; pàgines de premsa (vegeu Pàgines... 1991). Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Monserrat.

<sup>75</sup> Cassany, *Op. Cit.* p.86.

<sup>76</sup> El marco geográfico referencial es España, no obstante, en México al inicio de los 90 la SEP adoptó este enfoque para el nivel preescolar (preprimaria) y actualmente ya se aplica en la educación elemental (preescolar, primaria y secundaria). El caso específico del Nivel Medio Superior, por la estructura del trabajo de grado, se puntualiza en el siguiente capítulo.

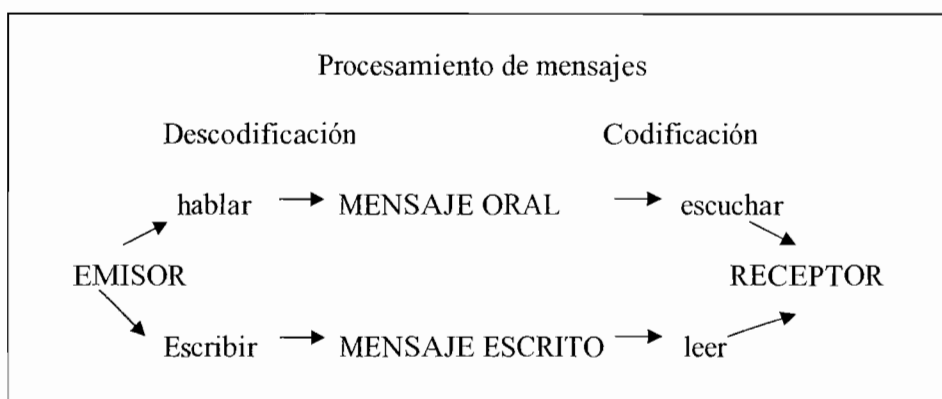
<sup>77</sup> Cassany, *Op. Cit.* p.87.



- Los alumnos trabajan a menudo por parejas o en grupos. Es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula, además de ser uno de los puntos importantes de la renovación pedagógica en general.
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar, escribir, leer, escuchar.

### 1.4.3 Habilidades lingüísticas

El uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o como receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito<sup>78</sup>.



Las habilidades lingüísticas se clasifican de la siguiente forma, según el código oral o escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación<sup>79</sup>:

*Según el papel en el proceso de comunicación*

		Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
<i>Según el código</i>	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	leer	Escribir

Ante varios enfoques en la enseñanza de la lengua y modelos gramaticales que comparte los espacios áulico de enseñanza – aprendizaje, Cuenca<sup>80</sup> recoge las características principales de las tres gramáticas y la lingüística del texto que enmarcan

<sup>78</sup> *Ídem.*

<sup>79</sup> Cassany, *Op. Cit* p.88.

<sup>80</sup> Cuenca, MJ., *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tándem, 1992.

los contenidos estipulados por las instituciones, los métodos y procesos utilizados por los docente, y las capacidades desarrollados por los educandos.

	<b>GRAMÁTICA TRADICIONAL</b>	<b>LINGÜÍSTICA ESTRUCTURAL</b>	<b>GRAMÁTICA GENERATIVA</b>	<b>LINGÜÍSTICA TEXTUAL</b>
Tipo de gramática	Normativa (descriptiva)	descriptiva	Predictiva	Descriptiva
Concepto clave	Palabra	Signo/constituyente	Oración	Texto/discurso
Centro de análisis	Partes de la oración	Funciones/paradigma	Categoría/proceso	Proceso comunicativo
Conceptos	Correcto/incorrecto, partes de la oración, oración simple y compuesta (hopotaxis y parataxis)	Sincronía lengua/habla, signo, sistema, estructura, oposición, valor, sintagma/paradigma, nivel.	Gramatical/agramatical, competencia/actuación, oración, transformaciones, reglas, principios	Pertinente/no pertinente, competencia comunicativa, texto, coherencia, cohesión, progresión temática, registro, tipo de texto
Aplicación didáctica	Gramática normativa (L1) Gramática-traducción (L2)	Método audio-lingual (L2) Análisis contrastivo (L2)	Enfoque cognitivo (L2) Análisis de errores e interlengua (L2)	Enfoque comunicativo, método funcional-nocional (L2) Tipologías textuales (1L2)
Aportaciones a la didáctica	Primera descripción de la lengua, análisis de la norma	Descripción lin. sistemática, atención a la lengua hablada	Insistencia en el aspecto creativo, modelo coherente y completo de análisis, tratamiento innovador de los errores	Enfoque globalizador: interdisciplinariedad, lengua en uso, atención al conjunto

#### 1.4.4 Enfoque comunicativo en procesos educativos

La adopción de un enfoque comunicativo y funcional a la hora de acercarse, en la escuela, a los fenómenos del lenguaje y de la comunicación supone atender la diversidad de usos verbales y no verbales que los alumnos y las alumnas utilizan en sus prácticas comunicativas habituales (como oyentes, hablantes, lectores o autores de textos de diversa índole e intención), a los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de mensajes orales, escritos e iconográficos y a las normas socioculturales que rigen esos usos.

El lenguaje, así entendido, no es un sistema semiótico abstracto, immanente y ajeno a las intenciones de los usuarios, sino un repertorio de códigos culturales cuya significación se construye y renueva mediante estrategias de cooperación y convicción<sup>81</sup>. El texto no se concibe ya como una estructura autosuficiente que se basta a sí mismo y que engloba en su seno todo el sentido, como creyeran Jakobson y Levi-Strauss<sup>82</sup> en su célebre análisis de *Les chats* de Baudelaire, sino en escenario que exige la cooperación interpretativa en la construcción del significado<sup>83</sup>. Los intercambios comunicativos se organizan en torno a enunciados en cuya estructura el

<sup>81</sup> Lomas, C., "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua", en Lomas, Carlos y Andrés Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (compiladores), Pados, España, 1993. p. 96.

<sup>82</sup> Jakobson, R. y Levi-Strauss, "Les Chats" de Charles Baudelaire", en Jacobson, R.: *Ensayos de poética*. México, FCE, 1977.

<sup>83</sup> Eco, U. *Lector in fabula*. Madrid, Lumen, 1981.

saber del enunciador se transfiere a un enunciatario, con lo que en su disposición semántica y pragmática encontraremos asociados un sistema de valores y una estrategia de persuasión y confrontación con el receptor<sup>84</sup>.

El significado no es, en consecuencia, algo inherente a los signos que se articulan en un sistema de comunicación sino que se construye a partir del uso que en situaciones concretas y con arreglo a finalidades diversas hacen los interlocutores en sus actos de interacción cotidiana. En este sentido, los usos verbales y no verbales de la comunicación son esencialmente connotadores de formas concretas de interpretar o de designar la realidad. Como señala Hilladay, "se trata de explicar el proceso lingüístico mediante el cual se conforma, se limita y se modifica la realidad social"<sup>85</sup> por lo que "un texto es un suceso sociológico, un encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados que constituyen el sistema social. "Mediante los actos de significación la realidad social se crea, se mantiene en un orden adecuado y se conforma y modifica continuamente", afirma Holliday<sup>86</sup>.

No conviene olvidar, en este sentido, que los discursos puestos en juego por los usuarios de la comunicación tienen lugar en un verdadero mercado de intercambios en el que determinadas prácticas comunicativas aparecen legitimadas o sancionadas por criterios de distinción social ajenos a la lógica estrictamente lingüística del propio discurso. Dicho de otra manera, los usos lingüísticos y no lingüísticos adquieren *valor de cambio* y cobran sentido en el mercado de las prácticas culturales y actúan, en última instancia, como exponentes *simbólicos* de su ubicación en la estructura social<sup>87</sup>. En cada comunidad cultural asistimos al caos aparente de la dispersión de los lenguajes. Como señala Barthes<sup>88</sup>, en una sociedad dividida (por las clases, por el dinero, por el origen escolar), hasta el mismo lenguaje produce división. En esta guerra de lenguajes, los sociolectos del poder (los usos legítimos de la lengua) despliegan discursos encráticos que excluyen y sancionan las variedades textuales acráticas e ilegítimas que ponen en tela de juicio una visión armoniosa del orden social.

Quienes detentan el capital cultural valoran las prácticas comunicativas con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes<sup>89</sup>, otorgando así beneficios simbólicos a quienes se ajustan a los usos legítimos del sistema de signos correspondiente. Estas prácticas actúan como modelos canónicos de "bien hablar", del "buen escribir" o del "gusto" estético en los consumos culturales, y consagran presuposiciones de orden estético, retórico e ideológico enormemente arraigadas<sup>90</sup>, cuyo significado global ha de ser objeto de análisis educativo por la dimensión socialmente clasificadora de toda acción comunicativa.

Eh estos textos se encuentran un sistema de valores en el que los procedimientos retóricos ponen en juego un conjunto de repertorios de connotación<sup>91</sup> que como expresiones parasitarias, crecen sobre el sentido literal o denotado de los enunciados hasta despojarlos de todo valor referencial: los discursos se configuran así

---

<sup>84</sup> Bettetini, G. *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación filmica y televisiva*. Madrid, Cátedra, 1986.

<sup>85</sup> Holliday, M.A.K., *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significad.*, México, FCE, 1982, p.165.

<sup>86</sup> *Ibidem.* 182.

<sup>87</sup> Lomas, C., "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua", en Lomas, Carlos y Andrés Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (compiladores), Pados, España, 1993. p. 97.

<sup>88</sup> Barthes, R., *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Pados, 1987.

<sup>89</sup> Bourdieu, P., *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1979.

<sup>90</sup> *Ibidem.*

<sup>91</sup> Lakoff, G. y Jonson, M., *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986, p.198

ocultando sus vínculos con quienes ostentan la hegemonía e intentan producir impresión de verosimilitud o neutralidad. De esta manera, consiguen “abolir la complejidad de los actos humanos, les otorgan la simplicidad de las esencias, suprimen la dialéctica (...); las cosas parecen significar por sí mismas” (Barthes,<sup>92</sup>). Si la realidad es como defendemos, una construcción social que sólo puede edificarse en lo relativo al intercambio de significados culturales, éstos deben ser objeto de un análisis semiológico que vincule los diversos sistemas de signos al escenario sociocultural en el que se inscriben y en el seno del cual cobran sentido<sup>93</sup>.

La mirada semiológica de autores como Barthes<sup>94</sup> o Eco<sup>95</sup> sobre los fenómenos de la cultura de masas (Eco escribió sobre la televisión, el cómic o la publicidad, mientras Barthes hizo lo propio con la moda, la fotografía o el sistema de objetos) abre el camino a una perspectiva de análisis que trasciende metodologías de origen lingüístico obsesionadas por el puro inventario de recursos formales y atiende el estudio de los significados trasladados por la vía de la connotación, y al análisis de las estrategias de enunciación desplegadas en situaciones culturalmente determinadas.

En consecuencia se trata de estudiar los fenómenos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento. La noción de cultura manejada es de naturaleza fundamentalmente antropológica (la cultura como código) y supone entender los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales) como un complejo sistema de signos verbales y no verbales (icónicos, objetuales...) cuyo referente no es tanto la realidad denotada en cada enunciación como su significación cultural<sup>96</sup>.

En efecto, los usos comunicativos de los seres humanos tienen lugar en contextos socioculturales muy precisos: desde la organización de la percepción sensorial hasta los esquemas de cognición, pasando por los valores estéticos, ideológicos o afectivos, asociados a la recepción de los mensajes orales, escritos e iconográficos, todo proceso de lectura de los signos está ligado a la organización cultural en la que se insertan y a la tradición perceptiva de la que son deudores. Eco<sup>97</sup> señala que la naturaleza de los signos “es de orden cultural y constituye el modo como piensa y habla una sociedad y, mientras habla, determina el sentido de sus pensamientos”, y Perre Bourdieu<sup>98</sup> insiste en “la pertinencia de las elecciones estéticas al conjunto de las elecciones éticas” al referirse al vínculo entre la disposición formal de los enunciados y las determinaciones del contexto sociocultural en que tienen lugar.

Los códigos simbólicos de la cultura son así susceptibles de ser leídos desde la semiología como sistemas de signos: la moda, el sistema de objetos la publicidad, el cómic o los concursos de televisión constituyen textos que denotan la mitología contemporánea y connotan formas de construcción del imaginario social<sup>99</sup>. Vivimos en un mundo invadido por una pluralidad de códigos (gestuales, proxémicos, verbales,

---

<sup>92</sup> Barthes, R. *Mitologías*. Madrid, Siglo XXI, 1980, p. 239.

<sup>93</sup> Lomas, *Op. Cit.* p. 98.

<sup>94</sup> Barthes, R. *Mitologías*. Madrid, Siglo XXI, 1980, p. 196.

<sup>95</sup> Eco, U., *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen, 1977.

<sup>96</sup> Lomas, C., “*Estética, retórica e ideología de la persuasión*”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.3, Gijón, 1991, pp. 31-32.

<sup>97</sup> Eco, U., *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen, 1977, pp. 109-110.

<sup>98</sup> Bourdier, P., *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1979, p.283.

<sup>99</sup> Lomas, C., “*Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua*”, en Lomas, Carlos y Andrés Osoro, “*El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*” (compiladores), Piados, España, 1993. p. 100.

sonoros, iconográficos...) que interactúan en el seno de situaciones culturales concretas y que muestran una amplia gama de variantes, registros y usos sociales<sup>100</sup>,

El texto iconoverbal así entendido (cinematográfico, televisivo, publicitario), es un contrato donde se formaliza un acuerdo comunicativo entre el autor y el lector en el que lo que se negocia es el saber común de ambos sobre las acciones y objetos descritos en él. Mediante complejas redes de connotación articuladas a través de sistemas figurativos de representación y de usos verbales de gran potencial retórico, "el destinador-manipulador impulsa al destinatario-manipulado hacia una posición de carencia de libertad hasta verse obligado a aceptar el contrato propuesto Greimas y Courtés<sup>101</sup>.

El texto iconoverbal será coherente desde un punto de vista pragmático si contiene rasgos estéticos e ideológicos que prevean y orienten las lecturas de sentido de los destinatarios: el autor, como sujeto de la enunciación, dispone los artificios formales del texto en función de las presuposiciones sensoculturales asignadas a un lector modelo... Y serán los mensajes icónicos de connotación los que actuarán a la postre como depositarios por excelencia del sentido, y en ellos el discurso "consigue su ideología, modela su estética y ajusta su psicología"<sup>102</sup>.

El enunciador prevé así desde la estrategia discursiva el catálogo de posibles lecturas efectuadas por los destinatarios concretos de la comunicación iconoverbal e intenta asegurar que los códigos puestos en juego sean interpretados en el sentido deseado. Los saberes del lector, al estar codificados culturalmente, hacen posible calcular y prever las significaciones otorgadas a los mensajes, incluso, o quizá por ello, si están solidamente connotadas<sup>103</sup>. En efecto, la atribución de sentido realizada por el destinatario puede ser orientada en el texto iconoverbal a través de la elección del punto de vista, de la disposición y uso de los signos icónicos, de los valores simbólicos asociados a la banda sonora, de los efectos retóricos de los enunciados verbales y no verbales, de las acciones, escenarios, temas y atributos de los personajes... de forma que la cooperación interpretativa del lector se vea guiada desde el texto en la dirección adecuada. El universo semántico inserto en el texto iconoverbal interactúa con el universo cultural (simbólico y connotado) del destinatario.

Desde una intervención pedagógica como la que se propone de lo que se trata es de entender el enfoque comunicativo como un repertorio de procedimientos textuales, verbales y no verbales (lingüísticos y paralingüísticos, gestuales y proxémicos, sonoros e icónicos...), en los que se manifiesta un universo simbólico de significados cuyo sentido se construye casi siempre en la interacción verboicónica y en las connotaciones desplegadas por ésta y por otros códigos de diversa procedencia, entre los que se incluyen los códigos ideológicos del enunciador y del destinatario.

El paradigma y puente pedagógico, la educación centrada en la persona, el modelo T y el enfoque comunicativo funcionan como herramientas de aproximación temática al proceso educativo que ordena la información del contexto áulico. El primer capítulo del trabajo de grado presenta un universo simbólico ordenado, con las

---

<sup>100</sup> Pese a ello, "sin lugar a dudas, el lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce; pero, a pesar de ello, existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua hablada no siempre consigue tocar" (Eco, 1976 [1977: 269]).

<sup>101</sup> Greimas, A.J. y Courtés, J. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos, 1982 p.252.

<sup>102</sup> Peninou, G., *Semiótica de la publicidad*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976, p. 64.

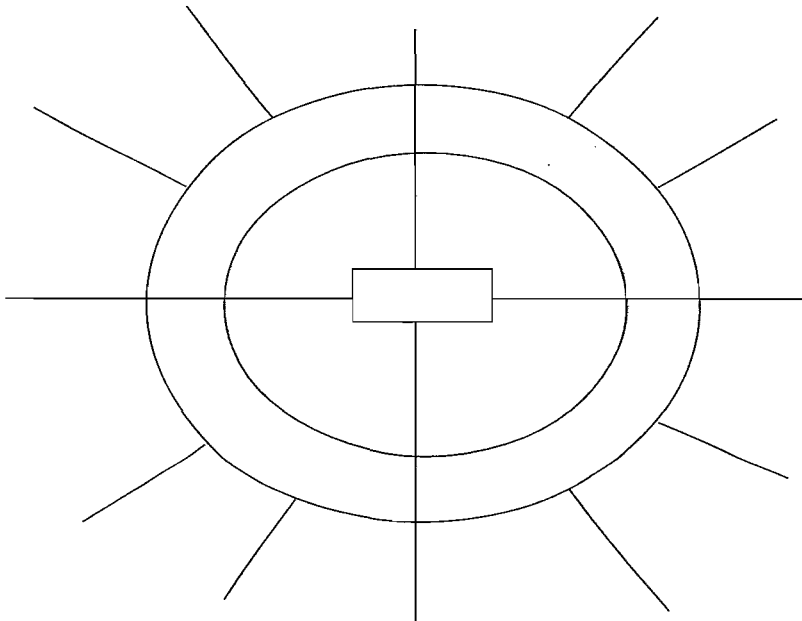
<sup>103</sup> Lomas, C., "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua", en Lomas, Carlos y Andrés Osoro, "El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua" (compiladores), Piados, España, 1993. p. 111.

consideraciones de una clase (tiempo, lugar, circunstancia) y sus participantes (alumno, docente, institución); y las diversas circunstancias contextuales del proceso áulico (educación, empatía, calidad, vinculación).

Ordenar la mente de tal manera busca incluir las características del Nivel Medio Superior como susceptibles de convertirse en repertorio de posibilidades, alternativas o procedimientos a través de la interacción centrada en el desarrollo del alumno desde la acción de la planeación de clase, misma que se presenta en el capítulo dos.



**CAPÍTULO 2**  
**DESARROLLO DEL PUENTE PEDAGÓGICO**  
**(CONSTRUYENDO UN PUENTE)**





## CAPÍTULO 2 DESARROLLO DEL PUENTE PEDAGÓGICO (CONSTRUYENDO UN PUENTE)

El Modelo Puente Pedagógico considera cuatro vectores como posibilidad de organizar el contexto áulico para los procesos educativos. El propósito es que el docente considere el mayor número de posibilidades al momento de planear tanto el curso como cada sesión de enseñanza aprendizaje, incluya el perfil de los participantes, y establezca claramente los resultados por alcanzar, proceso que también beneficia la evaluación y en su caso, la asignación numérica de una calificación.

En el capítulo dos se continúa con la construcción de la respuesta a la pregunta general de investigación (¿cómo instrumentar el Modelo T en el Nivel Medio Superior?). Cómo ya se cuenta con un modelo para ordenar la información, ahora la pregunta específica es: ¿cómo comprender y relacionar el contexto áulico?

El Modelo Puente Pedagógico se aplica de forma sistemática con el propósito de contar con una estrategia que permita al iniciador de la sinergia áulica, convertir los múltiples y diversos datos en información para correlacionar y apoyar la creación de alternativas. Asimismo, el docente podrá verificar sus propios puntos de oportunidad antes del proceso educativo y enriquecer su trabajo asertiva y permanentemente. De la misma forma, podrá adaptar, improvisar o aprovechar la mayoría de situaciones que se presenten a lo largo del curso y el transcurso de cada momento del proceso educativo.

### 2.1 Educación

Establecer un concepto de educación representa dificultad por el gran número de definiciones que a través de la historia se han presentado. Sin embargo, en los inicios del siglo XXI se pueden ubicar cuatro características del proceso educativo que más que un concepto como tal, puede abonar a la creación de un corpus lingüístico que en primera instancia refleje lo que es la educación, su proceso, y posteriormente coincidir o acercarse a alguna definición ya manifiesta.

En este sentido, Gento Palacios identifica cuatro hechos en la educación actual<sup>1</sup>:

1. La educación es una realidad compleja en sí misma porque afecta a la totalidad del ser humano, que en sí es una entidad compleja y multidimensional. Y, si no resulta fácil definir el producto de la educación, menos lo será establecer métodos o criterios para determinar su nivel.
2. Existen notables diferencias entre las conceptualizaciones sobre educación: ello determina discrepancias importantes sobre las metas a lograr y los procesos a llevar a cabo para conseguirlas.
3. La actividad mental no es evidente, sino que sólo puede inferirse a través de los efectos que produce, es decir, sólo se puede medir la manifestación externa de la actividad intelectual o mental de un sujeto.
4. El educador es un ser libre: lo que implica que la razón última de sus acciones será siempre su propia decisión y no necesariamente la formación profesional recibida. Este motivo hace que la elección sobre el tipo de enseñanza o modelo educativo sea una elección personal, que no siempre está de acuerdo con un modelo institucional determinado.

---

<sup>1</sup> Gento Palacios, S., *Instituciones educativas para la calidad total*. La muralla, Madrid, 1996, en Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 37.

Definiciones de educación se han dado diversas y complejas, como la realidad educativa, pero se pueden mencionar algunas de las más difundidas. Éstas se han desarrollado a partir de dos ángulos diferentes, pero complementarios, relacionados con las diferentes aproximaciones etimológicas al término educación<sup>2</sup>: por un lado se sitúa el origen de dicho término a partir del verbo latino *educare*: que hace alusión a la acción externa a la persona, considerada necesaria para que se produzca la instrucción y la formación. Por el otro, se relaciona con el verbo también latino *educere*, que está más relacionado con la acción interna que el ser humano lleva a cabo para extraer de sí mismo la potencialidad que le conduce a su propio perfeccionamiento.

Ambos componentes han estado en las diferentes definiciones de educación a lo largo de la historia, predominando a veces uno, a veces, otro. Bajo la influencia de *educere* se puede citar la definición de Platón, quien entiende que la educación consiste en “dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfeccionamiento de que son susceptibles”<sup>3</sup>. En tanto que para Marín Ibáñez, educar es esencialmente una tarea perfectiva, optimizadora, que persigue que los educandos sean más valiosos y que alcancen nuevos ámbitos valorativos<sup>4</sup>.

Otros autores dan más importancia a la acción social de la educación: Tomás de Aquino define educación como “la promoción de la prole hacia el estado de perfección, que es el estado de virtud”. Émile Durkheim, entiende la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las todavía inmaduras para la vida social”<sup>5</sup>.

El concepto de García Hoz considera que la educación consiste en el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas, siendo la inteligencia la primera de ellas y agrega que “la educación puede ser entendida como un proceso de asimilación cultural y moral —que llama socialización, y en el cual los adultos actúan sobre los jóvenes— y al mismo tiempo como un proceso de separación individual —la individualización—”<sup>6</sup>; ambos conceptos —considera Velasco Guzmán—, sintetizan en la personalización educativa y se enriquecen mutuamente: el desarrollo personal de un sujeto le hace cada vez más capaz de comunicarse con los demás y, a su vez, el proceso de socialización contribuye a enriquecer a la persona.

Con una intención evolutiva del concepto, Nassif ofrece una definición que considera a ambos. Dice que la educación consiste en “la formación del hombre por medio de una influencia externa (heteroeducación) o por un estímulo que, si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación)”<sup>7</sup>.

Velasco Guzmán considera que esta definición parece adecuada a la búsqueda de un concepto de educación que sea más o menos generalizable a distintas realidades personales y socio – culturales. “Pero habrá que tener en cuenta que lo que Nassif llama el desarrollo autónomo conforme a su propia ley, hace alusión a los fines

---

<sup>2</sup> Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 37.

<sup>3</sup> Cita de: Gento Palacios, S., *Instituciones educativas para la calidad total*. La muralla, Madrid, 1996, p.53, en Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 37.

<sup>4</sup> Marín Ibáñez, R., “Los valores individuales y sociales determinantes en la calidad de la educación” en *La calidad de la educación, Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos, Consejo Superior de Investigación Científica, España, 1981, pp. 77-88.

<sup>5</sup> Ambas citas son de Gento *Op. Cit.* p.38.

<sup>6</sup> García Hoz, V. *La calidad de la educación* Bordón, España, 1979, p. 174. en Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 38

<sup>7</sup> Cita de: Gento *Op. Cit.* p.38.

de la educación, y se relaciona con lo que Marín Ibáñez entiende como “ser más valioso, desarrollar o adquirir nuevos ámbitos valorales, y que los fines y los valores dependen, en última instancia, de los individuos y su contexto”<sup>8</sup>.

La diversidad de definiciones de educación sugiere prudencia a la hora de establecer un concepto consistente y útil de cara a los procesos que se desarrollan en los centros educativos y a la participación del maestro como iniciador de la sinergia áulica, pero ante todo, al reconocimiento del alumno como centro del proceso, esto es, al aprendizaje como objetivo primario, intención del presente trabajo de grado.

### La Educación en el Nivel Medio Superior

En México, durante la segunda mitad del siglo XVIII la República se consolidó con el dominio político de los liberales y en 1867 se emitió la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*, con lo que se dio viabilidad al bachillerato nacional a través de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Para 1898, Gabino Barreda ya llevaba 28 años manifestando una visión diferente de los objetivos y fundamentos del “estilo francés”<sup>9</sup> por lo que se incorpora la idea de impulsar el control ideológico de la sociedad mediante “la introducción de los nuevos valores que la moderna sociedad liberal exigía”. Dicha visión se convirtió en currículum: Matemática, Ciencias Naturales, Lógica; para encontrar “la verdad” con “disciplina mental”<sup>10</sup>.

En 1910, la ENP fue incorporada a la Universidad Nacional y en 1916 se redefinió la finalidad de sus estudios:

“para ingresar a estudios profesionales en la Universidad Nacional, y para que sus egresados poseyeran conocimientos para poder ser considerados “hombres cultos”<sup>11</sup>.

Ocho años después, fue incorporado un nuevo plan de estudios y se decretó la enseñanza en forma de materias obligatorias y electivas; estableciendo como objetivos educativos: la ciudadanía, participación digna en la vida doméstica y la formación del carácter ético.

Con la llegada de José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional se visualizó la educación, en particular la enseñanza institucional (escolarizada), como un medio para lograr mayor coordinación y progreso sociales.

En cuanto al nivel medio superior, Vicente Lombardo Toledano era director de la ENP y en 1922 realizó, por convocatoria, el primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República. Dicho encuentro culminó con las siguientes conclusiones como requisito indispensable en este nivel de estudio: capacitar al estudiante para que pueda afirmar por sí mismo; un valor definido, congruente y sintético sobre el mundo y la

---

<sup>8</sup> Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 38.

<sup>9</sup> Se consideró que el “estilo francés” educativo obligaba a los alumnos a tomar una decisión vocacional a temprana edad, por lo tanto era necesario proporcionar una formación integral, uniforme y completa, y al mismo tiempo, dotar al alumno de “medios suficientes para asegurarse un bienestar independiente y hacer honradamente fortuna.

<sup>10</sup> Fuentes Mares, José, “prólogo”, Barreda Gabino, Estudios, México UNAM, 1973, p. XIII.

<sup>11</sup> *Memorias del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana*, México, Ed. Cultura, 1922, pp.97-102 en “*Un Recorrido Histórico por la Reformas de los Planes de Estudio del Bachillerato Mexicano* (sic), Humberto Domínguez Chávez y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar, revista EUTOPIA, Ed. DGCH. p 138.

vida... desarrollar en los alumnos el amor al arte... desarrollar en los alumnos el sentimiento de la simpatía humana<sup>12</sup>.

La llamada escuela socialista tuvo impacto en la reconceptualización del bachillerato nacional, con la idea de reorientar las instituciones dedicadas a la enseñanza con la finalidad de<sup>13</sup>: enlazar todos los elementos de la nacionalidad.

Integrar todas las fuerzas para unificar al país, organizar a la sociedad hacia la justicia y el aprovechamiento colectivo, enseñar a los ciudadanos a trabajar en colaboración y gozar de los resultados.

En 1931 desapareció la enseñanza de oficios en el nivel medio superior, se reestructuró el plan de estudio de la ENP y se crearon los bachilleratos especializados: de Filosofía y Letras, de Ciencias Biológicas, de Ciencias Físico-Matemáticas; de Ciencias y Letras y de Ciencias Físico Químicas y Naturales. Con esto, se buscó acentuar una formación propedéutica en cada estudiante para reforzar su perfil de egreso y facilitar la continuidad de los estudios en el nivel superior toda vez que, al mismo tiempo, se dispuso que los egresados preparatorianos no podrían ejercer ninguna profesión, que estos estudios integraban la base para la enseñanza profesional y proporcionaban a sus egresados una "cultura general"<sup>14</sup>.

Con la rectoría de Ignacio Chávez en la UNAM, en 1964, se reestructuró nuevamente el plan de estudio y se amplió su duración a tres años, indicándose que el cambio obedecía a la falta de "calidad" de la enseñanza que se debía a:

- 1) el gran crecimiento de su matrícula,
- 2) la ausencia de los hábitos de estudio de los alumnos al terminar su escuela secundaria,
- 3) la falta de preparación de los docentes,
- 4) la carencia de profesores de tiempo completo,
- 5) los limitados recursos materiales modernos para la enseñanza,
- 6) el corto tiempo asignado al ciclo de estudios.

Se rechazaba que se intentara con esto, integrar una escuela secundaria amplificada, por lo que debería asignarse una finalidad diferente a sus estudios, haciendo de sus egresados personas "cultivadas" con disciplina intelectual que los dotara de "un espíritu científico", con una formación en cultura general que "le dé una escala de valores", la formación de una "conciencia cívica" que le defina sus deberes familiares y hacia su país, además de la preparación especial para aprender una profesión.

Asimismo, se consideraba necesario proporcionar una "cultura humana general" semejante para todos los bachilleres mediante un "tronco común" en el plan de estudios, que no podría concebirse como el "apoderamiento de culturas de la antigüedad", sino que "debía ir al paso de las exigencias de nuestro tiempo", estableciéndose adicionalmente estudios de materias especiales, de acuerdo con la particular profesión que pretendiera continuar estudiando el egresado<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Larroyo, Francisco, "Historia Comparada de la Educación en México", México, Porrúa, 1981, pp. 463-466.

<sup>13</sup> Mejía Zúñiga, Raúl, "La escuela que surge de la Revolución", en: *Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE, 1982, pp. 214-215, SEP 80 No. 15, Vol. I.

<sup>14</sup> Colegio de Bachilleres, "El Bachillerato en México. Planes de Estudio 1868". 1981, México, 1981, pp. 121-127.

<sup>15</sup> Chávez, Ignacio, "Reforma del Bachillerato Universitario", en *Humanismo Médico, Educación y Cultura*, México, El Colegio Nacional, 1978, tomo I, p.214.

El crecimiento expansivo de la matrícula del nivel, que incluiría la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y posteriormente del Colegio de Bachilleres, a partir del impulso al desarrollo social generado por la crisis que creó el movimiento estudiantil popular de 1968, hizo necesario que los asuntos concernientes al plan de estudios del bachillerato fueran atendidos por la Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES).

En 1971 se acordó abandonar la “estructura enciclopédica”<sup>16</sup>, para “combinar” las ciencias con las humanidades en una educación “formativa”, y se adicionó la función de capacitar para el trabajo a su tradicional función propedéutica

Lo anterior fue el resultado de las exigencias por el desarrollo del conocimiento científico y humanista, que requería simultáneamente el dominio de diversos lenguajes y métodos y la combinación de especialidades que dentro de la estructura tradicional de la enseñanza, presentaba límites o fronteras artificiales entre los campos del saber moderno<sup>17</sup>.

Para 1972 la ANUIES definió los límites en créditos del bachillerato, dividió sus actividades en: escolares, capacitación para el trabajo y paraescolares. Las dos primeras divididas en un núcleo básico de dos años, dedicado al aprendizaje de metodología e información esencial, y un núcleo de materias optativas orientadas al aprendizaje de una “cierta especialización”, adecuadas a los intereses y propósitos del alumno.

En este contexto, nació el CCH, con un plan de estudios “flexible” que buscaba impulsar el “aprender a aprender” y formar al estudiante en “conocimientos básicos”; educarlo en el “saber hacer”, al buscar y usar la información; y transformarlo en “elemento activo” de su propio proceso de enseñanza – aprendizaje<sup>18</sup>. Con la creación del CCH se buscó resolver “los problemas que hasta ahora sólo se había planteado o resuelto en forma parcial”.<sup>19</sup>

- 1 Unir distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
- 2 Vincular el Nivel Medio Superior con las facultades y escuelas superior, así como a los institutos de investigación.
- 3 Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país.
- 4 Utilizar óptimamente los recursos destinados a la educación.
- 5 Formar sistemática e institucionalmente nuevos cuadros de enseñanza media superior.
- 6 Permitir un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo, que puede ser preparatorio, pero también terminal, a un nivel que no requiere aún la licenciatura y acorde a los requerimientos de México.

---

<sup>16</sup> El Rector de la UNAM, Pablo González Casanova refirió “el vicio del enciclopedismo”, como la síntesis de una vieja experiencia pedagógica, durante el discurso de la sesión ordinaria del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971, Ciudad Universitaria.

<sup>17</sup> Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Exposición de Motivos. Sesión ordinaria del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971, Ciudad Universitaria.

<sup>18</sup> González Casanova Pablo, “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en CCH/UNAM, Documenta, México, No. 1, junio de 1979, pp. 3-5.

<sup>19</sup> González Casanova Pablo, Discurso de la sesión ordinaria del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971, Ciudad Universitaria.

También en 1972, la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO), integró una Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, la cual consideró que era claro que el impresionante desarrollo tecnológico requería orientar la educación más que al almacenamiento de información, hacia el desarrollo de métodos para su adquisición, formando a los alumnos en el aprendizaje a lo largo de su vida, en una sociedad del conocimiento, por lo que sería necesario escuelas que adoptaran el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje. Este diagnóstico para la educación se sintetizaba en impulsar el aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), organizó un congreso nacional en 1984 que reafirmó las ideas de Gabino Barreda al considerar el enfoque del bachillerato como formativo e integral, que debería reflejarse en su planeación no como una continuación de otros planes o como el hermano menor de los planes del nivel universitario. Una apreciación importante para los congresistas fue la multiplicidad de planes de estudios existentes, 187, a partir de los cuales se podía concluir que se podría construir el “tronco común” a partir de nueve materias comunes a todos y otros seis más que aparecían en un 80% de los diversos planes y al mismo tiempo, representaban el 60% de las horas de estudio<sup>20</sup>.

En 1996 la UNESCO presentó un nuevo informe (tras tres años de trabajo) ya que las condiciones mundiales habían cambiado totalmente (respecto al informe de 1972) y determinó que era necesario buscar alternativas para “aprender a vivir juntos” en la “aldea planetaria”, ante las “tensiones” que deberían superarse: la existente entre lo mundial y lo local; entre lo singular y lo universal; entre lo tradicional y lo moderno; entre la tendencia a lo efímero y los asuntos de largo plazo; entre la competencia individual y la preocupación por la igualdad de oportunidades; entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de aprendizaje del ser humano; y entre el mundo espiritual y lo material<sup>21</sup>.

Todo lo anterior fue el reflejo de un mundo globalizado que conducía a pensar que la mejor alternativa para la superación de las tensiones y la formación de las nuevas generaciones, radicaba en la idea de la “educación permanente” para enfrentar los retos del actual mundo cambiante, por lo que debía generarse una sociedad educativa, donde se inculcara el gusto y el placer por aprender y la capacidad de “aprender a aprender” buscando “comprender mejor al mundo”, mediante la comprensión de los “otros”<sup>22</sup>.

El trabajo de la UNESCO condujo a establecer la educación como un paradigma basado en<sup>23</sup>:

- a) aprender a conocer
- b) aprender a hacer
- c) aprender a ser
- d) aprender a convivir

En ese mismo año, 1996, la UNAM concluyó un proceso de reestructuración curricular en su dos subsistemas del bachillerato: Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades.

<sup>20</sup> Castrejón Díez Jaime, “Introducción”, en SEP *Memoria, Congreso Nacional del Bachillerato, México*, 1982, pp. 1-3.

<sup>21</sup> Delors Jaques, “La Educación o la Utopía Necesaria”, en Delors Jaques, *La Educación Encierra un Tesoro*, París, 1996, pp. 9-32.

<sup>22</sup> Ídem.

<sup>23</sup> Ídem.

Por lo que se refiere al CCH, se detectaron tres deficiencias principales en el plan de estudios que requerían una “atención urgente y radical”.<sup>24</sup>

- 1) las que se derivan del perfil real de los alumnos que ingresaban, evidentes en sus dificultades para acceder a formas de autonomía en el aprendizaje;
- 2) las que se refieren a “algunas características” de la cultura de “nuestro tiempo”, que se atendería no con la ampliación temática, sino mediante el aprendizaje sistemático, explícito y práctico de “formas de trabajo intelectual”;
- 3) las que tocan a las condiciones que no permiten una práctica docente “coherente” con los postulados del Colegio, y hacían necesario el aumento del número de horas de las materias básicas y la necesidad de asignar de manera más adecuada espacios y tiempos, como condiciones para “el efectivo trabajo de taller, seminario o laboratorio”.

La actualización resultante en 1996 reconoció un bachillerato “propedéutico, general y único” y la vigencia de un “adiestramiento práctico”, como contribución al ingreso al mercado laboral de sus egresados. Las orientaciones del quehacer educativo se enfocaron al aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a ser, el desarrollo de un alumno crítico que reconstituya en el conocimiento “la unidad de los aspectos de la realidad”, que se estudian por separado, en forma interdisciplinaria. Partiendo de la finalidad del CCH, de formar a sus alumnos en una “cultura básica”, como elementos culturales fundamentales sobre los que se apoyan otros, se rechazó la pretensión de abarcar en la enseñanza todo el conocimiento, debiéndose distinguir y jerarquizar los contenidos a enseñar, por lo que debía definirse un “núcleo de la cultura” para referir la enseñanza<sup>25</sup>.

Se consideró que la definición de las áreas de conocimiento y sus materiales, obedece a manifestaciones de la cultura básica que la institución “debe transmitir”, definiéndose los siguientes elementos estructurales:

- 1) las actitudes y valores científicos y humanísticos a cuya formación contribuye cada área, para que los egresados posean una visión del mundo “personalmente asimilada”;
- 2) habilidades y destrezas intelectuales que les permitan enfrentar problemas conceptuales y prácticos de la vida académica y cotidiana;
- 3) el conjunto de información disciplinaria que dependerá del nivel de integración teórico de las disciplinas y su abordaje específico, como propuesta educativa de cada programa de las asignaturas.

Dichos elementos estructurantes, reflejos de una visión educativa, deben encontrar posibilidad de manifestación y realización a través de una infraestructura institucional, la cual haga garantice el proceso educativo en tiempo y espacio, organizando —por ende administrando—, tanto los recursos materiales y humanos, como los teóricos, científicos y pedagógicos.

### 2.1.1 Perfil de la institución

#### El Nivel Medio Superior en la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene dos bachilleratos, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y humanidades (CCH). Ambos subsistemas cuentan con programas de estudios diferentes, el primero

<sup>24</sup> UNAM, Plan de Estudios Actualizado, México, UNAM/CCH, Cuadernillo No. 70 del 12 de enero de 1996, p.7.

<sup>25</sup> UNAM, *Op. Cit.*, pp. 36 – 41.

responde a una programación anual y el segundo se divide a través de semestres; ambos se cursan en tres años.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución académica, que ofrece estudios de enseñanza media superior; su proyecto fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971 durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien consideró tal acción como: "la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes"<sup>26</sup>.

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas y facultades y los institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza, para lo cual era necesario constituir una planta docente "con una juventud no exenta de madurez y una madurez no exenta de Juventud" expuso González Casanova<sup>27</sup>.

Las primeras generaciones de alumnos del Colegio tuvieron dos características distintivas que les permitieron asimilar cabalmente los propósitos educativos: jóvenes que habían interrumpido sus estudios de bachillerato y que estaban ya inmersos en el mundo laboral y una cercanía generacional afectiva con sus profesores<sup>28</sup>.

#### Colegio de Ciencias y Humanidades

Las labores para la creación del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades fueron confiadas a un grupo de aproximadamente ochenta destacados universitarios encabezados por Roger Díaz de Cossio, entonces coordinador de Ciencias. De junio a octubre de 1970, aproximadamente, trabajó el equipo en la elaboración de planes y programas de estudio. En octubre de ese mismo año, después de manifestarse varias opciones contra el proyecto de Nueva Universidad, las propias autoridades decidieron suspenderlo.

Posteriormente, con la participación de los coordinadores de Ciencias y Humanidades, Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño; de los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales, Ricardo Guerra Tejeda, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y Víctor Flores Olea, respectivamente; y del director de la Escuela Nacional Preparatoria, Moisés Hurtado G., encabezados y dirigidos por González Casanova se elaboró un plan para crear un sistema innovador que se denominó Colegio de Ciencias y Humanidades.

Los primeros planteles en abrir sus puertas para recibir a la primera generación de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971. Al siguiente año hicieron lo mismo los planteles Oriente y Sur. A lo largo de su historia, "el Colegio ha ido transformándose y avanzando para elevar la calidad de la enseñanza que imparte. El éxito de su madurez se ve reflejado en las etapas por las que ha pasado, entre las cuales destacan: la creación de su Consejo Técnico en 1992; la

---

<sup>26</sup> González Casanova Pablo, Discurso de la sesión ordinaria del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971, Ciudad Universitaria.

<sup>27</sup> Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Exposición de Motivos. Sesión ordinaria del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971, Ciudad Universitaria.

<sup>28</sup> González Casanova Pablo, "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en CCH/UNAM, Documenta, México, No. 1, junio de 1979, p. 3.



actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención del rango de Escuela Nacional en 1997, así como la instalación de la Dirección General, en 1998<sup>29</sup>.

En la actualidad, el Colegio está conformado por una Dirección General, cinco planteles, y por un Laboratorio Central, con sus instalaciones ubicadas en la Ciudad Universitaria de la UNAM, y atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos aproximadamente, con una planta docente superior a los 2 mil 800 profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus aulas, y han pasado por sus aulas cerca de 700 mil alumnos. Su Plan de estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM.

Para su funcionamiento interno cuenta con autoridades propias, su organigrama lo preside un Director General y nueve secretarías que apoyan su actividad académica y administrativa. Sus instalaciones son cinco y están distribuidas cuatro en la zona metropolitana y una en el Estado de México (Naucalpan). Cada uno de estos planteles tiene un director y secretarías de apoyo académico y administrativo. Los planteles desarrollan actividades básicamente en dos turnos: matutino y vespertino.

Es un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, general y único, es una institución de enseñanza media superior; ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, que en México incluye la escuela secundaria. Se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad y además cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular que es el Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

#### La Misión del CCH

La misión institucional "se funda en el modelo de acción educativa distintiva del CCH, el cual, desde su fundación y en razón de su profunda racionalidad y actualidad, ha constituido una modalidad de bachillerato de alcance y ambición académica indudables"<sup>30</sup>.

Sus concepciones de educación y cultura, así como los enfoques disciplinarios y pedagógicos que de aquellos se derivan —innovadores en 1971—, han mantenido su vigencia y han adquirido en los últimos años una aceptación generalizada que, si bien no se refiere expresamente al Colegio como precursor, inevitablemente evoca lo que éste ha sostenido o practicado.

El Colegio de Ciencias y Humanidades persigue que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil determinado por su Plan de Estudios, que sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.

Además de esa formación como bachilleres universitarios, el Colegio busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas sólidas y personalmente fundadas; con sensibilidad e intereses variados en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de

<sup>29</sup> [www.dgcch.unam/gaceta](http://www.dgcch.unam/gaceta) 18 de abril del 2006. 16:00 hrs

<sup>30</sup> *Idem.*

ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez y de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto y al diálogo y solidarios en la solución de problemas sociales y ambientales.

#### Su Filosofía.

Desde sus orígenes el CCH consideró al estudiante como individuo capaz de captar por sí mismo el conocimiento y sus aplicaciones. En este sentido el trabajo del docente del colegio consiste, en dotar a los estudiantes de los instrumentos metodológicos necesarios para que posean los principios de una cultura científica y humanística. El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología que se aplica persigue que aprendan a aprender, que la actividad receptiva y creadora no se malgaste en intentos frustrantes, y que adquieran capacidad auto informativa, en el más amplio sentido de la palabra.

Para lograr el conocimiento auténtico y la formación de actitudes, el colegio trabaja con una metodología en la que el estudiante participa activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor, quien intercambia experiencias con sus colegas en diferentes espacios académico. De esta manera, el profesor no es sólo el transmisor del conocimiento, sino un compañero responsable de proponer experiencias de aprendizaje que permitan adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder para que el estudiante continúe por su cuenta, mediante la información y reflexión rigurosa y sistemática. "Lo anterior no le quita al profesor su autoridad académica respaldada por su experiencia, habilidades intelectuales y conocimientos"<sup>31</sup>.

Al ser un aprendizaje dinámico el promovido por el colegio, el estudiante desarrollará una participación activa tanto en el salón como en la realización de trabajos de investigación y laboratorios por lo que los procesos se orientan a:

**Aprender a Aprender.** El estudiante será capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad, y por ende, relativa.

**Aprender a Hacer.** El estudiante desarrollará habilidades que le permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo).

**Aprender a Ser.** El estudiante desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad ética.

**Alumno crítico.** El estudiante será capaz de analizar y valorar los conocimientos que adquiera, de forma tal que lo afirme, cuestione, o bien, proponga otros diferentes. Apunta a la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos presentados en el examen, sin los cuales no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> *Ídem.*

<sup>32</sup> Los organismos internacional reconocen y fomentan incluir el "aprender a convivir". En CCH ya se habla de esta inclusión, lo que conlleva a desarrollar sumatoriamente otra línea de trabajo en el aula. En Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase es imprescindible la inclusión "aprender a convivir" por ser la esencia, la parte vivencial de los valores, como se presenta más adelante (Calidad y Vinculación).

### Modelo educativo

Una de las características que distinguen al Colegio de Ciencias y Humanidades de otros bachilleratos —pedagógicamente— en México y América Latina, es su modelo educativo: de cultura básica, propedéutico (preparara al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional) y orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Esto significa que la enseñanza en esta institución fomentará actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, el alumno se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.

De igual forma, se contempla que la lectura de libros es imprescindible en este modelo educativo por lo que el Colegio tiene en sus bibliotecas un acervo de más de un millón de textos, además de los millones de libros que hay en las bibliotecas de otras escuelas de la UNAM.

Por otra parte, aunadas a la habilidad de leer está la de producir textos, tan importante una como la otra; en este aspecto, atribuir jerarquías a los significados, nombrar sentidos, sintetizar, formular en palabras propias lo comprendido con propósitos y procedimientos nuevos y dialogar sobre los temas, en oposición o concordancia con los textos leídos, es algo que en el Colegio el alumno aprende de manera sencilla y precisa. La investigación es un acto vital para el estudio de cualquier materia, por esa razón existen en el colegio materias que se encargan de su enseñanza, con esto sabrá donde encontrar el significado de ciertos términos y su función en un determinado campo de conocimiento, las fuentes y los sitios adecuados para resolver dudas.

Actitudes y valores como la postura de la investigación, el aprecio por el rigor intelectual, la exigencia o crítica y el trabajo sistemático, así como dimensiones éticas derivadas de la propia adquisición del saber, no está fuera del modelo educativo, al contrario, constituyen una vértebra fundamental que le permitirá tener posiciones éticas y humanas más adecuadas para nuestra sociedad<sup>33</sup>.

Vinculados a lo anterior, en el colegio aprenderá a observar, experimentar, modificar, aplicar tecnologías; ser capaz de elaborar productos materiales útiles; hacer encuestas, discutir, llegar a acuerdos o disentir con respeto y tolerancia, entre otras habilidades.

### Estructura

El Colegio de Ciencias y humanidades está conformado por una Dirección General, cinco planteles (Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo, Oriente y Sur) y un Laboratorio Central. Su máximo órgano colegiado de gobierno es el Consejo Técnico (instalado el 26 de Febrero de 1992 por el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México), y la conducción académica-administrativa de la institución está a cargo de la Dirección General. Y el Consejo Técnico es el máximo órgano de gobierno de esta institución.

El CCH, al igual que otras escuelas y facultades de la UNAM, cuenta con un Consejo Técnico integrado por el Director y Secretario General del Colegio, quienes fungen como presidente y secretario, respectivamente; los cinco Directores de los planteles; un representante de los profesores (propietario y suplente por plantel), dos representantes de docentes (propietarios y sus respectivos suplentes por área académica), un representante de alumnos (propietario y suplente por plantel) e

---

<sup>33</sup> *Ídem.*

invitados permanentes (consejeros universitarios representantes de profesores y alumnos), quienes son elegidos mediante voto directo, secreto y libre, por las comunidades correspondientes. Las elecciones de consejeros técnicos representantes de los docentes se llevan a cabo cada 6 años, mientras que las de los consejeros técnicos representantes de los alumnos cada dos años.

Las comisiones permanentes del Consejo Técnico son: Planeación, Evaluación, Planes y Programas de Estudio, Legislación y Elecciones, Honor y Mérito Universitario, Asuntos del Personal Académico, y Asuntos Estudiantiles.

Para concretar los trabajos referentes a promociones, concursos de oposición abiertos, análisis y aprobación de informes y proyectos de trabajo así como la evaluación académica de los diferentes programas de estímulos, el Consejo Técnico cuenta con los siguientes órganos auxiliares: Consejos Académicos de Área, Comisiones Dictaminadoras de Área y Departamento, Comisiones Evaluadoras de Área, Jurados Calificadores y Comisiones Especiales.

Asimismo, existe la Comisión Técnica, encargada de asesorar y brindar apoyo logístico a las comisiones permanentes de Consejo Técnico.

La Dirección General del CCH fue creada por el Consejo Universitario el 3 de diciembre de 1997, tras obtener el Colegio el carácter de Escuela Nacional, y comenzó formalmente sus actividades el 24 de Febrero de 1998, fecha en la cual fue designado el primer Director General por la Junta de Gobierno de la UNAM, Dr. José de Jesús Bazán Levy.

En la actualidad la Dirección General esta encabezada por el M. en C. Rito Terán Olguín y su estructuración se encuentra conformada por las Secretarías General, Académica, Administrativa, Servicio de Apoyo al Aprendizaje, Planeación Estudiantil, Programas Institucionales, Comunicación Institucional, e Informática.

Las Direcciones de los Planteles, cada una, cuenta con Secretarías, departamentos y unidades similares a los mencionados, para atender las necesidades particulares de la comunidad.

Los directores de los planteles son<sup>34</sup>: Mto. Andrés José Hernández López, *Azcapotzalco*; M-en C. Víctor Díaz Garcés, *Naucalpan*; Mtra. Lucía Laura Muñoz Corona, *Vallejo*; Lic. Arturo Delgado González, *Oriente*; y Lic. Jaime Flores Suaste, *Sur*.

#### Plan de estudios

Los conocimientos se agrupan en cuatro áreas con base en los siguientes principios:

**Matemáticas.** Se enseña a los alumnos a percibir la disciplina como ciencia en constante desarrollo, la cual les permitirá la resolución de problemas. Se origina en las necesidades de los hombres de conocer y descubrir su entorno físico y social; así como desarrollar el rigor, la exactitud y la formalización para manejarlo.

**Ciencias experimentales.** En la actualidad, el desarrollo de la ciencia y tecnología hacen necesaria la incorporación de estructuras y estrategias del pensamiento apropiadas a este hecho, en la forma de hacer y de pensar, por ello es importante que conocer y comprender la información que diariamente se presenta, con características científicas, para que comprendan fenómenos naturales que ocurren en el entorno o en el propio organismo y con ello elaborar explicaciones racionales de estos fenómenos.

---

<sup>34</sup> Datos actualizados a septiembre del 2009.

Histórico- social. En esta área resulta fundamental analizar y comprender problemas específicos del acontecer histórico de los procesos sociales del pensamiento filosófico cultural y la cultura universal.

Talleres de lenguaje y comunicación. En esta área se desarrolla el uso conciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés o francés), como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad.

Por otra parte, las materias que se cursan durante la estancia en el CCH son:

Para el primero y segundo semestres, seis asignaturas obligatorias (además de cursar la materia de computación en el primer o segundo semestre, según se asigne en la tira académica). Para tercer y cuarto semestres también cursarán seis asignaturas en cada uno de ellos. Y para quinto y sexto cursarán siete asignaturas por cada una de los semestres, las cuales podrán ser elegidas por ellos mismos de acuerdo con sus inclinaciones profesionales. Tanto la secretaria estudiantil, como los departamentos de psicopedagogía de esa secretaria y de los planteles del CCH, informarán y ayudarán a despejar dudas respecto del aprendizaje de los alumnos.

En el CCH también se promueve la capacitación técnica, y aunque ésta no entra en PEA, puede considerarse como una opción de estudios con la cual muchos jóvenes pueden tener un acercamiento a la carrera que deseen elegir; asimismo obtener un certificado expedido por la UNAM que los acredite como técnicos profesionales en la opción técnica que hayan cursado.

El Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades puede ser consultado permanentemente en [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx) (página electrónica).

#### Programa operativo

Un programa institucional es un instrumento que permite tener presentes los principales elementos que intervienen en un proceso de enseñanza-aprendizaje, para organizarlos sistemáticamente, de manera que orienten su planeación, ejecución y evaluación y contribuir a un propósito educativo unitario. Se trata de una guía obligatoria para las acciones a realizar, pero no de una definición acabada y rígida.

Los programas institucionales no definen lo que debe hacer el profesor en cada clase ni cómo debe hacerlo, porque un programa institucional que olvida su naturaleza y se vuelve excesivamente detallado, se convierte en un obstáculo para el desarrollo consistente y organizado del trabajo docente y para su enriquecimiento.

Por medio de los programas institucionales se establece lo que necesariamente se debe enseñar (contenidos, que incluyen no sólo temas y conocimientos, sino habilidades, métodos y formas de trabajo intelectual) y para qué (propósitos generales), así como la metodología congruente con los propósitos que se busca alcanzar y los contenidos que se propone enseñar, en cada asignatura en particular, y en general<sup>35</sup>. En ellos, se sugieren también prácticas y materiales didácticos, incluyendo los bibliográficos, así como formas de evaluación<sup>36</sup>.

El ámbito de la libertad de cátedra se extiende a la actividad docente de cada profesor, y no se limita a la sola Universidad como institución. En este espacio, el programa institucional es un marco dentro del cual corresponde a cada profesor, en cada curso, aportar sus ideas, experiencias y valores.

---

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> En este punto, la información disponible del CCH ya no incluye, ni desarrolla, “valores”, es aquí donde se presenta un punto de oportunidad que pretende cubrir **Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase**.

Entre las determinaciones programáticas generales y la actividad docente del profesor, existe un amplio espacio de decisiones jerarquizadas. El CCH reconoce que la contribución del profesor a los planteamientos del programa institucional es insustituible, por que la acción educativa se desarrolla en un proceso dialógico que implica la concurrencia de personas -el profesor y los alumnos- son experiencias, ideas, intereses y valores irrepetibles en su composición concreta. La institución educa a alumnos reales, a través de la acción personal de cada profesor en contextos determinados<sup>37</sup>.

Por ello, corresponde al profesor hacer culminar, desde su situación personal, el ejercicio de la libertad de enseñanza, especificando contenidos, seleccionando la bibliografía y las actividades más adecuadas, contribuyendo a evaluar los programas, a partir de los resultados de su práctica, compartiendo con los demás profesores sus cuestionarios y propuestas.

El programa operativo debe ser detallado y contener todos los elementos que ayuden al profesor a impartir un curso. El Programa Operativo del Colegio de Ciencias y Humanidades en la correspondiente página de Internet<sup>38</sup>.

## 2.1.2 Perfil del alumno

### Alumno del CCH

Desde sus inicios el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha esforzado, a través de la Secretaría de Planeación, en la tarea de recabar información de la trayectoria escolar y analizar bases de datos de las generaciones de estudiantes.

El documento más actualizado es el "Ingreso Estudiantil al CCH 2002-2005", realizado por los profesores Lucía Laura Muñoz Corona, Roberto Ávila Antuna, Valentín López Gazcón, Diana Alicia López y López, y Dulce María Santillán Reyes a encargo específico de la Dirección General.

Dicha investigación responde a las preguntas: ¿cuáles son las características con las que ingresan los alumnos, en cuanto a las condiciones materiales de vida?, ¿Cuál es la calidad de su formación académica previa?, ¿cuál ha sido su ambiente cultural y social?

Este documento aborda parte sustantiva de los rasgos de las generaciones 2002, 2003, 2004 y 2005 de la población escolar que ingresa al CCH, cifras que se acoplan a la finalidad del presente trabajo de grado (MADEMS) pues refleja la actualidad de los educandos que cursan su bachillerato, en particular la materia de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV (TLRIID I – IV) y permite aplicar el Modelo Puente Pedagógico al suministrar de información el apartado Alumno en el vector Educación.

El objetivo del documento en referencia consistió en elaborar el perfil de ingreso de los alumnos tomando en cuenta los datos de las generaciones mencionadas anteriormente. Este perfil sintetiza las principales características que definen al alumno, tanto en sus carencias, como en sus cualidades.

Ingreso Estudiantil al CCH 2002 – 2005 consta de cinco apartados y dos anexos. El primero contiene datos de la población escolar de las cuatro generaciones de referencia. El segundo incluye los siguientes aspectos académicos: desempeño en la secundaria, Examen Único de Ingreso (EXUNI) y Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI). El tercero aborda las consideraciones del perfil escolar, el cuarto correlaciona el

<sup>37</sup> *Ídem.*

<sup>38</sup> [www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx)

ingreso con el egreso, en el que se muestra un modelo a través del cual se visualiza la trayectoria escolar de la generación 2002, que ha concluido sus tres años del plan de estudios, y el quinto muestra el modelo del aprovechamiento escolar que se ha diseñado en la SEPLAN (Secretaría de Planeación).

El anexo uno incluye datos de la trayectoria escolar de las generaciones 2003, 2004, 2005 y sus respectivas proyecciones de egreso. El anexo dos presenta ensayos sobre los resultados del EDI en las cuatro materias evaluadas: Matemáticas, Comprensión de Lectura, Química e Historia. En Matemáticas se comentan las habilidades valoradas en cada uno de los reactivos; en Comprensión de Lectura se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes, a la luz de un modelo teórico que busca evaluar la comprensión textual, intertextual y contextual. La parte correspondiente a Química muestra el nivel de dominio que tienen los alumnos sobre los temas y conceptos básicos. Eventualmente en Historia se destaca la continuidad entre los programas de las materias de Historia de la enseñanza media básica y su relación con el bachillerato del CCH, así como los temas donde se observan las mayores eficiencias de los alumnos.

#### Consideraciones sobre el perfil del alumno<sup>39</sup>

El perfil de los alumnos que ingresaron al Colegio en las últimas cuatro generaciones deja ver que:

Una tercera parte de los estudiantes entra a este bachillerato con 14 años o menos, lo que ha significado un aumento importante en la población estudiantil muy joven, lo cual requiere de atención y supervisión permanentes por parte de los padres en sus actividades escolares.

Los estudiantes de 14 años o menos, sumados a quienes apenas han alcanzado los 15 años, que constituyen la población mayoritaria, se encuentran en una etapa formativa tanto en lo referente a su desarrollo físico como emocional, razón por la cual demandan una orientación expedita en asuntos relativos a la sexualidad, adicciones y en general, problemáticas inherentes a su condición de adolescente pues los hace vulnerables ante factores de riesgo de toda índole. Así un punto que requiere especial cuidado, es el relativo a los problemas emocionales porque tienen una repercusión decisiva en la trayectoria académica en el bachillerato.

Es importante considerar la residencia del alumno, ya que muchos de ellos viven en colonias lejanas a la ubicación del Plantel CCH, esto constituye un elemento que dificulta la entrada, salida y tiempo de permanencia del estudiante dentro de las instalaciones, sobre todo en cuanto a la realización de trabajos en equipo o bien su reunión en sitios comunes para la elaboración de tareas o actividades extra clase.

Si bien los alumnos presentan a su ingreso una trayectoria escolar regular en la educación secundaria y valoran como buena la educación recibida, su éxito como alumno de bachillerato dependerá en gran parte de su adaptación a su nuevo medio escolar, la disciplina ante el estudio y una preparación emocional para sortear los obstáculos que se les presenten en el entorno tanto escolar como familiar.

La conformación familiar de los estudiantes de bachillerato es un elemento importante en su desempeño académico, porque influye tanto en su formación como en la relación que establecen con el entorno escolar.

Respecto a los bienes y servicios con que cuentan los alumnos en sus casas, los aparatos que refieren corresponderían a una familia de clase media, aunque la descripción de estos bienes no tiene relación directa con los ingresos mensuales por

<sup>39</sup> Con base en el documento "Ingreso Estudiantil al CCH 2002 – 2005" coordinado por la Secretaría de Planeación de la Dirección General de CCH – UNAM.

familia que declaran, pero dejan en claro que cada vez son más quienes poseen apartados de uso personal (como teléfono celular y computadora), lo que podría hacer suponer mejores condiciones económicas de quienes ingresan a los planteles.

Desde el punto de vista académico

Ingresan con un mayor número de aciertos en el EXUNI. La diferencia entre los mínimos de aciertos entre las generaciones 2002 y 2005 fue de 19<sup>(40)</sup>.

En el EDI se nota un cambio importante de los alumnos que obtuvieron una calificación menor a 4 en una escala de 0 a 10, mientras la generación 2003, más de 73% de ellos se ubicaron entre 0 y 4, en la generación 2005 disminuyó a 51%.

Se aprecia de manera amplia la mejoría académica que han tenido los alumnos de las generaciones 2002 a la 2005 que ingresan cada año al CCH, esto se sustenta en los resultados obtenidos en el EXUNI y en el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI), pero sobre todo en el promedio obtenido de secundaria, esto permitiría suponer un mejor aprovechamiento escolar con respecto a años anteriores en lo académico y por ende en la eficiencia terminal. Lo anterior, abre las posibilidades de una mayor atención a los alumnos con deficiencias académicas, mediante programas institucionales que se enfoquen en solventarlas.

En los aspectos académicos, se observa en las cuatro generaciones respecto al promedio de secundaria un incremento significativo en la proporción de alumnos con alto promedio (9 a 10) y al mismo tiempo una reducción del estrato de más bajo promedio (7 a 7.99). Este hecho puede ser alentador ya que indica una clara mejoría en la calidad académica de los alumnos que ingresan al CCH.

La observación anterior corrobora el mejoramiento del desempeño de los alumnos en el EXUNI y Examen Diagnóstico de Ingreso al CCH.

La información tratada: promedio de secundaria, EXUNI y EDI se ha presentado categorizada según variables significativas, una del alumno y otra institucional; género y turno; cualidades respecto a las cuales se observan desequilibrios importantes que sugieren la intervención institucional para favorecer las condiciones del desempeño escolar.

### 2.1.3 Perfil del docente

El modelo de maestro, esquema conceptual, figura simbólica, autoridad encarnada, se impone como maestro modelo. Estimula o bloquea -incluso en caso de rechazo- el desarrollo según la intensidad del apego a un ideal erigido en deber, aunque en un principio este ideal sea presentado como instancia, como figura de autoridad<sup>41</sup>.

Muchos maestros se preguntan si "la autoridad se aprende"; la respuesta se centra tanto en los aspectos relacionales<sup>42</sup>, como en la técnica de enseñanza y es que la primera motivación que ha conducido a los profesores a ejercer la profesión es el interés por la disciplina que enseñan, y esto se debe al dominio de la materia, como si esto dotara al maestro de una autoridad por encima de los alumnos promoviendo el aprendizaje sin ningún tipo de problema, al menos para el profesor.

<sup>40</sup> Documento "Ingreso Estudiantil al CCH 2002 – 2005" coordinado por la Secretaría de Planeación de la Dirección General de CCH – UNAM. Pp. 49 y 62.

<sup>41</sup> Baillaqués, S., "La question du modèle dans le discours des instituteurs", Recherche et Formation, 4, INRP, París, 1988, pp. 23-36.

<sup>42</sup> Kempf, M., y J. Rousvoal, "Les représentations du métier d'enseignant, synthèse de investigación", INRP, París, 1994.



Existen el “saber auténtico”, el “saber común”, el “falso saber”, el rechazo a conocer, y la creencia en los contenidos de las representaciones del oficio de maestro y en su elaboración. La concepción del maestro se elabora a partir de los discursos sociales, de los posicionamientos culturales y de los *habitus*<sup>43</sup>.

Dicho *habitus* se integra tanto de las proyecciones de la propia experiencia como de las del profesor o de los profesores que se conoció siendo alumno. La concepción del maestro mantiene sus fantasmas, su modelo ideal, sus idealizaciones, se resiste a integrar ciertos aspectos ineluctables de la realidad profesional; pero a la vez prepara para ella, ya que en el sujeto existe una especie de subconsciente de sus ignorancias, contradicciones subjetivas y sus actitudes de objetivación.

El maestro antes de ser identificado y admitido (en la formación y en la clase) por sus esfuerzos, su eficiencia y su eficacia, es un personaje (re)conocido: buscado-encontrado en la experiencia individual y colectiva del pasado escolar<sup>44</sup> por ello, en el maestro las ideas-imágenes del oficio y de la formación orientarán sus conductas al estar ancladas en la complejidad de sus interacciones con las motivaciones que se forman estas ideas-imágenes y con los discursos que las formulan. Primero guiarán su decisión de enseñar, luego su conducta en clase.

El grado de coherencia entre el modelo pedagógico seleccionado, ya sea el elegido o el preferido, y el que se pone en práctica en la realidad cotidiana está en estrecha relación con la manera en que el profesor vive la cuestión de la autoridad y del poder, del saber, del grupo, dentro de la clase, todo ello en función de su éxito profesional, o al menos de las representaciones que acerca del mismo él ha elaborado, y de lo que éstas acarrearán: espacio profesional, cultura profesional, condiciones de ejercicio de la profesión. “El maestro en período de desarrollo y/o crecimiento evoluciona, pero sobre todo, y principalmente, gracias a la experiencia de la clase y gracias a sí mismo en su clase” afirma Baillaqués<sup>45</sup>.

El maestro autónomo, responsable, capaz de evaluarse y de mostrar iniciativa en la adaptación creativa de sus actos y sus posicionamientos respecto a las realidades del oficio, es un practicante que supera la inmediatez de la realización cotidiana de sus tareas porque ubica la relación enseñar-aprender en la sociedad, en la dinámica de un proyecto para los alumnos y para sí mismo, el cual dará una finalidad a las tareas, acciones y operaciones que lo concretan. Sus proyectos pedagógico y profesional son humanos, pues dan sentido y finalidad a la profesión y al propio maestro en el desempeño de su labor. Éstos participan en el reconocimiento constructivo, creativo, de la identidad y la personalidad profesional propias. Ubican al individuo dentro de su grupo y de manera relativa a él como actos: en la escena pedagógica es, a la vez, objeto, agente y sujeto de la prescripción socioinstitucional. Entonces, en esta perspectiva, la práctica se convierte en praxis.

El hecho de limitarse a los saberes útiles quizá sea una opción frente a las profundas contradicciones existentes entre la cultura y la pedagogía<sup>46</sup>, considera De Peretti en tanto que Zeichner asegura que en el campo de la docencia coexisten varios paradigmas representativos; es decir, “núcleos de representaciones y creencias

---

<sup>43</sup> Baillaqués, Simone, “El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros”, en La Formación profesional del maestro, Paquay L. y Marguerite Altet, FCE México, 2005, p. 63.

<sup>44</sup> Baillaqués, *Op. Cit.* p. 67.

<sup>45</sup> *Ídem.*

<sup>46</sup> De peretti, A., “Les contradictions de la culture et de la pédagogie”, Épi del l’homme, Paris, 1969.

en cuanto a la naturaleza de la enseñanza y a la manera en que se aprende a enseñar”<sup>47</sup>.

En el mismo tenor Schön observa que el paradigma que se pretende lograr como el mayor en presencia en las áreas de planeación, investigación y capacitación es el del maestro reflexivo<sup>48</sup>, de este modo las prácticas de formación que favorecen la reflexividad resultan más valorizadas.

Pero son Paquay y Wagner quienes presentan claramente seis paradigmas relativos al oficio de maestro<sup>49</sup>:

1. Un “maestro ilustrado” que domina los conocimientos.
2. Un “técnico” que ha adquirido sistemáticamente los procedimientos técnicos.
3. Un “practicante artesano” que ha adquirido en el terreno ciertos esquemas de acción contextualizados.
4. Un “practicante reflexivo” que se ha construido un “saber de la experiencia” sistemático y comunicable, algo teorizado.
5. Un “actor social” que está comprometido en proyectos colectivos y es consciente de las apuestas antrosociales de las prácticas cotidianas.
6. una “persona” que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal.

Dichas opciones paradigmáticas se esconden a menudo detrás de la elección de un método más o menos racional, que se ha adoptado para definir las habilidades prioritarias.

En ciertas instituciones impera todavía la concepción del maestro como de un transmisor de conocimientos disciplinarios. Otra concepción tradicional otorga también un lugar central al conocimiento: para convertirse en maestro experto hay que conocer antes de aplicarlas las bases teóricas de didáctica de la especialidad, en metodología general y en psicopedagogía.

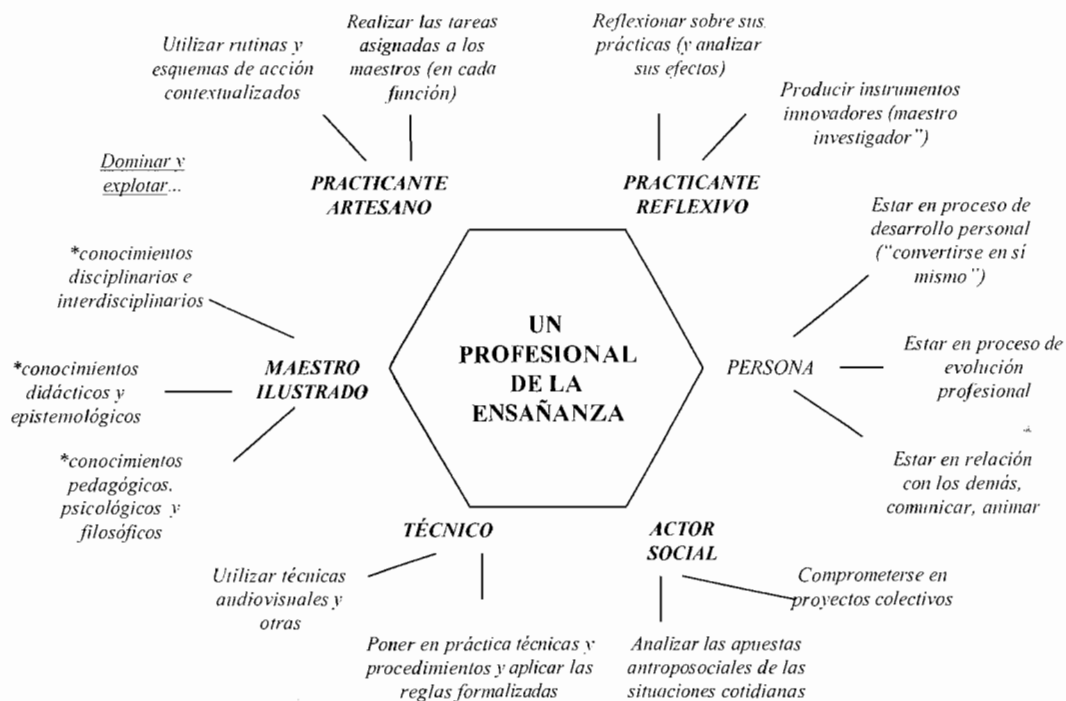
---

<sup>47</sup> Zeichner, K.M., “*Alternative Paradigms of Teacher Education*”, *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 1983, pp. 3-9.

<sup>48</sup> Schön, D. A., *The Reflective Practitioner*, Basic Books, Nueva York, 1983. pp. 18-29. (trad. Al francés: *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Éditions Logiques, Montreal, 1994).

<sup>49</sup> Paquay, L. y Wagner Marie-Cécile, *Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar*, en *La Formación profesional del maestro*. FCE. México 2005. pp 224-238.

Marco de definición de un referencial de habilidades profesionales de L. Paquay<sup>50</sup>.



En la mayoría de los países occidentales existe la tendencia a considerar el oficio de maestro como una profesión, lo que significa que "un profesional realiza, de forma autónoma, actos intelectuales no rutinarios bajo su propia responsabilidad. Su arte y sus técnicas las adquiere a través de una extensa formación. Además, los profesionales dependen a menudo de un organismo oficial (institución) que vela, entre otras cosas, por el respeto de un código ético"<sup>51</sup>.

El profesional es autónomo no sólo porque es capaz de autorregular su acción, sino también porque puede dirigir su propio autoaprendizaje mediante un análisis crítico de sus prácticas y de los resultados de éstas. Podría ser considerado como "un estratega que no se fía únicamente de los conocimientos básicos, aunque hayan sido probados; los actualiza periódicamente y pone a prueba otros enfoques con el fin de mejorar la eficacia de su práctica"<sup>52</sup>. Como señala Perrenoud "la profesionalización es también la capacidad de capitalizar experiencia, de reflexionar sobre la propia práctica

<sup>50</sup> Paquay, L., "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant", Recherche et Formation, 16, Bruselas, 1994, pp. 7-33.

<sup>51</sup> Lemosse, M., "Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais", Recherche et Formation, 6, 1989, pp. 55-66. / Bourdoncle, R., "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", Revue française de pédagogie, 94 (1), Francia, 1991, pp. 73-92. / Carbonneau, M., "La classe en direct: stratégie de recherche et de formation", ponencia inédita presentada en el primer congreso de Actualité de la recherche en éducation et formation, París, marzo de 1993. / Perrenoud, P., "Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation; deux modèles du changement", en Société Suisse de recherche en éducation, Le changement en éducation, Bellinzona, Ufficio studi e ricerca, 29-48 (Actes du Congrès 1993 de la SER).

<sup>52</sup> Wideen, M., "Devenir enseignant, quest-ce que cela veut dire?", en P. Holborn, M. Wideen, y L. Andrews, Devenir enseignant, t. 1. Les Éditions Logiques, Montreal, 1992, pp. 25-37.

para reorganizarla”<sup>53</sup>. El practicante , a través de la reflexión sobre su práctica y los efectos de ésta, va constituyéndose un “saber de la experiencia” en evolución<sup>54</sup>.

Los medios de formación de maestros reflexivos son múltiples: realizar un “diagnóstico situacional”<sup>55</sup>; producir enfoques de enseñanza tomando como referencia una teoría de la psicología cognitiva<sup>56</sup>; preparar las lecciones explicitando las opciones realizadas<sup>57</sup>; comparar dos recetas o procedimientos en una determinada situación<sup>58</sup>, entre otras estrategias<sup>59</sup>.

Todo aquel que entre en contacto con escuelas en proceso de renovación podrá constatar que la praxis de maestro está cambiando, que consiste cada vez más, en integrarse en proyectos comunes, ya sea en grupo o como centro<sup>60</sup>. Esto implica un compromiso como “actor social” en el nivel local. Se considera actor social al maestro comprometido en proyectos colectivos (clase-taller, clase-empresa, proyecto interdisciplinario, participación constructiva en unos dispositivos comunes de evaluación, etc.), pero también al maestro implicado en los debates sobre el proyecto de centro y su gestión<sup>61</sup>.

Tal responsabilidad en los proyectos y en el funcionamiento de un centro exige un nuevo perfil de maestro: éste debe poder analizar el sistema (allí donde funciona) en sus múltiples dimensiones (interpersonal, organizativa, legal, política, económica, ideológica...), sentar las bases de un proyecto a partir del análisis, poner en práctica el proyecto, organizarlo colectivamente; gestionarlo, ajustarlo y evaluarlo... éstas son las habilidades de base que pueden adquirirse desde la formación de un docente<sup>62</sup> o en el proceso de profesionalización.

Otros coinciden en que ser un “actor social” también implica ser consciente que en la escuela se dan cita conflictos valiosos, estar convencido que se puede incidir en decisiones más globales y tener cierto peso en las opciones políticas y de ahí la importancia que todos los maestros puedan analizar los problemas sociales que invaden la escuela y puedan tomar conciencia de las apuestas sociales de su acción local”<sup>63</sup>.

---

<sup>53</sup> Perrenoud, P., “Dispositifs d’individualisation des cursus et différenciation des pratiques de formation”, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, Ginebra, 1995b.

<sup>54</sup> Tardif, C., “Elements pour une théorie de la pratique éducative; actions et savoir en éducation”, en C. Gauthier, M. Mellouki, y M Trdif, *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Les Éditions Logiques, Montreal, 1993a.

<sup>55</sup> Donnay, J., y É. Charlier y J. L. Cheffert, “La réflexivité, outil de dialogue entre expert et novice”, DET, Namur, 1994.

<sup>56</sup> Tardif, C., “En stage, comment développe-t-on ses propres perspectives sur k’enseignement?”, en P. Holborn, M. Wideen e I. Andrews, *Devenir enseignant*, t.1, Les Éditions Logiques, Montreal, 1992, pp. 81-94.

<sup>57</sup> Charlier, É. “Planifier un cours, c’est prendre des décisions”, De Boeck, Bruselas, 1989.

<sup>58</sup> Paquay, L., “L’autoévaluation au coeur de la ofrmation initiale d’enseignants professionnels: espoirs, écueils, perspectives” (2), Actes du colloque de Grenoble des 5-7 février 1998 (3 Recherche et Formation des enseignants2) CD-Rom, 1999, pp15.

<sup>59</sup> Holborn, P., M. Wideen, e I. Andrews, “*Devenir enseignant*”, Les Éditions Logiques, Montreal, 2 tomos, 1992. / SCHÖN, D.A., “*Educating the Reflective Practitiones, Towards a New Design for Teaching and Learning in the Profession*”, Jossey Bass, San Francisco, 1987.

<sup>60</sup> Bourgeois, E., “La formation continue des enseignants et la crise de l’enseignement”, en Recherche en éducation, Théorie et pratique, 6, 1991, pp. 25-30.

<sup>61</sup> Grootaers, D., y F. Tilman, “Un professeur en forme, un professeur en formation”, La Revue Nouvelle, 1, 1991, pp. 93-104.

<sup>62</sup> Bourgeois, E., “La formation continue des enseignants et la crise de l’enseignement”, en Recherche en éducation Théorie et pratique, 6, 1991, pp. 25-30.

<sup>63</sup> Grootaerse, D., J. Liesenborghs, X. Dejemeppe, y M. Peltier, “Les chantierse de l’Ecole normale”, La Renue nouvelle, 199, 1985, pp. 189-198.

Según el paradigma personalista, el maestro es, ante todo, “una persona”: una persona en evolución y en busca de un “llegar a ser él mismo”, una persona en relación con otros<sup>64</sup>. Por supuesto, no existe un prototipo de la “persona-que-enseña”, y la evolución personal no se puede teleguiar desde el exterior.

En los cursos o talleres pedagógicos (para docentes) se puede orientar explícitamente los contenidos hacia el desarrollo de las habilidades relativas a la expresión, la comunicación, el análisis de las relaciones, el desarrollo de la capacidad de escucha y de la propia autoconfianza. No obstante, programas y sesiones no son una expresión propia, no pueden realizarse si no existe un clima de confianza, en el que los profesores “hablan con autenticidad” y organizan claramente la comunicación. La expresión propia no podría manifestarse con formadores que dieran órdenes paradójicas del tipo “sean espontáneos”.

Integrar paradigmas<sup>65</sup>, significa “reconocer el interés de las habilidades y estrategias más destacadas en cada concepción; poner de relieve sus complementariedades e interacciones; reconocer las tensiones entre los polos, neutralizarlas en su poder destructor y valorizarlas en su potencialidad innovador; reforzar las articulaciones, los vínculos entre los componentes de los sistemas y de los dispositivos; procurar la coherencia de los itinerarios; buscar las sinergias. No obstante, tal integración es algo vivo; evoluciona; cada uno debe construirla continuamente y cada centro educativo, puede reforzar las complementariedades creadoras.

#### El docente en el CCH

En cuanto a los datos duros asequibles que permiten delinear el perfil del docente en el CCH se encuentran los publicados en el “Cuaderno de Información Estadística Básica (Docencia) 1999 – 2003”, el cual informa que la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades cuenta con una planta docente total promedio de 3,029 maestros, clasificados por nombramiento y categoría:

<b>Profesor de asignatura</b>		<b>2,192</b>
Profesor de asignatura “A”	1,543	
Profesor de asignatura “B”	649	
<b>Profesor de carrera</b>		<b>837</b>
Profesor de carrera “TC”	790	
Profesor de carrera “MT”	0	
Técnico Académico “TC”	47	
Técnico Académico “MT”	0	

Cabe señalar que las cifras referentes al plantel Naucalpan nos enfocan la visualización en el trabajo de grado *Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*, por ser la sede del estudio de caso por lo que citamos:

<b>Profesor de asignatura</b>		<b>426</b>
Profesor de asignatura “A”	265	
Profesor de asignatura “B”	161	
<b>Profesor de carrera</b>		<b>135</b>
Profesor de carrera “TC”	125	

<sup>64</sup> Abraham, A. (comp.), “L’enseignant est une personne”, ESF, Paris, 1984.

<sup>65</sup> De Peretti, A., “Projet éducationnel moderne et formation des enseignants”, *Enjeux. Revue de didactique du français*, 17, 1989, pp. 13-34.

Profesor de carrera "MT"	0
Técnico Académico "TC"	10
Técnico Académico "MT"	0

En cuanto a los recursos financieros que la UNAM destina al subsistema CCH las cifras al 2003 permiten ubicar un estimado del destino principal: remuneración al personal.

Presupuesto	936,815,741
Remuneraciones personales	517,264,342
Servicios	23,126,816
Becas, prestaciones y estímulos	365,269,130
Artículos y materiales de consumo	12,558,945
Mobiliario y equipo	7,580,482
Inmuebles y construcciones	5,100,000
Erogaciones condicionadas al ingreso y programas de colaboración académica	5,916,026

En el plantel Naucalpan, las cifras presupuestales registradas al 2003 también permiten verificar que el principal rubro de ejercicio se realiza en las remuneraciones al personal, donde el apartado docente es el mayoritario.

Presupuesto	164,871,122
Remuneraciones personales	99,589,174
Servicios	4,374,249
Becas, prestaciones y estímulos	70,774,415
Artículos y materiales de consumo	2,449,271
Mobiliario y equipo	1,394,062
Inmuebles y construcciones	5,100,000
Erogaciones condicionadas al ingreso y programas de colaboración académica	956,066

Los recursos materiales presentan el siguiente informe para el CCH:

Planteles	5
Laboratorios	292
Talleres	11
Equipo de cómputo	2,071
Aulas	431
Área construida (m2)	132,414
Bibliotecas	5
Títulos	70,515
Volúmenes	845,146

Y los recursos materiales en el plantel Naucalpan (sede del estudio de caso del presente trabajo de grado) presentan las siguientes cifras:

Planteles	1
Laboratorios	62
Talleres	2
Equipo de cómputo	422
Aulas	91
Área construida (m2)	25,931

Bibliotecas	1
Títulos	14,957
Volúmenes	165,069

En otra perspectiva, el Docente se incorpora al Nivel Medio Superior de la UNAM, específicamente al CCH, desde el marco jurídico que establece la legislación universitaria a través del Estatuto del Personal Académico, particularmente el Título Cuarto “De los Profesores e Investigadores”.

En lo más destacable, para el tema en referencia, se encuentra el artículo 29 donde se establece que los profesores podrán ser Ordinario, Visitantes, Extraordinarios y Eméritos y las definiciones se refieren en los artículos 30, 31, 32 y 33.

En el Capítulo II se especifican los Profesores e Investigadores Ordinarios:

Artículo 35.- Son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento sean remunerados en función del número de horas de clase que impartan.

Podrán impartir una o varias materias, ser interinos o definitivos y ocupar cualquiera de las siguientes categorías: A o B

Artículo 35.- Para ser profesor de asignatura A, se requiere:

- a) Tener título superior al de bachiller en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir;
- b) Demostrar aptitud para la docencia.

El requisito del título podrá dispensarse por acuerdo del consejo técnico, en los casos siguientes:

- 1) En el ciclo de bachillerato, cuando no concurren aspirantes que tengan título, y los que se presenten hayan aprobado los cursos correspondientes a una licenciatura en el área de la materia de que se trate;
- 2) En la enseñanza de lenguas vivas, de materias artísticas, de educación física, de adiestramiento y en las que sólo se impartan en carreras en que no haya más de quince graduados. En los supuestos a que se refiere este inciso los interesados deberán haber aprobado los cursos correspondientes a la especialidad de que se trate o demostrar mediante los procedimientos que señale el consejo técnico respectivo, el conocimiento de la materia que se vaya a impartir.

Artículo 37.- Para ser profesor de asignatura categoría B, además de los requisitos señalados para la categoría A, se requiere:

- a) Haber trabajado cuando menos dos años en labores docentes o de investigación en la categoría A y haber cumplido satisfactoriamente sus labores académicas;
- b) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación.

Este último requisito podrá dispensarse a los profesores que en la dirección de seminarios y tesis o en la impartición de cursos especiales, hayan desempeñado sus labores de manera sobresaliente.

En cuanto a las estipulaciones para los Profesores de Carrera conviene revisar el Capítulo IV, artículos 38 al 41; para lo concerniente a Investigador corresponden los artículos 42 a 44. Por la finalidad del trabajo de grado en MADEMS, y porque desde 1998 no se ha registrado concurso para las plazas (carrera e investigador) en el CCH Naucalpan, área de Lenguaje (estudio de caso), únicamente se cita la referencia

A partir del año 2000 se inició un proceso de incorporación de docentes al CCH que consta de dos fases: el aspirante a integrarse a la institución, ya atendiendo

grupos o antes de ingresar a la plantilla, realiza un examen de conocimientos generales sobre la materia a impartir (referido como examen filtro); una vez acreditado, se realiza el examen psicométrico. Con la aprobación de las dos fases se puede solicitar, directamente en los planteles, la asignación de grupos.

El proceso referido corresponde a la aspiración institucional de mejorar el “perfil profesiográfico” de la planta docente. Un reflejo de este procedimiento es que de 6 años a la fecha todo profesor debe ser titulado, contar con ciertas habilidades docentes ya desarrolladas y manejo del contenido de las materias.

Un dato que se comparte en la Dirección General del CCH, es que la parte psicológica del proceso de ingreso para los docentes la coordina la Facultad de Psicología de la UNAM y únicamente proporcionan el resultado: “aceptado” o “rechazado”.

## 2.2 Empatía

Para referir la empatía en los procesos educativos es necesario conocer cuándo y dónde surge este término, cómo se aplica en la psicología en primera instancia, y al respecto Ana María González Garza realiza una aportación de rastreo histórico básico<sup>66</sup> en el inicio del capítulo cinco “Tres condiciones, tres actitudes”, de su libro *“El Enfoque Centrado en la Persona. Aplicaciones de la educación”*.

El concepto alemán *emfühlung*, traducido al español por Tichener como empatía, significa sentir dentro, sentir como si estuviera dentro del otro. El término es utilizado con las experiencias estéticas y el ejemplo más identificado es en la actuación donde los que encarnan cada personaje lo “sienten suyo”.

Al ampliarse el estudio original de la estética no sólo al campo del arte sino a las áreas de la filosofía, la sociología y la psicología, F.T. Vischer formuló la teoría de la empatía en su obra *Asthetik oder Wissenschaft des Schönen*, publicada en 1846, donde describe cómo el observador de una obra de arte, o de algún otro objeto estético, tiende a proyectar sus propios sentimientos dentro de ésta, al explorar su forma imaginativamente y derivar de ello un placer. Con base en el trabajo de Vischer, Thodore Lipps, psicólogo y filósofo alemán, introdujo el término *emfühlung*, aplicando estética, especialmente en la comprensión de las personas, en su obra *Asthetik*, publicada en el siglo XIX.

En su acepción original, el concepto *emfühlung* se refería a los procesos de mímica motora. Por ejemplo, la contemplación de una obra artística origina una serie de pequeños movimientos que son, en cierto modo, imitativos del objeto estímulo. En la apreciación de las cualidades estéticas de las cosas se forman juicios favorables si los movimientos empáticos son armoniosos, no se interrumpen y no son demasiados simples. En contra parte, cuando el objeto es percibido como feo o pesado, los movimientos imitativos son bruscos, espasmos, no equilibrados o demasiado simples.

La percepción mímica motora de una persona también se puede ejemplificar: ante un orador, la persona cambia sus expresiones faciales mientras éste habla. Si se establece una corriente de simpatía entre orador y escucha, los gestos y las actitudes del escucha serán análogos a los del orador... y una vez iniciado este proceso se permite la sintonía con la vida mental del otro<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> González Garza, Ana María, *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*, Trillas, México, 2001, p. 87.

<sup>67</sup> González, *Op. Cit.* p88.



Allport<sup>68</sup> dice que la teoría de la empatía nace de las deficiencias de la teoría de la inferencia, la cual sostiene que al imitar al otro podemos saber cómo siente y piensa simplemente porque “sabemos cómo pensamos y sentimos nosotros cuando efectuamos movimientos similares o adoptamos las mismas actitudes en el pasado”. En este caso, la empatía parece ser sólo un caso de inferencia cinestésica.

Según Allport, a pesar de emplear en la empatía la experiencia pasada, el proceso en sí tiene exclusivamente referencia objetiva. No se percibe el cuerpo propio, sino el cuerpo de otro. No hay discontinuidad entre el esfuerzo, el orgullo, el enojo, la alegría, que se siente empáticamente y la personalidad del individuo al que se trata de comprender.

Allport argumenta que “un objeto unitario requiere una percepción unitaria”<sup>69</sup>, esto es, la unidad del otro no está constituida por la aglutinación de los fragmentos que se infieren, sino que es requerida por el propio ser del individuo observado. La cualidad de ajeno es un atributo inherente en la empatía, al diferenciarla del proceso ordinario de inferencia. El acto empático presupone la conciencia del otro yo que se convierte intencionalmente en objeto de conocimiento.

Según Freud<sup>70</sup>, la empatía es el proceso mediante el cual tratamos de percibir lo que es esencialmente extraño a nuestro yo. Intentar comprender por medio de la mímica o la inferencia lo que no es inmediatamente inteligible, es una tentativa intelectualista. El verdadero conocimiento, dice Freud, se produce por la identificación y no necesita de la mímica. Por lo tanto, la empatía, es a lo sumo una tentativa de identificación: proporciona hipótesis respecto a la naturaleza del otro.

Sullivan habla de la empatía como una base importante para la relación entre la madre y el hijo. Cuando la madre siente ansiedad, su expresión de ese estado de ánimo induce a una tensión semejante al hijo<sup>71</sup>.

Para la psicología en general, “se entiende por empatía la vivencia por la cual alguien se siente dentro de una situación ajena: la naturaleza, el arte o el prójimo”<sup>72</sup>. En este último sentido, el prójimo puede asimilarse a la percepción del prójimo según Max Scheler, filósofo alemán representante de la escuela fenomenológica. El fenomenalismo es una escuela filosófica que versa sobre la percepción y el mundo externo; sostiene que los objetos materiales son reducibles a proposiciones acerca de las sensaciones o apariencias.

En tanto, las escuelas psicoanalíticas suelen utilizar el término empatía como sinónimo de identificación.

Desde el enfoque humanista existencialista, específicamente desde la educación humanista, y en particular desde la educación centrada en la persona, la empatía es una de las condiciones esenciales para entablar una relación interpersonal donde la experiencia de un adecuado entendimiento empático del docente sobre el mundo interno de su alumno y la habilidad de comunicar algunos fragmentos significativos de este entendimiento, es uno de los aspectos más importantes en la educación.

En este caso, la empatía consiste en poder sentir el mundo interno del alumno, su propio mundo privado, como si fuera propio, pero sin perder nunca de vista el “como si”; es decir, percibir los sentimientos de coraje, tristeza, confusión injusticia, etcétera, pero sin involucrarse al grado de hacer suyos esos sentimientos, sino solamente como

---

<sup>68</sup> Allport, G., *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona, 1966. p. 622.

<sup>69</sup> Allport, *Op. Cit.* p. 623.

<sup>70</sup> Freud, S., *Psicología colectiva y análisis del yo*, en Allport, G., *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona, 1966. p. 623.

<sup>71</sup> Allport, *Op. Cit.* p. 623.

<sup>72</sup> González, *Op. Cit.* p. 90.

si lo fueran. Esto permite al maestro clarificar el mundo del educando, moverse en él libremente y poder comunicarle ese entendimiento que le llevará a tomar conciencia de su propio mundo interior.

Este tipo de empatía altamente sensible es de gran importancia, pues "hace posible que la persona se acerque a sí misma y aprenda a cambiar y a desarrollarse"<sup>73</sup>

Avanzando ya en el proceso de desarrollo más que en la definición, Egan<sup>74</sup> apunta que la empatía es poder discriminar o meterse en la otra persona, mirar el mundo a través del marco de referencias de la otra persona, preguntarse por qué el mundo del otro es así, y poder comunicar al otro su entendimiento en una forma que le muestre que el maestro ha captado tanto sus sentimientos como la conducta y la experiencia implícitas en estos sentimientos.

Cuando alguien entiende lo que se siente ser alumno, sin desear analizar o juzgar, entonces el alumno puede florecer y crecer en ese clima. Se siente seguro y no se siente solo con esos sentimientos. "Cuando un maestro puede captar momento a momento lo que ocurre en el mundo interior de su alumno, tal como el alumno lo vive, sin perder la propia identidad, el sentido de individualidad en este proceso empático, el cambio ocurre", asegura Carl R. Rogers<sup>75</sup>.

Empatizar es una destreza que puede adquirirse, para ello es necesario sensibilizarse, aprender a escuchar realmente en forma más sensible, captar aún los más sutiles significados de lo que el otro experimenta y expresa; atender no sólo a su expresión verbal, sino a todo el lenguaje no verbal de sus gestos, ademanes, posturas, tonos de voz, silencios, etcétera, que dicen mucho sobre lo que la persona experimenta, vive y siente.

Este entendimiento sensible y preciso de la experiencia del alumno y de sus sentimientos, es una de las principales tareas en la educación. El docente trata de sentir la experiencia subjetiva del alumno en el aquí y el ahora, en el aula, durante la clase. Este entendimiento empático permite al alumno sentirse más seguro en la relación con el maestro, penetrar más su propio mundo y comprenderlo al experimentar sus sentimientos cada vez con mayor intensidad y profundidad, para reconocerse y desear resolver la incongruencia que pueda existir dentro de él mismo.

Cabe reconocer que la "empatía" tuvo cierto auge en los últimos años del siglo XX, a partir de los trabajos de Daniel Goleman, particularmente el libro de *La Inteligencia emocional*. Después de que Howard Gardner, psicólogo norteamericano y profesor en la Universidad de Harvard diera a conocer su teoría de las ocho inteligencias o inteligencias múltiples (verbal-lingüística, visual-espacial, lógico-matemática, musical, kinestésica-corporal, interpersonal, intrapersonal, asociada a la naturaleza), Goleman difundió los conceptos de la llamada inteligencia emocional.

Doctor en filosofía por la universidad de Harvard, también docente en esa institución, Goleman tuvo a su cargo la sección científica del New York Times. Desde ambas áreas (pedagogía y periodística) comenzó a profundizar en los factores que entran en juego cuando las personas que tienen un elevado cociente intelectual tienen dificultades y las que tienen un cociente intelectual modesto se desempeñan sorprendentemente bien. "Yo afirmaré que la diferencia suele estar en las habilidades que llamamos inteligencia emocional, que incluye el autodominio, el celo y la persistencia, y la capacidad de motivarse uno mismo. Y estas habilidades pueden

---

<sup>73</sup> *Idem.*

<sup>74</sup> Egan, G., *El orientador experto*, Wadsworth Internatival Iberoamericana, 1981. p. 72.

<sup>75</sup> Rogers, C. R., *Person to Person. The Problem of Being Human*, Real People Press, Laffayette, California, 1967b. p. 93.

enseñarse a los niños, dándoles así mejores posibilidades de utilizar el potencial intelectual que la lotería genética les haya brindado”, afirma<sup>76</sup>.

El argumento que sustenta la importancia de la inteligencia emocional gira en torno a la relación que existe entre sentimiento, carácter e instintos morales<sup>77</sup>. En principio, el impulso es el instrumento de la emoción; la semilla de todo impulso es un sentimiento que estalla por expresarse en la acción. Quienes están a merced del impulso —los que carecen de autodominio— padecen una deficiencia moral: la capacidad de controlar el impulso es la base de la voluntad y el carácter. Por la misma razón, la raíz del altruismo se encuentra en la empatía, la capacidad de interpretar las emociones de los demás; si no se siente la necesidad o la desesperación del otro, no existe preocupación. Y si existen actualmente dos posturas morales que nuestra época reclama son precisamente estas: dominio de sí mismo y compasión.

#### Empatía pedagógica

Con base en lo anterior, en ***Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*** queda entendido como Empatía pedagógica la determinación de la Humildad de Conocimiento para la aplicación del Conocimiento Generacional en consideración al contexto.

Los tres factores que integran Empatía pedagógica (Humildad de Conocimiento, Conocimiento Generacional, y *contexto*) presentan como constante el “conocimiento”. Recordemos que *contexto* es la convergencia de Alumno, Docente e Institución (planes de estudio), en tiempo, lugar y circunstancia. (Ver presentación del Modelo Puente Pedagógico del presente trabajo de grado).

Y conocimiento es aprehender valores a través la manifestación de actitudes, desarrollando capacidades con asimilación de contenidos<sup>78</sup>.

Una vez presentado todo lo anterior, se puede realizar una mayor aproximación lingüística de definición operativa.

### **Empatía Pedagógica: identificación del estado afectivo-cognitivo de los participantes a través del contexto para desarrollar las metodologías de aprendizaje**

El Modelo Puente Pedagógico, en el vector Empatía considera tres constantes: Institución, Alumno, Docente, cada una con sus rasgos particulares y características que impactan en el aula durante los procesos educativos.

---

<sup>76</sup> Goleman D., *La inteligencia emocional*, Bantam Books, traducción de Elsa Mateo, Buenos Aires, 1995. p.16.

<sup>77</sup> Lo que Aristóteles refería como “ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de forma correcta”. Goleman D., *La inteligencia emocional*, Bantam Books, traducción de Elsa Mateo, Buenos Aires, 1995. p.123.

<sup>78</sup> En el presente trabajo de grado se puede consultar: Contenidos, 2.1; Valores – actitudes, 2.2; Capacidades, 2.3; y en el Capítulo tercero, aplicación del Modelo T en el estudio de caso (CCH) con la correspondiente planeación de clase.

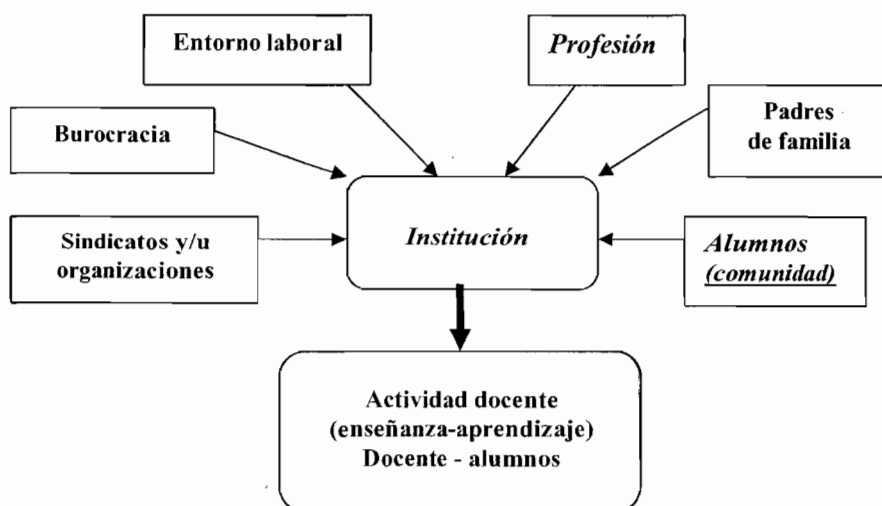
## 2.2.1 Institución

### Currículum oculto

Los impedimentos mayores en el proceso de aprendizaje no se derivan de las actividades teóricas, sino de la tradición y la práctica educativas que no cumplen sus propósitos cabalmente asegura el investigador Carlos Ornelas<sup>79</sup>.

En el Nivel Medio Superior las aulas de instituciones públicas —y algunas particulares— son austeras y por lo que parecería regla universal, rectangulares. Fuera de los pupitres (o sus variaciones: mesas, mesa-bancos...) los alumnos, la mesa para el maestro y el pizarrón, escasamente tienen algún equipo de apoyo. Las paredes están desnudas, si acaso alguna fotografía o litografía. En CCH, particularmente, vidrios rayados y paredes graffiteadas. Hay bastante iluminación natural pero poco espacio que permita la movilidad de los alumnos y los muros o pintura de color oscuro. Todo lo descrito no es producto de la actividad áulica docencia-aprendizaje, sino de la administración de la actividad educativa.

La institución es un organismo que enfrenta un cúmulo de relaciones sociales que hacen que desempeñe una importante función, pero muy compleja, dichas relaciones sociales están cimentadas en la estructura del proceso educativo y disponen de buena parte de su tarea. Se pueden distinguir al menos seis tipos de relaciones que afectan la producción y reproducción de conocimientos, ideología y cualidades de entorno de las escuelas:



Gráfica original: Relaciones sociales del maestro. Carlos Ornelas<sup>80</sup>.

El esquema original es presentado por Carlos Ornelas en el libro *“El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo”*, y por la vertiente del tema que se

<sup>79</sup> Carlos Ornelas es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Profesor de estudios políticos en el Centro de Investigación y Docencia Económicas. Fue profesor visitante en la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, y obtuvo el doctorado en la especialidad por la Universidad de Stanford.

<sup>80</sup> Ornelas Carlos, *El sistema educativo Mexicano, la transición de fin de siglo*, FCE, México, 1995. p132.

desarrolla en este texto, es conveniente hacer dos modificaciones en concordancia con el Nivel Medio Superior, los procesos educativos actuales, la UNAM y el resto del trabajo por desarrollar en los siguientes capítulos. Así, el esquema original contempla en el centro de la representación al “Maestro”; en este caso se ubica “**institución**”, por ser la sede esencial y natural de la sinergia del contexto. Y en “**Alumnos**” se considera “**comunidad**” por ser el entorno humano inmediato al alumno y el docente, y gran contribuyente de las “circunstancias” del propio contexto.

El Entorno laboral representa los mecanismos que la institución desarrolla para realizar el proceso educativo, reglamentos, procedimientos, costumbres, acciones que crean una serie de circunstancias en las que se presenta la transferencia generacional de conocimiento.

La Burocracia se integra por todos los procedimientos secundarios a la acción de aula, esto es, reportes de calificaciones, evaluaciones grupales, entrega de documentación del grupo y del docente (en CCH para la asignación de grupos, por ejemplo), ISSSTE, Fovissste, o Infonavit, revalidación de estudios en los correspondientes estados de la federación, resellos de credencial (alumnos, docentes, trabajadores)... en fin, todos los trámites que la comunidad inmiscuida en el proceso educativo debe realizar y que la institución cree necesario o pertinente.

Sindicatos y organizaciones, cuentan con una vida natural de trabajo. En lo referente a los sindicatos, comúnmente son organizaciones que negocian las condiciones laborales de los agremiados. En cuanto a organizaciones, se refiere al trabajo entre pares o colegiado: docente – docente, docente-trabajador, alumnos-docente... como actividad fuera del salón pero con fines pedagógicos o de refuerzo a los procesos educativos.

La profesión es la forma en que se visualiza la educación. La institución tendrá programas y requerimientos específicos para los docentes y para los educandos, además de los administrativos y demás personal. Muestra de esto es el capítulo anterior del presente trabajo de grado, donde se presentó el “perfil” del Docente, Alumno, y de la propia Institución, en este caso CCH.

Padres de familia es un área un tanto intangible en el Nivel Medio Superior, sobre todo en lo referente al estudio de caso (UNAM-CCH-Naucalpan) por los perfiles presentados. Pero cabe destacar dos situaciones: uno, la institución considerará a los padres de familia según el “estilo” de los directivos y maestros; la inclusión, invitación y permanencia participativa será en función de las actividades que se promuevan –o desalienten-. Dos, la presencia de los padres en los planteles ante docentes y autoridades es tomada en cuenta en función de la denominación alta demanda, presión, exigencia o súplica, por la presencia, participación, prudencia y desesperación con la que se ejerza la petición de rendición de cuentas. Recordemos que comúnmente el alumno de bachillerato es menor de edad, por lo que institución y padres de familia se pueden solicitar y proporcionar rendición informativa respecto al educando. Es en la omisión de esta acción (rendición de cuentas recíprocas) que la institución culpa a la familia y el entorno particular del alumno por obstaculizar o apoyar poco su desarrollo, y los núcleos primarios sociales de los alumnos culpan a las institución de los desaciertos.

La comunidad es el factor que se registra en torno a todo lo anterior pero que no es considerado como primario para la enseñanza – aprendizaje, sin embargo influye y en ocasiones determina ciertos procesos educativos. De tal forma se ubican áreas de impacto en ámbitos como seguridad (autoridades geográficas: federales, estatales, delegacionales, municipales... policía e inspectores, trabajadores del servicio eléctrico – interno o externo-); salud (aguas y saneamiento, salubridad...), alimentación (tiendas

autorizadas al interior de los planteles, ambulante o comercio informal al interior y exterior de las instalaciones educativas...), comunicación (servicio telefónico, transporte, vialidades...); esparcimiento (cines, bares, parques, áreas específicas de actividades...); otros servicios (papelería, internet, ropa, bisutería), principalmente. Todo lo anterior en sus dos vertientes naturales, infraestructura del propio servicio y recurso humano que realiza las labores.

Entorno laboral, burocracia, sindicatos y/u organizaciones, profesión, padres de familia, comunidad, interactúan en torno a los procesos educativos por lo que determinan costumbres, procesos, tradiciones que repercuten en el proceso educativo protagonizado día con día por el alumnado y el cuerpo docente.

El punto de unión y relación entre el docente y/o alumno y los seis ámbitos anteriormente descritos como entorno, es la institución. Es ella la encargada de fomentar, atender, regular, evitar, contener o gestionar lo pertinente ante situaciones específicas para crear los estados de flujo idóneos para la transmisión de conocimiento generacional. La institución es quien determina el "currículum implícito" a través de los programas de estudio, pero es la misma institución quien también puede y debe dirigir lo que queda fuera del aprendizaje como tal (en el aula) y que se identifica como el "currículum oculto".

En síntesis, el objetivo de la gráfica y su descripción es mostrar el conjunto heterogéneo de relaciones sociales que gravitan sobre la institución y que crean una trama compleja de circunstancias que reproducen dominios, valores e ideologías. Ese conjunto de relaciones tiende a cierta estabilidad burocrática que se expresa en reglamentos, horarios, jerarquías, calendarios, plazos; todas las actividades escolares propias de un día de trabajo.

La institución coloca en un aula a docentes y alumnos y pide que se desarrolle un proceso de formación "para la vida", "la democracia" y en especial en el CCH "para la autonomía" y "el espíritu crítico". Y en muchas ocasiones se cumple por la que parece la única vía que conocen los maestros: hacerse entender, a veces a gritos e imponer orden y disciplina en el aula. Pero ese autoritarismo es endémico, estructural.

Las características autoritarias en los procesos educativos no se derivan de una voluntad manifiesta del Estado o la sociedad, ni de una disposición previa de los maestros a ejercer "la microfísica del poder", como citaría algún discípulo de Foucault. Corresponden a arreglos institucionales mucho más complejos y dinámicos. No son propósitos (u objetivos), que por medio de las actividades prácticas pedagógicas reproduzcan ciertos atributos de la personalidad de los alumnos. Hasta el momento, es poco probable encontrar enunciados sobre esos rasgos en cualquier programa o plan de estudios, sobre todo en instituciones públicas. Sin embargo, eso sucede de manera cotidiana en las aulas.

El asunto se puede despejar si se considera que el currículum formal informa, es decir, reproduce conocimientos. Y, cuando es tomado como una relación social, el currículum forma, por medio de él se producen y reproducen valores, ideologías y rasgos de la personalidad en los sujetos del proceso educativo. El currículum oculto no formaliza sus propósitos, pero la asimilación de lo que enseña es más efectiva en los rasgos de la personalidad.

Aunque la noción del currículum oculto es relativamente joven, sus connotaciones importantes ya habían sido intuitas por muchos educadores y hasta por el sentido común: predicar con el ejemplo. Lo que el currículum oculto reproduce —

valores, conductas y cualidades personales—, se debe más a esos arreglos institucionales que a la disposición expresa del currículum<sup>81</sup>.

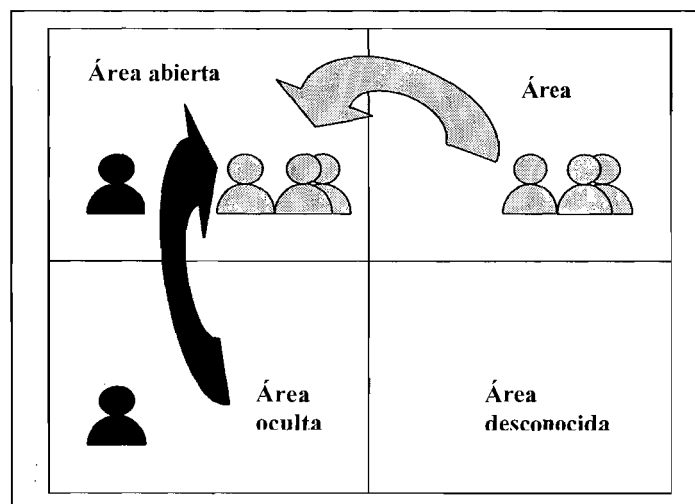
Un clima en el salón de clases, producto del entorno y sustentado en la comunicación, que ofrezca al educando seguridad y promueva la expresión de sí mismo facilita el proceso de aprendizaje y por ende el desarrollo integral de la persona<sup>82</sup>.

Si la institución puede aportar estrategias para que los elementos del currículum oculto dejen de ser negativos y se conviertan en verdaderas oportunidades de aprendizaje, iniciando por el reconocimiento y fomento de valores, una de las principales tareas es crear, estimular, reconocer y aprovechar los canales de comunicación.

Dichos canales de intercambio de información con objetivos específicos podrán redundar en la maduración y crecimiento de la propia institución porque en todo proceso de grupo, en toda vida social, las personas se comunican ofreciendo y dando información acerca de uno mismo y acerca de la percepción propia de los otros seres en derredor. Reconocer esta comunicación y saber utilizarla proporciona vitalidad a la institución como un organismo vivo y activo en la sociedad, comprobando que la institución educativa es un ente esencial y en el caso particular de la UNAM, encontrando sentido a la voz espiritual que se expresa por sus integrantes.

#### Ventana de Johari

La vida diaria puede servir –debe servir- como proceso de aprendizaje y los procesos de aprendizaje (metacognición) deben servir para la vida diaria, ya sea sobre uno mismo y los otros seres humanos que conviven con uno como individuos o como parte de un grupo u organización<sup>83</sup>. Para explicar dicho proceso se utiliza la llamada ventana de Johari, diseñada por Loe Luft y Harry Ingham, de quienes obtuvo su nombre.



(Ana María González Garza. *El niño y la educación*, Trillas, México, 2002. p.54)

<sup>81</sup> Para profundizar sobre los antecedentes de “currículum oculto” se puede consultar: Ornelas Carlos, *El sistema educativo Mexicano, la transición de fin de siglo*, FCE, México, 1995. pp. 148-150.

<sup>82</sup> González Garza Ana M. *El niño y la educación*, Trillas, México, 2002. p.40.

<sup>83</sup> Se debe considerar que desde esta perspectiva se está tomando a la Institución como un organismo vivo, un ente que cognitivamente se encuentra en el rango del Docente y el Alumno, con características y expresiones propias, que es capaz de analizarse a sí misma.

El área total de la ventana representa la conducta, los sentimientos, las actitudes, las motivaciones, las opiniones, las percepciones, la apariencia y todo aquello que describa o constituya a una persona o grupo de personas (institución)<sup>84</sup>.

En el recuadro Área abierta de la ventana se encuentra todo aquello que se conoce sobre sí mismo y que quienes lo conocen lo saben también y pueden compartirlo sin vacilación. Esta área se denomina abierta porque representa los temas y aspectos de la personalidad claramente expuestos ante uno mismo y ante los demás. El contexto de esta área se caracteriza por temas como el estado del tiempo, los acontecimientos o sucesos de interés común, la moda, etcétera.

Asimismo, en esta área se halla el control en forma bien distribuida de la información necesaria para entablar con eficacia relaciones poco profundas. En la institución, por ejemplo, es todo lo que de inmediato se puede saber a través de su sitio web.

El recuadro Área oculta de la ventana representa lo que se conoce acerca de sí mismo, temas o problemas que están en el área de la conciencia, pero que los demás no conocen de ella. Son datos que se mantienen en el mundo interior y no se expresan, los cuales pueden ser motivaciones, sentimientos, opiniones, pensamientos, emociones, hechos, que no pueden expresarse por falta de confianza. En la institución, por ejemplo, son los proyectos por instrumentar, cambio de políticas, visualizaciones y cuestiones propias de la administración de recursos materiales, humanos y organizacionales.

El apartado de Área ciega en la ventana está constituido por la información que los demás tienen acerca de otra persona, acerca de lo que es, lo que discute, lo que aparenta ser, lo que molesta o agrada a otros de sí mismo, pero que la persona no conoce. Cabría decir que está ciega a esos datos que otros poseen de ella. En la institución, por ejemplo, es la "opinión pública", "imagen" o percepción que la sociedad manifiesta por canales de comunicación informales.

En el apartado Área desconocida se refiere todo lo que la persona ni se conoce de sí mismo ni quienes conviven con ella conocen. El área desconocida es todo aquel contenido inconsciente que en ocasiones aparece mediante símbolos, que denotan respuestas, reacciones o acciones, muchas veces sin conocer de forma consciente por qué se actúa de cierta manera ante determinadas situaciones. En la institución, es aquello que se puede incubar por mecanismo comunes de convivencia social (movimientos, demandas...) o la investigación (individual o colegiada).

Al abrirse las demás áreas de la ventana, se pueden conocer algunos datos del apartado de lo desconocido. Sin embargo, en la vida diaria, la mayor parte de la interacción humana se ubica en el área abierta, de modo que cuando las relaciones se profundizan, dicha área se amplía. Esta ampliación ocurre cuando la persona comunica datos de su ventana oculta a otras personas y cuando los demás retroalimentan y ofrecen datos a la persona sobre su área ciega. Esto lleva a un mayor autoconocimiento, así como a una relación de mayor intimidad.

El ambiente de confianza y respeto es esencial tanto para que la persona exprese algo de sí misma desconocido para otros, como para que los demás sientan seguridad de ofrecer retroalimentación, sin ser rechazados por ello.

La molestia, el dolor o la ansiedad que produce conocer algo sobre sí mismo poco agradable se reduce conforme aumenta la confianza en sí mismo y en los demás así como al incrementar y hacer más profundos la intención y el deseo sincero de ayudarse mutuamente.

---

<sup>84</sup> González Garza Ana M. *El niño y la educación*, Trillas, México, 2002. p. 54-61.



Según Ana María González Garza algunos de los principios sobre cambios que ocurren en la venta de Johari son: un cambio en un apartado tiende a afectar a los demás; cuanto más sincera (abierta) sea la comunicación, más eficaz y satisfactoria será la relación interpersonal que se entable, pues se podrán manejar más eficientemente las capacidades y limitaciones de cada miembro de un grupo o institución, así como utilizar con más eficacia los recursos externos; se desperdiciará energía siempre que se trate de ignorar, ocultar o negar los sentimientos, las ideas, los pensamientos, las emociones y los actos que surgen de las relaciones recíprocas con otras personas. Por ello, se recomienda un ejercicio reflexivo de comunicación y compartir con el grupo lo que sucede en el interior, pero este compartir debe ser para bien del grupo o de la persona que lo comparte. La falta de estos principios de cambio se manifiestan en la institución como interrupción de actividades, intolerancia, subaprovechamientos, fuga de cerebros.

Citar en ***Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*** la ventana de Johari en el apartado de Currículum oculto permite reflexionar en el proceso educativo desde la visualización de la institución, a través de las actitudes que fomenta con los procesos y métodos que administra.

Es así como el área libre o abierta –incorporada en el currículum oculto- también nos posibilita identificar los procesos históricos que han conducido a la situación actual ya sea personal o grupal, y al mismo tiempo señala la trascendencia que esto tiene en la manera de enfrentar y posiblemente transformar la realidad social en el aula, en el proceso de aprendizaje que desarrollan los alumnos.

En tanto, el área oculta permite reconocer que los miembros de un grupo, así como la relación entre grupos, guardan para sí motivaciones, luchas, inseguridades y expectativas, que sólo cada uno conoce y que normalmente, por temor, no se exponen hacia el exterior de forma libre. Esto no quiere decir que no surjan de alguna manera; aparecen como simulaciones, juegos, descuidos, que hacen la relación más complicada de lo que en realidad puede ser.

Poner en común tales experiencias y motivaciones, en un momento dado puede llevar a la comunidad institucional a crecer en la conciencia de sí mismos y en la responsabilidad grupal. Crear un ambiente en el que se facilite la puesta en común de esta área oculta es crear toda una fuente de energía grupal.

En el área ciega, no sólo la palabra informa sino también las acciones, los resultados son información para quien sabe y quiere escuchar. Después de una interacción, cada grupo es capaz de percibir en sus procesos, en sus obstáculos y en sus logros, dimensiones nuevas que no conocía. El análisis de la propia institución, y sus grupos, sobre sí mismos, es una oportunidad de descubrirse a sí mismos áreas ciegas de su existencia.

Si bien es importante permitir la retroalimentación a otros grupos, resulta igualmente importante escuchar los resultados, las luchas, las dificultades que determinada forma de actuar ha producido. También estos factores reflejan los usos y costumbres de las organizaciones, y las personas integrantes.

En la institución, grupos o personas, hay también áreas oscuras o zonas donde se repiten ciertos patrones profundos de comportamiento, patrones psicológicos y sociológicos, ciertos estereotipos y formas de autoridad, legitimaciones y reproches, relaciones de dependencia, sobre las cuales difícilmente se puede (o se quiere) tomar conciencia.

Conductas y errores repetidos constantemente, casi de forma compulsiva, por las personas o por los grupos en su relación intragrupal o en su proyección de cambio

de la realidad social, hacen pensar en la necesidad de realizar un trabajo que permita descubrir áreas oscuras y poder enfrentarse a ellas de manera más libre. Es un campo de impacto para los trabajos de grado de la MADEMS y donde la presente propuesta procura acercarse.

Lo decantado en el presente apartado (currículum oculto) es por el reconocimiento de que formar seres humanos con juicios morales autónomos y conductas congruentes rebasa el posible logro de una asignatura; supone un clima escolar de estímulo al trabajo y de relaciones humanas afectuosas y constructivas y una pedagogía cuestionadora en todas las clases y actividades de la institución.

Las actitudes son el reflejo de los valores, mismos que se asimilan a través de experiencias vividas, más que por argumentaciones intelectuales, por lo que es indispensable que todo proceso educativo vaya acompañado de cambios en el currículum oculto que comprende las relaciones de los maestros con los alumnos, la organización de las instituciones, las maneras como se ejerce la autoridad y se toman las decisiones, el sistema de castigos y recompensa, entre otros<sup>85</sup>.

La institución debe fomentar un clima de respeto, afecto y estímulo que propicie el crecimiento humano de todos los alumnos y convertirse en una verdadera comunidad. La responsabilidad de trasladar los valores del currículum oculto al currículum abierto o explícito no es exclusiva de los docentes de algunas asignaturas, por el contrario, es la responsabilidad actual que demanda la realidad del país, debe ser el compromiso de todos como verificación de la transferencia generacional del conocimiento y la institución debe ser garante de posibilidad.

## 2.2.2 Alumno

En la enseñanza media superior los jóvenes ya no tienen un solo maestro para todas las materias, o algunos, como en secundaria. Es seguro que tendrán un maestro por materia, esto es, mínimo seis e incluso hasta 12, a quienes ven unas cuantas horas a la semana; en horarios alternos y a veces en salones diferentes; hay prácticas de laboratorio y en general llegan por sí mismos al plantel, ya no los acompañan sus padres.

Los grupos están integrados por alumnos que no precisamente pertenecen al mismo segmento social y hay un mayor grado de diferenciación de intereses y vocaciones<sup>86</sup>. Quizá el grupo de amigos ya sea más importante que un maestro individual para influir en la conducta de un adolescente o joven estudiante.

### Proceso de adaptación

El desarrollo ocurre porque el humano actúa como intérprete activo de la experiencia. Construye significados para entenderla, para lo cual hace categorías generales de significados en que las experiencias se asimilan y se forman expectativas de las posibles consecuencias.

Cuando se presentan nuevas experiencias que no pueden asimilarse, los humanos revisan sus categorías. El cambio cognitivo proviene de experiencias que no pueden asimilarse según la conceptualización vigente. De esta forma, el desequilibrio cognitivo es condición para el desarrollo.

En el desarrollo ocurren dos procesos: el de organización y el de adaptación. El de organización busca un equilibrio con el entorno. El de adaptación tiene dos

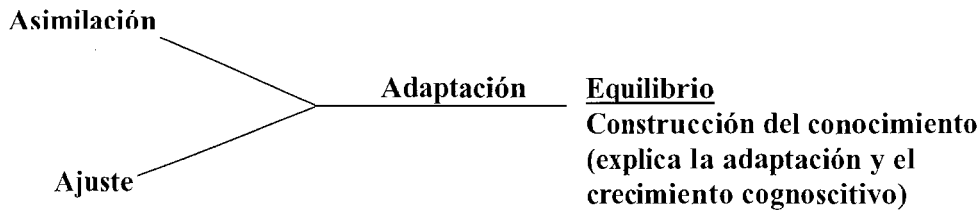
---

<sup>85</sup> Latapí Sarre Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, FCE, México, 2003. p205.

<sup>86</sup> Para mayores datos, consúltese "perfil del alumno" del presente trabajo de grado.

aspectos; la asimilación y la acomodación. Este último proceso requiere de una reorganización.

(<sup>87</sup>)



Los estadios en el proceso de desarrollo cognoscitivo son cuatro:

El sensorio-motor (de cero a dos años).

El preoperacional (de dos a siete años).

El de operaciones concretas (de siete a once años).

El de operaciones formales (de los once años en adelante), a partir del cual se llega a la capacidad de abstracción, simultaneidad y metapensamiento.

(<sup>88</sup>)

<b>ETAPA</b>	<b>EDAD APROPIADA</b>	<b>ALGUNAS CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES</b>
Periodo Sensoriomotora	De 0 a 2 años	Inteligencia motora Mundo del aquí y el ahora No hay lenguaje ni pensamiento en las primeras etapas No hay noción de realidad objetiva
Operaciones Concretas	De 2 a 7 años 2- 4 años 4-7 años	Pensamiento egocéntrico Razón dominada por la percepción Soluciones intuitivas más que lógicas Incapacidad de conservar
Operaciones Concretas	De 7 a 11 o 12 años	Capacidad de conservar Lógica de clases y relaciones Comprensión de los números Pensamiento ligado a lo concreto Desarrollo de la reversibilidad en el pensamiento
Operaciones	De 11-12 a 14-15	Generalidad completa del

<sup>87</sup> Esquema realizado para el presente trabajo de grado con información de Piaget en Guy R. Lefrancois, *Acerca de los niños*. Fondo de Cultura Económica. México. 1986. p.305-309.

<sup>88</sup> Esquema realizado para el presente trabajo de grado con información de Piaget , *Op. Cit.* p.401-408.

Formales	años	pensamiento Pensamiento proposicional Capacidad de manejar lo hipotético Desarrollo de un fuerte idealismo
----------	------	---

Los primeros tres estadios se producen naturalmente, con el proceso de maduración del ser humano. En cambio, no todos consiguen llegar al cuarto. Para que ese nivel llegue a desarrollarse se requiere de un proceso de estimulación a través de la educación intencionada. En el estadio cuatro, se genera un fenómeno llamado *decalage*, que implica la transferencia de las habilidades del pensamiento a situaciones diferentes; se amplía el espectro de aplicación de las mismas.

En relación con el desarrollo del juicio moral, Piaget lo estudió observando el juego de los niños de hasta doce años. Descubrió que en el estadio preoperacional, la moral es fundamentalmente egocéntrica y basada en el temor al regaño o a la represalia. A partir de los siete años, la moral se basa en el respeto a la reciprocidad, se siguen las reglas del juego y se espera que todos hagan lo mismo. Pero las reglas son ley absoluta, inmodificables. A partir de los once años los niños siguen las reglas cuando juegan. Pero reconocen que en ocasiones éstas deben cambiarse: la moral se basa en principios superiores a la ley.

**Comprensión y uso de reglas  
(Piaget)**

(<sup>89</sup>)

EDAD APROXIMADA	GRADO DE COMPREENSIÓN	ADHERENCIA A LAS REGLAS
Antes de los 3	No hay comprensión de las reglas	No juegan en función de las reglas
A los 7 u 8	Creer que las reglas vienen de Dios (o de alguna otra alta autoridad) y no pueden cambiarse	Infringen y cambian las reglas constantemente
A los 11 o 12	Comprenden la naturaleza social de las reglas y que pueden cambiarse	No cambian las reglas; se adhieren a ellas con rigidez
Después de los 11 o 12	Comprensión total de las reglas	Cambian las reglas por mutuo consentimiento

En síntesis, Piaget señala que hay dos etapas en el desarrollo moral de los niños: la de la moral heterónoma y la de la moral autónoma. En la primera, el niño basa su juicio moral en el respeto unilateral a la autoridad y se muestra incapaz de ponerse en el lugar de otra persona. En la etapa autónoma o de equidad y cooperación, el niño basa su juicio moral en el respeto unilateral a la autoridad y se muestra incapaz de

<sup>89</sup> Esquema realizado para el presente trabajo de grado con información de Piaget, *Op. Cit.* p.518-523.

ponerse en lugar de otra persona, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando el niño logra ponerse en el lugar del otro. Por eso, para lograr la autonomía, es indispensable que el niño se relacione con sus pares; ésta no se desarrolla si sólo se relaciona con quienes representan, para él, la autoridad.

### Rebeldía

El adolescente presenta dos tendencias vinculadas<sup>90</sup>: la necesidad de la propia afirmación y el sentimiento oscuro de su insuficiencia. Esta situación representa un conflicto entre la aspiración a superarse y el temor a no encontrar en sí mismo las fuerzas adecuadas para lograrlo, lo que provoca una serie de actitudes reflejo de un carácter rebelde, desasosegado, turbulento.

La curiosidad ha evolucionado, del querer llevarse todo a la boca, tocar todo, probar todo, pues el físico ya coordina los sentidos y las acciones cognitivas, ya pueden ser más complejas por lo que el ambiente familiar encontrado en su infancia resulta estrecho. Al mismo tiempo, este joven comúnmente convive con semejantes, de especie, que pertenecen a otra generación; son mínimo 20 años más grandes y por ende con otros contextos situacionales referenciales.

Por un lado, la vida de hogar se torna tormentosa, cruel, con sus rutinas invariables, rencillas, decepciones, procesos que activan ciertas sensaciones de rencor. Por el otro, las energías parecen acumuladas, el ímpetu de un organismo en crecimiento se hace presente a tal grado que incluso lo convierte en torpe para algunas acciones tradicionalmente cotidianas pero los deseos nuevos aparecen: poder, como posibilidad de... o capacidad de... y anhelo de sueños inconmensurables. Este contraste es demasiado violento para que el adolescente se mantenga ajeno a las sensaciones, sentimientos y pensamientos de lo que él supone una injusticia<sup>91</sup>.

La idea de justicia aparece al final de la niñez como resultante de las relaciones sociales a las cuales el infante se incorpora. La justicia es la consecuencia necesaria de la reciprocidad: la vieja fórmula, a cada cual lo suyo, subraya en lo que tiene de más firme el aspecto social de la justicia: el respeto de todos los derechos y el cumplimiento de todos los deberes. Pero ¿quién fija esos deberes, quién pone límites a los derechos? Para el niño que no ha llegado a la puericia, ese poder regulador es el adulto. La moral infantil es ante todo una moral de acatamiento: se funda en el respeto al adulto y se traduce en la sumisión a la regla<sup>92</sup>. Aunque el niño proteste, en ningún momento las discute; reconoce su validez, admite su legitimidad. Al llegar a la puericia, sin embargo, comienza a desenvolver junto a esa moral fundada en el respeto a los mayores, otra moral nacida en colaboración con los camaradas, y asentada, por lo tanto, sobre el mutuo respeto entre seres de idénticos derechos. A medida que el niño crece, la primera moral, impuesta por la coacción del adulto, va siendo desplazada por la segunda, inspirada en la cooperación los iguales<sup>93</sup>, observa Aníbal Ponce.

En la conjunción de lo expuesto por Piaget y Aníbal Ponce se tiene que el adolescente presenta una ruptura de equilibrio entre dos morales. El respeto, por acatamiento, a los marcos reglamentarios estipulados por sus mayores es menor al replantearse el significado de cada cosa en el mundo. En la mayoría de ocasiones

---

<sup>90</sup> Ponce Aníbal, "Ambición y angustia de los adolescentes" en *Adolescencia, Educación y Sociedad*, Cultura Popular, México, 1978, pp. 51-61.

<sup>91</sup> *Ídem.*

<sup>92</sup> Conclusiones de Piaget presentadas en la Quinta Conferencia de Elsinor, realizada en París, en 1929 y publicadas, como resumen, en la relación de dicha conferencia que Boyd William publicó con el nombre de *Hacia una nueva educación*, p.310. ((fotocopias proporcionadas en sesiones de Madems, sin ubicación bibliográfica lograda).

<sup>93</sup> Ponce *Op. Cit.* pp. 51-61.

nacerá otra moral que emana de la colaboración con los amigos, camaradas, compinches, asentada en el mutuo respeto entre seres idénticos y diferenciados por los propios rasgos establecidos por el grupo.

Aníbal Ponce considera que “así como su soledad le impedía escuchar voces ajenas, así también su ambición le obliga a proclamar la lucha del ‘yo contra el rebaño’; individualista, de superhombre. En vez de seguir aceptando mansamente las reglas que hasta entonces el adulto imponía, trata ahora de dictarle su moral: moral, por supuesto, al servicio exclusivo de sus deseos, y tan desdeñosa del derecho ajeno que no lo tiene en cuenta para nada. Soberano, sí; subordinado, no”<sup>94</sup>.

Las actitudes del joven incluso pueden presentarse con una dureza de corazón que desconcierta a los mayores al asumir a cada rato actitudes agresivas, francamente desalmadas<sup>95</sup>. Es aquí, al igual que el niño por curiosidad molesta a un animal, que el adolescente gusta de contrariar la opinión ajena, saltar por encima de lo admitido, incluso calcular con refinada frialdad los efectos posibles de una palabra impertinente.

Spranger explica que esa crueldad que aun avergonzándole no deja de exhibir, no corresponde a una tendencia originaria a regocijarse en el daño ajeno, ni a un nuevo carácter secundario de procedencia sexual, sino a un complicado proceso de derivaciones, sometido a una ley conocida en psicología de los sentimientos bajo el nombre de “ley de transferencia”.

La “ley de transferencia” fue registrada ejemplo tras ejemplo en el trabajo de Hans Zulliger<sup>96</sup> donde mostró cómo algunas de las más incomprensibles reacciones de los adolescentes no tienen otro origen que la necesidad de transferir a un ajeno la cólera o el rencor que no les fue posible descargar sobre quien en realidad lo ocasionó. En la tradición cultural es común escuchar que una persona “no está buscando quién se la hizo, sino quién se la pague”. Eso es la ley de transferencia.

El mecanismo de reacción no es siempre tan explícito pues en ocasiones el joven no sabría definir en qué consiste la ofensa, el castigo, la injuria, y las situaciones se complican cuando por propio reconocimiento del interesado la reacción agresiva lastima deliberadamente a un ser querido. Al respecto Aníbal Ponce afirma que en esos casos, una palabra muy amplia, que no hay temor a repetir demasiado cada vez que se habla de los adolescentes, pone en la pista: la incomprensión.

El adolescente está en plena cadena de cambios físicos, hormonales, psicológicos, afectivos, espirituales y “no sabe ni qué hacer con su cuerpo, ni que hacer con su alma”, sufre en lo más vivo cuando no lo respetan en el duro trance por el que está pasando. Incluso los reproches aparecen ante la despreocupación por parte de la madre o ante el exceso de cariño y atenciones.

Y las reacciones no han evolucionado demasiado. Como ejemplo basta leer la siguiente cita y contrastar con la fecha del pie de página:

*“Nada ofende tanto a un adolescente como el que lo confundan con un niño y si la confusión lo exacerba es porque sabe en lo más hondo que la merece en buena parte. Más cerca del niño que del hombre, el adolescente adivina que está allí su punto vulnerable, y mientras más se esfuerza por tomar las actitudes*

<sup>94</sup> Ponce Aníbal, *Op. Cit.* pp. 51-59.

<sup>95</sup> Spranger, *Psicología de la edad juvenil*, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, p. 204. (fotocopias proporcionadas en sesiones de Madems, sin ubicación bibliográfica lograda).

<sup>96</sup> Zulliger Hans, *Le psychanalyse d l'ecole*, Flammarion, París, 1930, p. 41.

de un señor o de una señorita, más le duele que lo reconozcan a través del antifaz...<sup>97</sup>.

Existen otras actitudes de los muchachos que se registran de inmediato, al igual que se puede ubicar el posible motivo de transferencia como los exabruptos con que los tímidos tratan de vencer su propia angustia, en tanto que el engaño a sí mismo sobre los valores auténticos de virilidad se convierten en imitación de signos exteriores (estereotipos): fanfarronadas, brutalidades, atentados, borracheras, juergas, jugarretas, todo lo que puede procurar por un momento la ilusión de la fuerza y del poder.

Para los fines pedagógicos y la propuesta del presente trabajo de grado, se citan las actitudes que a primera instancia podemos registrar y por lo tanto debemos considerar al entrar en contacto con los adolescentes con la finalidad de crear un proceso educativo que cumpla con lo estipulado por la institución, acorde a las expectativas del educando y efectivo por parte del docente.

Dichas consideraciones son un resumen, producto realizado en la materia Desarrollo del adolescente, impartida a la segunda generación de Madems – Español, en el semestre 2005-2, Acatlán, con la finalidad de contar con información pertinente que fomente la sensibilidad del docente para comprender al alumno a partir de la observación y registro de sus actitudes.

La rebeldía del adolescente puede ser activa o pasiva<sup>98</sup>.

#### Rebeldía del adolescente

Activa		Pasiva	
Siente	Actúa	Actúa	Siente
Asfixia	Protesta	Negligencia	Desatento Despreocupado
Desilusión	Abandona hogar Busca aventuras	Indiferente (no escucha)	Asfixia
Vida ancha, regalada, sin trabajo	Prostitución, delincuencia	Aislado	Inconformidad
Fastidio	Desinterés por cumplir	Dolores corporales	Disgustos en el hogar
Debilidad	Busca peligros	Desinterés al vestir	Fastidio
Rigidez social	Pequeños hurtos (sin valor económico)		
Conservadurismo	Revolucionario		
Menor nivel cultural o educativo	Angustia, congoja		

Hay situaciones que si bien son extremadamente raras en México, existe la posibilidad de llegarse a presentar en las aulas de Nivel Medio Superior, donde el adolescente no encuentra otro sosiego que la muerte. Si bien todo lo descrito en la tabla anterior puede ser un intento de suicidio tímido o baja autoestima, el suicidio

<sup>97</sup> Pichon Edouard, *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, Masson, Paris, 1936, p.9.

<sup>98</sup> Ponce Aníbal, *Op. Cit.*, pp. 51-61.

verdadero se presenta por un deseo postrero de venganza y comúnmente no es en el aula, ni siquiera en el centro educativo, donde se realiza. Son otras los disparadores de tal acción y por lo tanto otro el lugar que se elige<sup>99</sup>.

El suicidio juvenil se inicia como venganza ante un ambiente hostil y termina en un acto de fuerza: "acto de afirmación por el que quiere pasar a la eternidad a través de otras conciencias, en las que aspira a vivir y a dominar"<sup>100</sup>. Nada que ver y aún lejano de nuestra sociedad, con el suicidio colectivo religioso donde el desesperado(s) no se mata para castigarse de una culpa real o imaginaria sino con la intención de lastimar, torturar, con el remordimiento a los que sobreviven, a los que piensan diferente. Tristemente, ejemplos sobran en Estados Unidos de Norteamérica.

### 2.2.3 Docente

#### El habitus

Los procesos educativos donde se busca alcanzar el aprendizaje significativo, el docente se ubica como un facilitador que se basa en la habilidad de comprender las reacciones del estudiante desde dentro, a partir de una conciencia sensitiva en los procesos del educando<sup>101</sup>.

La sinergia que el docente inicia en el aula para impulsar dichos procesos se sustenta en las rutinas o en una improvisación regulada, las cuales apelan a un habitus personal o profesional más que a conocimientos<sup>102</sup>.

Esta perspectiva se basa en el docente "persona"<sup>103</sup> que es aquel que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal. Realidad que se presentó en la Madems en la materia de Práctica Docente II, con la Maestra María de los Ángeles Trejo, 2006-2 donde basados en la microenseñanza<sup>104</sup> cada integrante de la generación pudo analizar a sus compañeros y ser analizado.

La noción de *habitus* –que Bourdieu<sup>105</sup> retoma de Tomás de Aquino- generaliza la noción de esquema de Perrenoud<sup>106</sup> y Rist<sup>107</sup>. El *habitus* es el conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción. Gracias a esta estructura estructurante, a esta "gramática generativa de prácticas"<sup>108</sup>, se es capaz de enfrentar,

<sup>99</sup> Sin embargo, un alumno puede en el aula llegar a mostrar cierta tendencia a esta actitud e incluso son los propios compañeros los que avisan, comentan o señalan dicha situación al docente.

<sup>100</sup> Gregorio Bermann, "El suicidio como venganza", en : *Archivos de Medicina Legal*, Buenos Aires, num. J, p. 35.

<sup>101</sup> Basado en el concepto de "comprensión empática" del docente que establece González Garza Ana M., *El enfoque centrado en la persona, aplicaciones a la educación*, Trillas, México, 2001. p.73.

<sup>102</sup> Perrenoud P. "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia", en Paquay L. y Marguerite Altet (compiladores), *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*, FCE, México, 2005. pp. 269-288.

<sup>103</sup> Desarrollado en "Perfil del maestro", del presente trabajo de grado.

<sup>104</sup> Entre otras estrategias se practicó la filmación en aula. En total cada alumno se filmó 10 horas frente a grupo -cinco clases, en CCH-. Los videos se analizaron individualmente y en plenaria. Las conclusiones fueron el material para la realización de un reporte cuyo contenido específico era Elementos del informe, Fortalezas, Debilidades, Acciones, mismo que se entregó en la coordinación de Madems (Acatlán).

<sup>105</sup> Bourdieu, P., "*Le sens pratique*", Minuit, París, 1980. (Edición en español, *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991]

<sup>106</sup> Perrenoud, P., "*De quelques apports piagétiens á une sociologie de la pratique*", *Revue européenne des sciences sociales* 38-39, 1976, pp. 451-470.

<sup>107</sup> Rist, G., "*La notion médiévale d'habitus*", *revue européenne des sciences sociales*, 67, 1984, pp. 201-212.

<sup>108</sup> Bourdieu, P., "*Esquisse d'une théorie de la pratique*", Droz, Ginebra, 1972.



al precio de pequeñas acomodaciones, una gran diversidad de situaciones cotidianas. Los esquemas permiten al sujeto adaptar su acción a las características de cada situación, pero sólo de forma marginal; el sujeto únicamente innova para tomar en cuenta aquello que convierte en singular a una situación.

Cuando la adaptación es mínima, o cuando es excepcional, por lo general no se da el aprendizaje; se queda en la zona de flexibilidad de la acción. Cuando la adaptación es más importante, o bien se reproduce en situaciones parecidas, se estabiliza la diferenciación y la coordinación de los esquemas existentes, y se crean nuevos esquemas.

Este apartado de ***Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*** podría dar la impresión de estar centrado en una sola dimensión de las habilidades profesionales del docente, sin embargo es una línea de trabajo desarrollada ante la constelación de posibilidades que el ejercicio, aprendizaje y capacitación de la práctica pedagógica en aula puede producir. Es la resultante de una maestría (Madems) profesionalizante que repercute directamente en los procesos educativos que desarrollan los docentes de Nivel Medio Superior.

Las prácticas procedimentales<sup>109</sup> evolucionan a medida que avanza el ciclo de vida profesional. Los más explícitos corren suertes muy diversas: algunos se borran o se atenúan al no ser pertinentes o no ser utilizados; otros se incorporan a ciertas rutinas y enriquecen el habitus; otros perduran como representaciones vivas y explícitas, porque la complejidad y la resistencia de lo real, o bien un interés particular (por ejemplo, el gusto por el psicoanálisis, la didáctica o la sociología), los mantienen en este nivel.

Como quedó señalado al inicio del presente capítulo, en clase, el maestro debe asumir un número impresionante de incidentes críticos y de factores imposibles de anticipar. Sin duda, al maestro no le sorprende mucho que algunas instrucciones no se hayan comprendido, o que un alumno cometa un error insólito, o que una actividad decaiga o tome un giro desagradable. Todos estos imprevistos son paradójicamente previsibles: son cosas que pueden ocurrir un día u otro, y que ningún maestro experimentado ignora que pueda ocurrir, del mismo modo que un deportista depende de las condiciones climatológicas y geográficas. Cuando esto sucede, es en un momento y de una forma inesperados.

La alternativa común es trasponer a una situación de gestión de clase los esquemas construidos en otro tipo de interacciones menos complejas (experiencias, teóricas o prácticas). El maestro se puede sorprender cuando su reacción ante la conducta de un alumno altera la dinámica del grupo en clase, a veces en proporciones descomunales comparándolo con el problema inicial.

Ante la educación institucional presencial, el maestro comprende poco a poco que no puede tratar a un miembro del grupo como si fuera un individuo aislado, que lo que le ocurre a cada uno afecta a los demás alumnos y modifica su relación con la actividad en curso, incluso con el propio maestro, y que centrarse en un solo educando hace perder la dirección de la situación en su conjunto.

Los esquemas, al permitir enfrentar los incidentes críticos, acaban por anclarse en una práctica profesional cada vez más rica, formando un nuevo "estrato" del habitus, cuya génesis no surge de la vida en general sino de la experiencia en la clase. Los

---

<sup>109</sup> Algunos ubican como "saberes procedimentales" que se puede interpretar como "saber hacer". El "conocimiento procedimental" se aplica como el "saber sobre el procedimiento para hacer".

esquemas del maestro principiante y los del experto tienen un punto en común<sup>110</sup>: escapan, al menos en parte, a la conciencia clara del actor y se unen a las estrategias didácticas conscientes, como tantos otros mecanismos de regulación que permiten al sujeto mantener un objetivo y asumir la complejidad y la resistencia de los saberes, los objetos y las personas.

Otra forma de manifestarse del habitus la cita Philippe Perrenoud<sup>111</sup>: la acción pedagógica está orientada por finalidades explícitas y por valores, pero también por la afectividad y los gustos. Algunos de éstos están en relación con los saberes: hay palabras, textos, ideas y reglas que a un profesor no le gustaría que se tergiversaran, porque le interesan de verdad. Otros afectos conciernen a los espacios, al entorno material, al medio en que se vive.

Sin embargo, la afectividad y los gustos se refieren a las personas y los grupos, y dependen de las relaciones intersubjetivas. Hay clases o alumnos a los que un profesor ama, otros a los que detesta o bien lo dejan indiferente. La forma de trabajar una misma secuencia didáctica difiere si el profesor se aburre o se divierte, se siente bien o mal en un grupo o ante ciertos alumnos. El sentido de una pregunta, de una respuesta o de un error depende de la persona que los formula, del grupo al que ésta pertenece (familia, sexo, clase social, comunidad lingüística, confesional o étnica) y de las relaciones que el profesor mantiene con dicha persona y sus grupos de pertenencia (del alumno y del docente).

El maestro, al ser el principal conductor de la acción didáctica, depende de todo lo que él es, de todo lo que le gusta o detesta. Sin duda alguna, la ética, la formación profesional y su experiencia evitan las interferencias más chocantes. Aunque el maestro no tenga un “preferido” en clase, o un “chivo expiatorio”, aunque no haga sistemáticamente diferencias entre los alumnos ni califique o dé sanciones a su antojo, “aunque no muestre abiertamente sus atracciones y repulsiones, tampoco es una máquina de instrucción, alguien que no tiene que arreglar cuentas respecto a su propia infancia”<sup>112</sup>.

Todo esto puede parecer banal y al mismo tiempo esencial en la medida en que la eficacia de la acción didáctica depende en gran parte del clima afectivo y de las modalidades de relación y comunicación que prevalecen en éste.

En toda acción planificada hay una parte de azar. Los hechos que surgen independientemente de la planeación docente o de las iniciativas de los otros actores también forman parte del azar. En un día de clase, un maestro toma cientos de decisiones, ya sean banales o de peso. Algunas son el fruto de una profunda reflexión, al menos están basadas en valores y razonamientos profundamente sopesados. Otras decisiones se toman con urgencia y estrés, porque no es posible pensar en todo, o porque la situación no permite retrasar la decisión, buscar el aislamiento para sopesar los pros y contras, o bien porque hacer nada equivale también a tomar una decisión.

---

<sup>110</sup> La diferencia entre el maestro principiante y el experto no son los años en la docencia o la “horas aula” impartidas. La diferencia entre uno y otro es el conocimiento temático por impartir, los métodos y procesos para aplicar, la forma de desarrollar las capacidades en el alumno, la forma de hacer tangibles los valores en el aula, el conocimiento del perfil del alumno – grupo, y la relación y concientización de todo elemento que aporte en la instrumentación del Modelo de Puente Pedagógico.

<sup>111</sup> Perrenoud P. “El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”, en Paquay L. y Marguerite Altet (compiladores), *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*, FCE, México, 2005. p. 276.

<sup>112</sup> Perrenoud, P., “Vers un retour du sujet en sociologie de l’éducation? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique”, en A. Van Haect (comp.), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles; nouveaux enjeux, nouveaux débats*, Université Libre de Bruxelles, Bruselas, 1987, pp. 20-36.

Para actuar con urgencia, el actuante moviliza a veces ciertos “reflejos” (en sentido literal) o esquemas que vienen “de no sabe dónde” y no dejan espacio para la reflexión. Entonces el actuante piensa que la reacción es “instintiva”, “espontánea”, un “feeling”<sup>113</sup>. Ahora bien, Bourdieu<sup>114</sup> insiste precisamente en el hecho de que no se actúa por azar, sino en función del *habitus*, o sea, con la ilusión de la espontaneidad y la libertad. Un observador que conociera bien los esquemas de percepción, de decisión y de reacción de alguna persona, podría predecir que en una situación determinada va a ponerse furiosa, deprimida, tener pánico, reír, quedarse paralizada, sonrojarse, llorar, huir a través del activismo, caer en la apatía, la autoacusación o la agresividad. El actuante es en parte su propio observador y “se conoce” parcialmente desde el interior. Si no estuviera tan implicado, también podría “adivinar” lo que va a hacer que ya lo ha hecho en circunstancias similares y, en definitiva, dirigir, coordinar, (controlar).

Si se pudiera detener la imagen como en un video, si se pudiera pedir un tiempo de receso como en algunos deportes, o suspender la acción para reflexionar, seguro que los actos no serían los mismos. En algunos oficios, lo propio es no aplazar las cosas, porque la vida sigue y no se puede perder tiempo, porque el éxito de una estrategia depende de la capacidad de dominar una serie de microsituaciones que se encadenan y se imbrican entre sí. El oficio de maestro es de este tipo.

Incluso fuera de la presencia de los alumnos, falta tiempo para pensar minuciosamente en todo. Algunas preparaciones didácticas se hacen con urgencia, superficialmente, y a veces ni siquiera se instrumentan, por falta de tiempo o de energía. Para tener el material, las ideas didácticas, las pistas teóricas y los contextos de intervención pertinentes, se necesitarían días enteros de trabajo, para cada minuto de una jornada escolar; esto es, incluso para el maestro más minucioso, muy absorbente, pero no imposible.

El maestro debe tomar las decisiones en el mismo instante, elegir tal ejercicio o tal ejemplo con urgencia, sin tener tiempo de inventariar todas las alternativas, de sopesar ventajas o inconvenientes, de recordar los objetivos y los principios didácticos. Hay que seguir adelante, porque pasado mañana será otro día de clase, con todo el trabajo y los problemas que esto conlleva. Algunos especialistas en didáctica a veces se sorprenden al ver que los maestros organizan actividades de forma tan superficial que no pueden justificar, ni explicitar, las opciones que han tomado.

Sin un maestro trabajara como los investigadores, de forma tan razonada y específica, reconstruyendo la transposición didáctica, trabajando los saberes y los procesos de aprendizaje, como máximo podría preparar una hora de clase por día. Como depende de los días, los estatutos y las directivas de enseñanza, debe preparar muchas veces más, ¿cómo es posible sorprenderse de que sólo planifique superficialmente y de que se contente con actividades que funcionan a toda prueba? Sería un error pensar que la urgencia de la clase se compensa por la tranquilidad de la preparación. No es el mismo trabajo, pero a menudo es la misma impresión de urgencia, de girar como una hélice, para llegar tan sólo a flotar.

El *habitus* se opone a los saberes, como el instinto se opone a la razón; traduce simplemente nuestra capacidad de funcionar sin saber, en una economía de rutina a la hora de afrontar las urgencias de lo cotidiano. Esto no significa de ningún modo que se funcione sin saberes, sin tener representaciones de la realidad pasada, actual, virtual, o deseable, sin teorías acerca de los fenómenos a los que nos enfrentamos y que deseamos controlar. En cualquier acción compleja, incluso en una situación de

---

<sup>113</sup> Tacto, sensación, emoción, impresión presentimiento, pasión opinión, sentido, sensibilidades. Diccionario español-inglés / inglés-español, *Larousse Práctico*, México, 2007, .390.

<sup>114</sup> Bourdieu, P, *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 19991, p. 56.

urgencia o en una rutina, estamos manipulando informaciones, representaciones, conocimientos personales y saberes sociales.

#### Comprensión empática

Cuando el maestro es capaz de darse cuenta en forma sensible cómo el estudiante capta sus procesos educativos y de aprendizaje (empatía pedagógica), aumentan las probabilidades de que ocurra un aprendizaje significativo tanto en la parte cognitiva como en la afectiva (juicio moral).

Cuando el estudiante no se siente encasillado, arrastrado a la conceptualización y visión de otro, evaluado o juzgado, sino comprendido desde su propio punto de vista, el aprendizaje se promueve y facilita.

Existen dos requisitos para que se den estas actitudes del docente:<sup>115</sup>

- 1) Ser genuino, auténtico, honesto o real con respecto a uno mismo. No se puede ser real con respecto a otro si no se es real con respecto a sí mismo. De manera que si en un determinado momento el maestro no es empático, no siente cariño ni aceptación por sus estudiantes, es más constructivo ser real con uno mismo en lugar de ser pseudoempático y ponerse una máscara de empatía y aceptación. Ser honesto es poder plantear al grupo en forma constructiva lo que está sucediendo en uno mismo.
- 2) Tener una profunda confianza en el organismo humano y sus potencialidades. Si no existe esta confianza, el maestro tiende a “rescatar” al estudiante al darle toda la información digerida y decirle lo que más le conviene. Por el contrario, si existe confianza puede proporcionar al estudiante muchas y diversas oportunidades para elegir su propio camino en su proceso de aprendizaje.

Pero en la labor áulica cotidiana, se requiere un punto de partida para que el docente desarrolle empatía y a la vez, la promueva entre los educandos. Así podrá generar procesos educativos conforme la definición operativa de empatía pedagógica.

José Moles ha trabajado la “capacidad y habilidad de reconocer estados afectivos tanto en uno mismo como en otras personas con el fin de permitir la expresión conductual”. Si bien, Moles presentó una serie de alternativas en el XII Congreso Venezolano de Sexología<sup>116</sup>, su propuesta se basa en la aplicación de los principios de la inteligencia emocional para mejorar la comunicación con un mismo fin, y en este caso el fin compartido entre docente, alumno e institución es el proceso educativo.

Sostiene que los cuatro principios de estos procesos son: conocer, manejar, reconocer y relacionar. “Conocer las emociones para poder manejarlas y así reconocer las de otras personas, para poder relacionarnos con ellas”, explica y conforma un decálogo<sup>117</sup>.

- 1) Identificar el estado emocional previo a la clase. Si hay un estado antagónico al aprendizaje, se debe buscar un manejo temático de relación, pues es importante que la emoción básica sea el placer por aprender y no otra.
- 2) Observar cuáles son las formas placenteras en cuanto a gusto, tacto, vista, olfato y audición, individuales.
- 3) Imaginar o crear los momentos áulicos intensamente provechosos.

<sup>115</sup> González Garza, Ana María., *El enfoque centrado en la persona*, Trillas, México, 2001. p. 140.

<sup>116</sup> Periódico El Universal, sección Estilo, 24 de julio del 2006, G3.

<sup>117</sup> Lenguaje y situaciones adaptadas a los procesos educativos y fines del presente trabajo de grado.

- 4) Expresar afecto sin utilizar frases estereotipadas. Son preferibles aquéllas que se sienten de verdad, así sean sencillas. Suena mejor: “buen esfuerzo”, dicho con ganas, sincero, que: “muy bien”, sin convicción.
- 5) Utilizar tanto el lenguaje verbal como el gestual.
- 6) Aunque es recomendable mantener contacto visual con cada alumno durante las exposiciones, éste se debe intercalar con episodios de mirar el resto de los elementos corporales (pies, manos, posturas) y materiales (libretas y plumas), lo que permite detectar qué está sintiendo el alumno durante la clase.
- 7) Al identificar alguna emoción negativa en el alumno (tristeza, angustia, apatía, distracción, cansancio), no la alimente, no pregunte por ejemplo: “¿qué te pasa?”. Es mejor tratar de expresar afecto positivo para captar la atención hacia la tarea áulica. Por ejemplo: “¿cómo va tu escrito”, “¿hasta donde vas de la lectura, no hay dudas?”.
- 8) Expresar los puntos agradables del desarrollo de la clase y si hay algo que no es positivo al proceso educativo, se debe manifestar, en el momento adecuado, de forma individual o grupal. Si alguien participa oralmente arrebatando el turno, por ejemplo, en vez de incriminar directamente o de inmediato acotarlo, se puede decir: “que bien cuando participamos en orden”.
- 9) Manifestar las ideas de clase y planificar el *modus operandi*.
- 10) Si algo no funciona en el proceso áulico, hablarlo con los alumnos y colegas docentes de forma descriptiva, sin hacer acusaciones.

En todos los oficios, incluso manuales, se utilizan informaciones y conocimientos. El maestro, como el investigador, el periodista, el especialista de difusión científica o el experto, está además constantemente procesando, creando, registrando, comparando, integrando, diferenciando, comunicando y analizando informaciones y conocimientos. Pero todos estos procesamientos están regidos por el hábitus, un conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción que integran una estructura - estructurante, que se manifiesta como capacidad de enfrentar, al precio de pequeñas acomodaciones, una gran diversidad de situaciones cotidianas donde el docente impulsa acciones de aprendizaje en consideración a su identidad familiar, social, lingüística, sexual, laboral y religiosa, entre otras.

## 2.3 Calidad

### Aproximación al término

Las definiciones, aplicaciones y perspectivas de enseñanza, aprendizaje, métodos y demás elementos que se vierten en el tema educación, varían según la perspectiva de cada autor. Se puede considerar que el tema, la educación, es transversal a todas y cada una de las actividades sociales y por consecuencia vulnerable a todas y cada una de las experiencias y teorías, políticas, económicas y culturales.

La educación es una red para la sociedad y es la red misma de todo proceso de transferencia generacional. Y es en el aula donde se manifiesta esta realidad, clase tras clase, curso tras curso, cíclicamente. Pero ¿realmente será asequible reconocer que la educación teje una red social y la sociedad teje su red educativa? ¿Y que dicha red puede sujetar todo este pensamiento para sustentar la presente propuesta?

Ante dicha situación, cabe recordar que ya se presentó una perspectiva de educación a través del Paradigma Puente Pedagógico y una vía de trabajo con el Modelo Puente Pedagógico. En secuencia, ya se determinó los tres elementos esenciales que intervienen en todo proceso de aprendizaje escolarizado presencial (Institución, Alumnos, Docente) con los perfiles para participar en el proceso Educación, y los perfiles naturales del entorno de cada elemento considerado en Empatía.

Los vectores Educación y Empatía del Modelo Puente Pedagógico son por los que se han reunido institución, alumno, docente, en tiempo y espacio, en el aula; la materialización del proceso educativo, la posibilidad del proceso de aprendizaje. En tanto, el tercer vector, Calidad, corresponde al para qué se han reunido, la intención de dicho proceso de aprendizaje, en qué se convertirá la suma de esfuerzos y cumplimiento de responsabilidades.

La institución responde a requerimientos y señalamientos sociales, ejerce una perspectiva educativa con manifestaciones y necesidades, con características regionales y con ventajas o desventajas de la globalización, entre otros.

En particular, en el estudio de caso del presente trabajo de grado (UNAM-CCH), la institución fomenta procesos educativos a partir de la formación desde la valía de la autonomía, a través del reconocimiento de una cultura propia, con espíritu crítico, y sustentada en la actitud de solucionar problemas.

Cabe recordar que el alumno se encuentra en un proceso biológico de evolución natural en el cual cambia su apariencia física, fisonomía interna, procesos bioquímicos y procesos mentales, en un estado natural de rebeldía inmerso en un proceso de asimilación — ajuste y adaptación de todo lo que encuentra en torno a sus sentidos, pensamiento y sentimientos.

El alumno se encuentra en la búsqueda de explicaciones a su realidad, en la conformación del llamado Juicio Moral, por lo que requiere parámetros individuales grupales y sociales, históricos y actuales, que le sirvan de red para su pensamiento. Requiere encontrar matices para mirar el mundo, un mundo que lo incluya al interiorizarlo y en el que se incluya al manifestar su propia participación; un mundo con escalas de valores utilitarios, científicos, estéticos y éticos, nacionales y grupales donde el plan de estudios y el trabajo áulico sean la conexión, un puente pedagógico que haga significativa, para él, la educación.

En este caso, es necesario que el docente se asuma como factor transformador, factor de cambio, integrante del aula que inicia la sinergia de la enseñanza — aprendizaje, que cuenta con su propia definición de valores y que en total apego a la humildad en la transmisión de conocimiento ayudará a que el educando desarrolle, de inicio, sus propias habilidades.

El docente es el que dará la importancia a los procesos necesarios para el trabajo compartido en tiempo y lugar, establecerá los parámetros interpersonales e intergrupales, sugerirá el carácter o la investidura de la teoría, la práctica y la significación del conocimiento a partir de una labor de vinculación<sup>118</sup> con una planeación<sup>119</sup> definida.

Asimismo, es oportuno definir el tamiz que se aplica en este apartado del capítulo dos, toda vez que se refirió el reconocimiento de una red educativa social, que como tal cuenta con nudos, puntos de encuentro que se han realizado con el objetivo de funcionar como reforzadores de la trama donde el lazo conductor cognitivo es estrechado. O nudos, donde el enlace de hechos conceptuales preceden al

<sup>118</sup> Tema que se desarrolla en el siguiente apartado del trabajo de grado .

<sup>119</sup> Tema que se desarrolla en el siguiente capítulo del trabajo de grado (3).

desenlace, en este caso a la propuesta práctica de *Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*.

Por ordenamiento natural de ideas del presente apartado, al referir Institución párrafos anteriores se citaron ideas como “fomentando procesos”. En tanto, para Alumno quedaron expresiones como “parámetros individuales, grupales y sociales, históricos y actuales”, “encontrar matices”, “escala de valores”. Y para Docente: “importancia a los procesos”, “parámetros interpersonales e intergrupales”, “carácter o investidura”, “labor de vinculación”. Expresiones todas que resultan familiares palabra por palabra y que como concepto son referencia común, pues reflejan perfiles propios de tiempo y memoria, comprueban el dominio y aplicación del actual conocimiento lingüístico<sup>120</sup>, son parte del contexto actual.

Cada una de las palabras y frases indicadas tiene que ver con una idea, con una concepción totalmente incorporada a las estructuras de pensamiento y acción, que al referirla causa extrañeza ya que su aplicación no podría (o no se quiere) reconocer y aplicar por tradición, ignorancia o comodidad en el ámbito educativo. Calidad.

En el tema educación, la palabra calidad también se aplica con diversas connotaciones debido a las diferentes conceptualizaciones de la propia actividad. Y en la mayoría de casos se considera, implícita o tácita, la relación entre cantidad y calidad, principalmente porque desde la perspectiva social se plantea frecuentemente el problema de la educación desde un punto de vista puramente cuantitativo: para mejorar la calidad educativa basta con aumentar los centros educativos y los profesores, por ejemplo.

Desde un ángulo filosófico, García Hoz señala que al hablar de las cosas operan dos categorías: la cantidad y la calidad. La primera de ellas (cantidad) pone de relieve el carácter material de los seres, que puede ser aumentado o disminuido sin determinar ni condicionar lo que la cosa es. En cambio, la calidad es una determinación del ser en relación con su perfección, se refiere al ser mismo de las cosas que, hablando de las personas, alude a sus caracteres psicológicos, espirituales; está compuesta por la disposición, que se refiere al ser mismo (en la cual se distinguen la integridad y a coherencia en el orden) y la eficacia, que se refiere a la actividad de ese ser. “El ser y el hacer de algo se hallan afectados derechamente por su calidad”<sup>121</sup>.

Al respecto, José Luis Velasco apunta que desde esta visión los conceptos de calidad y cantidad no se contraponen, sino por el contrario, se condicionan. “Nosotros agregamos que en algunos casos —incluso— se integran, siendo forzada, artificial o simplemente imposible su separación”<sup>122</sup>.

La Organización e Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) señaló en 1991 tres significados de calidad en torno a la educación<sup>123</sup>:

-Atributo (específico) o esencia definitoria (en caso de ser un colectivo). “Se usa como cualidad o conjunto de cualidades o características definitorias (de un profesor o alumno, por ejemplo), caso en el que, si se emplea como término

<sup>120</sup> Aplicación de acepciones del Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado 2005, Espasa Calpe, España, p.295.

<sup>121</sup> García Hoz, V., *La calidad de la educación*, Bordón, España, 1979, pp. 165-178.

<sup>122</sup> Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 34.

<sup>123</sup> Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, *Escuela y calidad de enseñanza: informe internacional*. MEC-Paidós, Barcelona, 1991, en Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 35.

colectivo, se puede hablar de la calidad de esa entidad. En este modo de empleo, la palabra calidad no implica ningún juicio de valor”<sup>124</sup>.

-Grado de excelencia o valor relativo. “Se le otorga una interpretación normativa e implica un juicio de valor y una posición en una escala implícita (o explícita) de bueno y malo. Usar el término calidad en este sentido exige, por un lado, indicar aquellos rasgos o atributos que deben ser considerados como importantes, y por otro, una evaluación y calificación previa que permita definir la mencionada posición en la escala”<sup>125</sup>.

-Sentido de absoluto como lo bueno, excelente o superioridad. “Así pues, hablar de calidad en la enseñanza es identificar aquellas cualidades, de la enseñanza que constituyen su excelencia”<sup>126</sup>.

En la primera de sus acepciones de calidad, el Diccionario de la Lengua Española<sup>127</sup> conjuga el sentido de los dos primeros significados dados por la OCDE; la define como la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. El tercer significado de la palabra calidad de la OCDE coincide con la segunda acepción, literalmente, de la Real Academia Española.

En la participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación, José Luis Velasco, define calidad como “el conjunto de atributos –estructurales o funcionales- más representativos de una entidad individual o colectiva, que responden a los criterios de excelencia o superioridad de los mismos de acuerdo a su naturaleza y cuya acción produce, como consecuencia, aportaciones o resultados tendientes al nivel de idoneidad máxima que cabe esperar de dicha entidad”<sup>128</sup>.

De tal forma, para el **Modelo Puente Pedagógico** se definen las problemáticas de impacto por parte de los tres elementos que realizan el proceso áulico (institución, docente, alumno) y que son indicadores que todo intelectual, teórico, administrador, observador y participante de un proceso educativo busca solucionar:

- Falta de aprendizaje.
- Ámbito donde se desarrolla el aprendizaje.
- Falta de disciplina.
- Tiempo real de enseñanza – aprendizaje.
- Recursos para realizar el proceso educativo.
- Relaciones entre participantes directos del proceso educativo y la comunidad.
- Problemas de reprobación.

---

<sup>124</sup> Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 35.

<sup>125</sup> *Ídem.*.

<sup>126</sup> Carr, W., *Calidad de la enseñanza e investigación acción*, Díada, Sevilla, 1992, p. 7.

<sup>127</sup> Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española* (21ª edición), Espasa-Calpe, Madrid, 1992, p 365.

<sup>128</sup> Velasco, *Op. Cit.* p. 36.



Si las acciones de docente, alumno, institución se encaminan a atender los requerimientos anteriormente señalados estaremos realizando un proceso de transferencia generacional en consideración al pasado, presente y futuro, con sus naturales concomitantes. Dicho proceso educativo se realiza con la interactividad de los participantes, donde cada acción demanda específicas actitudes como reflejo de valores, principios, ideas y creencias.

Lo anterior permite pensar en la existencia de una relación entre calidad educativa, como intención, meta social o cumplimiento de atención satisfactoria a objetivos específicos; y los valores y actitudes que se manifiestan en los procesos educativos, en concreto en los procesos áulicos como momentos reales de la enseñanza – aprendizaje ubicando características para cada elemento integrador del proceso, según el Modelo Puente Pedagógico.

Si bien las definiciones presentadas pueden contribuir a la conformación de una perspectiva de calidad y en el caso de ***Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*** todas podrían ser válidas y aplicadas; se recuerda que el objetivo del trabajo de grado es contribuir con una propuesta práctica, desarrollable en el salón de clases. Por lo anterior, una vez perfilada la relación y existencia de calidad como concepto y su vigencia en la educación, conviene realizar una aproximación integradora, acercarse a las visiones de “educación de calidad” y establecer un puente entre lo teórico y la práctica.

## Calidad educativa

El término calidad educativa presupone un concepto que sirva para discernir acerca de ella y medirla y así saber cuándo se puede instrumentar y evaluar. Para trabajar en un aspecto concreto del sistema educativo se debe iniciar de los criterios específicos de calidad que se establecen al respecto los cuales suelen buscarse en los fines últimos de la educación. Desde esta mirada, “una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orienten a la mejor consecución posible de esos fines”<sup>129</sup>; o “es un término polisémico, ya que conlleva una carga de valores y deriva de los criterios que se utilizan respecto a la selección de elementos relevantes y del valor absoluto y relativo que se da a éstos”<sup>130</sup>.

Por su parte, Velasco Guzmán aporta tres premisas en la calidad educativa: se discierne y mide de acuerdo a sus propios fines; se alcanzará si todos sus elementos se orientan hacia esos fines; y “el término calidad —en la educación— está ya por sí, cargado de valores derivados de los mismos fines a los cuales se orienta la educación”<sup>131</sup>.

Al respecto, W. Carr señala que la definición de la calidad de la educación requiere explicitar si los criterios que van a ser empleados se derivan de valores intrínsecos o de valores materiales. Aunque luego postula que la calidad educativa tiene poco que ver con la medición de unos criterios de rendimiento, sino que es algo que sólo puede ser juzgado haciendo referencia a aquellos criterios éticos que los

<sup>129</sup> Valle, 1994, en Cobo Suero, J.M., “El reto de calidad en educación. Propuesta de un modelo sistémico”, *Revista Educación*, no. 308, España, 1995, p. 358.

<sup>130</sup> Gairín Sallan, J., *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, La Muralla, Madrid, 1996, p. 279.

<sup>131</sup> Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 39.

profesores invocan tácitamente para explicar el propósito educativo de su enseñanza. Por lo tanto, se requiere, previamente, explicitar si los criterios que van a ser empleados se derivan de valores intrínsecos o de valores materiales. Y en el mismo sentido, Marín Ibáñez considera que la calidad educativa “viene determinada por la dignidad, profundidad y extensión de los valores que seamos capaces de suscitar y actualizar”<sup>132</sup>.

Si la educación es un proceso de socialización e individualización (de personalización), de desarrollo autónomo suscitado por medio de estímulos externos, y la calidad está relacionada con la idoneidad máxima que se puede esperar de dicha personalización o desarrollo, entonces, se puede decir que los criterios para medir la calidad de la educación tiene influencia tanto por el concepto de persona y los valores que le son propios, como por la sociedad en que éstas viven.

A lo anterior, José Luis Velasco le llama la parte histórica y relativa “ya que dependería de unos fines o expectativas sociales que pueden ser diferentes entre las diversas comunidades socio – culturales y a lo largo de su historia”<sup>133</sup>. No obstante es posible acercarse a un concepto común y válido que sirva a países similares, según Cobo<sup>134</sup>, ya que existe en ellos una coincidencia en los fines, objetivos concretos y expectativas en general que la sociedad de esos países deposita en sus sistemas educativos.

Los fines primordiales y contenidos referenciales de la educación podrían referirse a la culminación de dos procesos interrelacionados del aprendizaje de la persona, tanto para la plena realización personal como para el bien de la sociedad. Estos pueden ser, a la vez, fines y procesos de la educación:

1. Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Título Primero, Capítulo I, Artículo Tercero, párrafo dos, incisos I a XIII.
2. Formar alumnos sujetos de su propia cultura mediante un modelo educativo de cultura básica y centrado en el aprendizaje, además de irradiar la innovación de sus sistemas a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la educación en general. Acercamiento al Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006-2007, marzo 2006, introducción, segundo párrafo, página 11 (estudio de caso).

Por lo anterior, se puede pensar que los fines de la educación propuestos por el marco jurídico de México, plasmados en la Carta Magna, y en la concepción del Colegio de Ciencias y Humanidades —subsistema de Nivel Medio Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México—, registran influencia histórica de las últimas décadas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX de nuestra nación en el primer caso, y de las características de las décadas de los 60 y 70, en el segundo caso.

Ejemplos como el descrito podrían encontrarse para cada institución educativa en todas las sociedades y culturas registrando valores verdaderos, aquellos que

---

<sup>132</sup> Marín Ibáñez R., “Los valores individuales y sociales determinantes en la calidad de la educación” en *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica, España, 1986, pp. 77-88.

<sup>133</sup> Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 40.

<sup>134</sup> Cobo Suero, J.M., “El reto de calidad en educación. Propuesta de un modelo sistémico”, *Revista Educación*, no. 308, España, 1995, p. 353-373.

promueven el desarrollo personal por considerar al educando como persona y su relación —como humano— con él mismo y, a partir de este principio, con el sentido de la vida que se tenga. De la Orden incluye la representación del ejemplo anterior y define calidad educativa como “el efecto de una relación peculiar entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema y el centro educativo”<sup>135</sup>.

De la Orden propone un “sistema de coherencias”<sup>136</sup> como prerrequisito fundamental de la calidad educativa y el fallo en cualquiera de los niveles supone una seria limitación a la calidad. Dicho sistema refiere tres factores que se desprenden y que permiten expresar el análisis del sistema de coherencias:

1. Funcionalidad: es la coherencia entre los resultados y los fines. Exige la coherencia entre todos los componentes internos del centro o sistema y entre éstos y el perfil axiológico y las aspiraciones de la comunidad. De lo contrario será un instrumento técnicamente perfecto pero inútil.
2. Eficacia o efectividad: es la coherencia entre resultados, metas y objetivos. Es la consecución de los objetivos educacionales establecidos como valiosos y deseables. Como los objetivos pueden no representar las opciones educativas más relevantes, la eficacia no garantiza por sí sola la calidad de la educación.
3. Eficiencia: es la coherencia entre procesos – medios y resultados. Se entiende eficiencia no sólo como la obtención de máximos resultados al mismo costo, sino también como validez curricular e instructiva.

De este modo, la calidad de la educación se entiende como un complejo constructo valorativo apoyado en la consideración conjunta de estas tres dimensiones interrelacionadas (funcionalidad, eficacia y eficiencia), que son expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos. Así, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes fundamentales del sistema.

Este modelo de coherencias proporciona las bases para determinar indicadores de calidad educativa, predictores y criterios de funcionalidad, eficacia y eficiencia y es enriquecido por Gairín quien apunta que “las aportaciones más interesantes hacen referencia a la interacción que se establece entre los distintos subsistemas de la escuela (profesores, padres y alumnos), y de éstos con el entorno escolar (padres y autoridades educativas); también, a la relación de los logros académicos con los organizativos. En ambos casos, las interacciones se producen en coherencia con la cultura de la escuela, pero al mismo tiempo, superaran su consistencia”<sup>137</sup>.

José Luis Velasco reconoce que el fin último de la calidad educativa es el crecimiento de las personas en cuanto seres humanos (individual y socialmente). “Pero hay que tener en cuenta que este concepto forma parte de un contexto histórico-filosófico, socio-cultural y económico, en el que surge y se desarrolla. Por esta razón, los criterios para definir la educación de calidad están influidos por los valores que a ella se le atribuyan, por el concepto de educación que se tenga y por cuáles se consideren sus fines, lo que está relacionado, a su vez, con el concepto de persona y

---

<sup>135</sup> De la Orden Hoz, A. *Calidad de la Educación*. Bordón, España, 1988, pp. 149-162.

<sup>136</sup> Para mayor profundidad temática, consúltese De la Orden Hoz, A., *Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica, España, 1981, pp. 111-119.

<sup>137</sup> Gairín Sallan, J., *La organización escolar; contexto y texto de actuación*. La Murralla, Madrid, 1996, p. 318, en Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000, p. 45.

de sociedad, y con el sentido de la vida que se posea. Porque en definitiva, distintas filosofías de la vida generan distintas filosofías de la educación”<sup>138</sup>, quedando su definición como sigue:

La educación de calidad es aquella que ayuda al educando a satisfacer plenamente sus necesidades y a desarrollar al máximo sus posibilidades personales de manera integral, contribuyendo así a su participación plena y constructiva en la sociedad en que vive de acuerdo a lo que ésta espera y necesita de él.

En esta acepción se ubica integralidad en doble sentido: por un lado, la totalidad de las necesidades y posibilidades del educando como ser humano y persona particular y única (aludiendo a los aspectos intelectuales, físicos, afectivos, morales, espirituales y sociales); y por el otro, advirtiendo que la integralidad es superior a la suma de sus partes.

Velasco Guzmán concluye que la educación tenderá a la excelencia en la medida que sus resultados sean funcionales a la sociedad y al hombre —como ser personal— (coherentes con la cultura y sociedad en que se desarrolla y sus fines), eficaces (coherentes con sus propios fines y objetivos) y eficientes (coherente con sus procesos y medios).

No obstante, el objetivo del trabajo de grado y del Modelo Puente Pedagógico es transformar la teoría, las perspectivas y sus definiciones, en prácticas viables en el momento esencia de la educación escolarizada, en la clase. De tal forma, atendiendo a todo lo ya citado en el presente apartado y lo que se desarrollará posteriormente, se define operativamente como calidad educativa:

Desarrollo de capacidades aplicando valores a través de la asimilación de contenidos por medio de un proceso o método.

### 2.3.1 Institución

Del marco teórico conceptual y del marco jurídico constitucional

La estructura educativa, la organización de los elementos humanos y materiales que participan en los procesos de enseñanza – aprendizaje escolarizados son fuente de formación valoral. La escuela forma valoralmente, se lo proponga o no, vía currículum oculto o currículum explícito. La interacción es a través de actitudes, esto es, los valores se viven diariamente en las relaciones interpersonales por lo que se debe fomentar la congruencia entre los objetivos educativos, las realidades áulicas y el entorno.

Al respecto, Sylvia Schmelkes considera que la educación no es posible si no incluye la formación valoral al tiempo que la formación en valores no existe si no hay educación de calidad<sup>139</sup>, perspectiva que se basa en cuatro consideraciones.

- 1) *Si la escuela no se propone explícitamente la educación en valores, simplemente se simula una falsa neutralidad. La simulación es antítesis de calidad educativa porque es antítesis de la búsqueda de la verdad.*

<sup>138</sup> Velasco, *Op. Cit.* p. 46.

<sup>139</sup> Basado en la idea central de la ponencia de Sylvia Schmelkes, en el Seminario sobre Educación y Valores, organizado por el Instituto de Fomentos a la Investigación Educativa, celebrado en la Ciudad de México, del 25 al 27 de mayo de 1994.

Toda institución educativa, toda escuela, todo maestro, todo currículum, forma valoralmente<sup>140</sup>. En educación, la neutralidad valoral no es posible porque requiere de la relación interpersonal. Sin embargo esto no se reconoce; se minimiza o se oculta (currículum oculto, con sus implicaciones y efectos). Las organizaciones aparentan que no se persigue explícitamente ni intencionalmente, situación que provoca la transmisión de valores sin aceptarlo con claridad, sin reconocerlo abiertamente, sin proponerlo sistemática y reflexivamente.

El no reconocer la transmisión de valores en la educación conlleva el riesgo de llegar a deformar o en el peor de los casos a manipular por medio del adoctrinamiento. Mientras la formación valoral se mantenga como currículum oculto, ni es evaluable ni cabe pedir cuentas al respecto, lo que atenta contra la calidad educativa.

- 2) *Si la escuela no forma valoralmente, descuida la importante función socializadora (o la cumple en forma oculta y por lo tanto dispersa y heterogéneamente).*

La escuela tiene una importante función socializadora en el Nivel Medio Superior, donde socializar significa que el proceso educativo permite reconocer necesidades físicas y posibilidades intelectuales a través del conocimiento teórico y pragmático. Lo contrario podría producir aislamiento de individuos, desorganización, contradicciones o incongruencias, en primera instancia en la propia institución y en subsecuentemente, en la sociedad misma.

Por ejemplo, al término del nivel bachillerato, la mayoría de los alumnos tendrán 18 años de edad y por ende podrán ejercer el derecho a participar en los procesos electorales para representantes políticos. ¿Quién forma para la democracia?, ¿cómo se forma para ello en las escuelas? La función socializadora de la escuela implica reconocimiento y valoración del pluralismo. Implica formar para participar y para ejercer el juicio crítico. Representa capacitar a los alumnos para que tengan la iniciativa de formular propuestas y para que gradualmente asuman compromisos con lo que creen.

- 3) *Si la escuela no forma valoralmente, o lo hace de manera velada y por tanto caótica, entonces será incapaz de “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...” (artículo tercero constitucional).*

Para Sylvia Schmelkes este punto no exige una amplia argumentación ya que difícilmente se negaría que el ser humano es uno, integral, pero en cuya esencia analíticamente, pueden distinguirse los aspectos cognoscitivo, afectivo y psicomotor de su desarrollo. Puntualiza que “cualquier proceso educativo que desatienda alguno de estos aspectos o que enfatice uno por encima de los demás, desembocará en un desarrollo desequilibrado del ser humano. Se estará de acuerdo en que la escuela, tradicionalmente, ha subrayado el aspecto cognoscitivo por encima de los otros dos; este desequilibrio no puede aceptarse en una educación de calidad”<sup>141</sup>.

Cabe señalar que el Nivel Medio Superior llega a ser tan plural en su concepción y finalidad —o tan difuso— que incluso en la Carta Magna no quedó explícitamente nombrado. La cita textual en el párrafo anterior, entre comillas, pertenece a la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Título Primero, Capítulo I, Artículo 3º,

<sup>140</sup> J., D.P. Paolitto y R.H. Hersch, Promoting Moral Growth. From Piaget to Kohlberg, 2a ed., Prospect Heights, Waveland. 1983.

<sup>141</sup> Schmelkes, Sylvia., *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México, 1994. p. 51.

párrafo segundo, donde se refiere la educación que debe impartir el Estado, en la cual no aparece Nivel Medio Superior, queda implícito al apuntar el Apartado V: “Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos — incluyendo la educación superior— necesario para el desarrollo de la nación...”. Entre la educación básica obligatoria (preescolar, primaria y secundaria) y la superior, se encuentra el bachillerato o Nivel Medio Superior.

Sin embargo, el propio texto constitucional aporta la finalidad que persigue la educación en México y a partir de su reconocimiento se puede contar con los elementos esenciales que toda institución debe fomentar<sup>142</sup>:

- “...desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...”
- Fomentar el “amor a la patria”.
- Fomentar “la conciencia de solidaridad internacional...”
- Fomentar “la independencia...”
- Fomentar “la justicia”...
- Considerar la democracia “como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo...”
- Comprender los “problemas, aprovechamiento de recursos...”
- Atender “la independencia política..”
- Asegurar “la independencia económica...”
- Asegurar el “acrecentamiento de la cultura...”
- Contribuir “a la mejor convivencia humana...”
- Apreciar “la dignidad de la persona...”
- Apreciar “la integridad de la familia...”
- Sustentar “los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres...”

Y se especifica que lo anterior se debe basar “en los resultados del progreso científico” luchando “contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.

En un ejercicio elemental de antónimos y sinónimos<sup>143</sup>, se puede anotar que las acciones por parte de los organizadores, administradores y precursores educativos promoverán: conocer, entender, comprender, saber, advertir u observar por medio del juicio, discernimiento, entendimiento, inteligencia y razón. Lo anterior, causando emancipación, independencia, autonomía, libertad; equilibrio; mesura, cortesía, respeto, cordura, moderación, prudencia, proporción; y razón, libertad, ecuanimidad e imparcialidad.

- 4) *Si la escuela no forma valoralmente (o si lo hace en forma oculta), carecemos de bases para exigir ética en los procesos de desarrollo social, político, económico y cultural.*

No se trata de tomar partido en el eterno debate acerca de la relación entre individuos y sociedad. El centro de la cuestión está en que si no existe claridad en los valores en torno a los cuales se quiere formar, que deben coincidir con los valores que deben guiar el proyecto de nación, se carece de puntos de referencia de carácter

<sup>142</sup> Con base en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Título Primero, Capítulo I, Artículo 3º, párrafo segundo, y fracción II.

<sup>143</sup> *Diccionario Práctico Larousse de Sinónimos y Antónimos*, Larousse, México 2003, 506 páginas.

cultural o social para formular los criterios o elementos de juicio acerca de las múltiples decisiones, individuales y políticas, que en conjunto van determinando el rumbo del desarrollo.

En los trabajos cotidianos entre maestros, —se registró en el CCH, como ejemplo, por ser caso de estudio del presente trabajo—, se llega al absurdo de mantener el tema de los valores como una especie de tabú, de considerar que éstos son aspectos íntimos, fruto del desarrollo de la conciencia de cada individuo, en los que otros individuos no deben incursionar. Sin embargo, también se puede ser testigo, víctima, y en ocasiones, protagonista de decisiones y acciones que conducen el proceso de desarrollo por rumbos que para la gran mayoría de quienes se preocupan por juzgarlos, no son éticos; no es ético destruir ni permitir la destrucción del medio ambiente o las instalaciones del plantel (vidrios rayados, bancas rotas, muros grafitados); no lo es violar los derechos humano ni perpetrar el fraude o engaños (“talonear”, “vender protección”, obtener comisión por visitas guiadas o asistencia a espectáculos); no es ético el consumismo desenfrenado (ambulante, venta de comida chatarra y cigarrillos) ni aprovechar, en su momento, las posiciones de poder y de servicio para el enriquecimiento personal ni procurar defender intereses individuales o de grupo cuando éstos afectan los derechos o el bienestar de otros; no es ético crecer como grupo institucional (también lo llaman grupo académico o colegiado) a costa de agravar la realidad de otros ni lo es, en una palabra, decidir y actuar con un criterio distinto que el de la justicia.

La educación, promovida como un proceso de desarrollo integral resultado del reconocimiento del currículum oculto y no como simple transmisión de datos y conocimientos, es necesaria para el funcionamiento de una institución sana que pretende facilitar el proceso de aprendizaje significativo en todas las dimensiones humanas.

Los centros educativos deben reconocer que detrás de toda acción humana, existen valores, conscientes e inconscientes, que constantemente se están transmitiendo por lo que se deben clarificar. En este sentido, Ana María González<sup>144</sup> ejemplifica, “el manejo que se hace del poder o de la autoridad que enviste al profesor, la necesidad de dominio y de control que puede manifestarse, las actitudes en general, la forma en que se pretende satisfacer las propias necesidades, son algunos de los elementos a través de los cuales se reflejan los valores, sin necesidad de que éstos sean expresados verbalmente. Por lo tanto, ¿cómo admitir que un profesor pueda transmitir únicamente sus conocimientos?”. El problema grave quizás no radica en que la institución exija que el profesor solamente dé cátedra, sino que niegue o ignore la transmisión de valores que necesariamente el proceso grupal lleva consigo y por lo tanto se realiza en total inconciencia.

La institución que reconoce la educación a través de la transmisión de valores, promueve el desarrollo del ser humano en los planos del ejercicio pleno de la libertad. Esta visión implica promover un proceso de enseñanza – aprendizaje cimentado en la cultura, la tradición, los conocimientos, así como la incorporación social. Representa promover un desarrollo integral que permita lograr las condiciones esenciales para alcanzar la realización del potencial humano y su trascendencia.

Pero esta intención no es nueva, la educación ha perseguido la transmisión de valores en cuatro métodos principalmente<sup>145</sup>: el método impositivo, muy generalizado en el sistema educativo conservador, en el cual una autoridad impone, obliga,

---

<sup>144</sup> González Garza, Ana María., *El enfoque centrado en la persona*, Trillas, México, 2001. p. 166.

<sup>145</sup> Para profundizar más en el tema consúltese González Garza, Ana María., *El enfoque centrado en la persona*, Trillas, México, 2001. pp. 145-171.

sanciona, dirige e impide la libertad de elegir; método moralista, cuyo lema frecuentemente es “haz lo que te digo, no lo que yo hago”, los alumnos lo refieren como “puro rollo”, encaminado a que el individuo viva de acuerdo con los valores que le son introyectados de esta manera; método “laissez faire” (dejar hacer), en el cual el educador no se involucra ni se compromete, dejando al individuo en “total libertad”, pretendiendo que así llegue a descubrir los valores; el método propuesto por el humanismo, que lleva consigo ofrecimiento, no impositivo, de los valores al compartir la propia experiencia, respetando la experiencia del otro de manera comprometida y congruente con los valores que se manifiestan<sup>146</sup>.

La intención que precede a cada uno de los métodos descritos posiblemente sea la misma, aunque no necesariamente todos llevan consigo una acción educativa. Cuando los valores se imponen, llega el momento en que éstos son rechazados reactivamente, es decir, sin la reflexión conciente de si éstos pueden llegar a cobrar un significado propio que convierta a esos valores introyectados, en valores elegidos.

Al respecto, González Garza considera que con el modelo humanista, las instituciones educativas pueden ofrecer la posibilidad de llevar a cabo una acción educativa que a través del respeto, la congruencia, la confrontación y la retroalimentación positivas, permita la clarificación de los valores personales. Todo lo anterior, en un clima de relación interpersonal cálida y aceptante que favorezca el proceso evaluativo indispensable en la elaboración de una jerarquía valoral individual.

A fin de facilitar el proceso valorativo se requiere la interacción no sólo con el ambiente, sino con las dimensiones psicológica, social y espiritual, afectiva y cognitiva del ser humano donde elegir implica descubrir varias opciones o caminos, medir sus implicaciones, presiones y consecuencias, evaluar para tomar una decisión final. Este proceso no es posible sin la intervención del pensamiento y de los sentimientos que, cuando no son reactivos sino concientes, facilitan el autoanálisis, la autoevaluación y la responsabilidad necesaria para resolver los problemas que la libre elección lleva consigo. Por lo tanto, la dimensión intelectual y la afectivo-emocional son elementos indispensables para un proceso valoral adecuado y es ésta la vertiente que pretende incorporar ***Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)***.

Toda acción humana se encuentra motivada por valores que se transmiten en forma conciente o inconciente; por esta razón es tan importante en el Nivel Medio Superior facilitar el proceso valoral o evaluativo, que llevando consigo el autoconocimiento, la autoaceptación, la autoevaluación, el juicio crítico y la responsabilidad, permitan la expansión de la conciencia y la trascendencia de fronteras entre el mundo del ser, hacer, aprender y convivir, con el mundo teórico y práctico, a través de la significación.

La institución que busca fomentar la educación de calidad se compromete en formar humanos en su integridad, y tiene como meta central del proceso una transmisión sana de valores que faciliten al alumno de bachillerato germinar lo mejor de sus potencialidades cognitivas y afectivas creando estructuras propias de desarrollo a través del juicio moral.

---

<sup>146</sup> Tema abordado en el presente trabajo de grado en Acercamiento a las definiciones y aplicaciones de educación humanista (Teoría humanista); y La educación centrada en la persona.



## 2.3.2 Alumno

### Juicio moral

Pretender explicar la correlación directa y permanente de calidad educativa — formación de valores y viceversa (formación en valores — calidad educativa) requiere el ejercicio de definir operativamente cómo están siendo visualizados y utilizados algunos términos o conceptos con la pertinente aclaración: “El escaso avance teórico que permite sustentar los procesos de formación valoral establece una relación contundente entre desarrollo cognoscitivo y desarrollo afectivo”<sup>147</sup>.

Las ciencias de la educación han avanzado muy poco en la comprensión de la forma en que se pueden lograr los objetivos de la formación valoral. Un avance teórico en este ámbito ha ocurrido en uno solo de los aspectos de la formación valoral: la correspondiente al desarrollo del juicio moral y por ello es pertinente establecer:

Situación moral. Una situación moral es aquella en la que: i) se presentan posibilidades de acción con consecuencias significativas, y ii) las decisiones respecto de dichas posibilidades no pueden tomarse sólo con base en la información empírica sino que requieren de una referencia a la noción de “lo que es bueno”<sup>148</sup>.

Juicio moral. Éste es un proceso de decisión deliberada en situaciones morales concretas que presentan más de una alternativa. Aquí lo relevante son los criterios que intervienen para tomar una decisión<sup>149</sup>.

Lo moral no consiste en hacer lo correcto. Implica asumir estándares sobre lo que hemos reflexionado antes de hacerlos propios<sup>150</sup>.

El desarrollo moral es un movimiento que hace la creciente universalidad de la valoración de la vida humana<sup>151</sup>.

Algunos de los objetivos que persigue la educación para el desarrollo del juicio moral pueden ser los siguientes<sup>152</sup>:

-Ayudar a las personas a aprender a tomar decisiones satisfactorias y acciones afectivas en situaciones morales.

-Ayudar a las personas a resolver conflictos morales, entendidos éstos como las situaciones en que intervienen principios morales excluyentes (vida-muerte; vida de la madre-vida del hijo; amor a la patria-respeto a la libertad de culto; paz-justicia, o bien como los problemas políticos de asignación de recursos, entre otros).

-Ayudar a que las personas asuman críticamente los supuestos que subyacen a sus principios morales<sup>153</sup>.

-Llegar a principios morales donde se quiere que todos los siguieran (principios de la universalidad).

<sup>147</sup> Schmelkes, Syliva., *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México, 1994. p. 53.

<sup>148</sup> *Ídem*.

<sup>149</sup> Daniel Zvokey, “Objectivity and Moral Judgment: Towards Agreement on a Moral Education Theory”, *Journal of Moral Education*, vol. 19 núm. 1, enero, 1990.

<sup>150</sup> Richar Peters, “Causes and Morality” en Phillip G. Smith, *Theories of Value and Problems of Education*, Urbana, University of Illinois Press. 1970.

<sup>151</sup> Lawrence Kohlberg, “From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Hawaii with it in the Study of Moral Development”, en Theodore Mischel (ed.) *Cognitive Development and Epistemology*, Nueva York, Academic Press. 1971.

<sup>152</sup> Schmelkes, Syliva., *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México, 1994. p. 53.

<sup>153</sup> Daniel Zvokey, Ob. Cit.

- Asumir responsabilidad. Que los educandos sean concientes de las consecuencias de sus actos (responsabilidad social).
- Lograr consistencia entre lo que se valora y cómo se actúa.
- Participar activa y moralmente en una sociedad democrática.
- Valorar el pluralismo.

Respecto al desarrollo del juicio moral existen varios enfoques<sup>154</sup>. Freud considera que la moral es inconciente, y que se es moral reprimiendo los impulsos. Jung, por su parte, afirma que el crecimiento moral implica una síntesis entre la estabilidad y la autonomía, un proceso hacia la unificación y la autorregulación. Por otra parte Erikson señala que el desarrollo moral forma parte del desarrollo emocional, y que éste procede por etapas; cada una de las etapas es crítica e implica la solución de un conflicto. Cuando Erikson se refiere a las tareas que propician el desarrollo emocional de los adolescentes, que se enfrentan al conflicto de identidad-difusión de roles, dos de ellas tienen que ver con el desarrollo moral:

- Desear y lograr un comportamiento social responsable.
- Adquirir una estructura de valores y un sistema ético para guiar el comportamiento.

El enfoque en el desarrollo del comportamiento pro-social se entiende como moralidad en cuanto tiene que ver con la forma en que cooperan los humanos y coordinan sus actividades para mejorar su bienestar, y con las maneras de resolver los conflictos entre intereses individuales. Destaca la importancia del afecto. Se demuestra cómo empatía<sup>(155)</sup> desarrollada desde que el niño es muy pequeño, prácticamente desde que emerge el lenguaje<sup>156</sup>.

Pero la teoría más sólida en relación con el desarrollo del juicio moral, tiene sus rasgos iniciales en Piaget (epistemología genética): Piaget estudió el desarrollo del niño y definió fundamentalmente el aspecto cognoscitivo de dicho proceso. Solamente apuntó el desarrollo moral. No obstante, es claro que el proceso de desarrollo es uno y que sólo se divide en cognoscitivo y moral por razones analíticas<sup>157</sup>.

Para fines del presente apartado se sintetiza que Piaget señala la existencia de dos etapas en el desarrollo moral de los niños: la de la moral heterónoma y la de la moral autónoma. En la primera, el niño basa su juicio moral en el respeto unilateral a la autoridad y se muestra incapaz de ponerse en el lugar de otra persona. En la etapa autónoma, o de equidad y cooperación, el niño basa su juicio moral en el respeto unilateral a la autoridad y se muestra incapaz de ponerse en lugar de otra persona. En la etapa autónoma, o de equidad y cooperación, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando el niño logra ponerse en el lugar del otro. Por eso, para lograr la autonomía, es indispensable que el niño se relacione con sus pares; ésta no se desarrolla si sólo se relaciona con quienes representan, para él, la autoridad. Piaget dejó la teoría del desarrollo moral del niño en este nivel.

Lawrence Kohlberg fue quien retomó el trabajo. Con base en los estudios de Piaget, supuso que el desarrollo moral es un proceso paralelo al desarrollo cognitivo. Por otra parte, su punto de partida tiene un sustento muy fuerte en Sócrates:

<sup>154</sup> John MARTÍN Rich Y Joseph L. de Vitis, "Theories of Moral Development in Early Childhood" Springfield, Charles C. Thomas. 1985.

<sup>155</sup> Segundo vector del Modelo Puente pedagógico y tema desarrollado en el presente trabajo (2.2)

<sup>156</sup> J. M. Bebeau Rest J y J. Volver, "An Overview of the Psychology of Morality", en James Rest (ed) *Moral Development: Advances in Research and Theory*, Nueva York, Praeger. 1986.

<sup>157</sup> Tema desarrollado en el presente trabajo de grado (2.2.2)

La virtud es una (independientemente de la locura).

Esta virtud es la justicia.

La virtud es el conocimiento de lo bueno.

El conocimiento de lo bueno es filosófico, trasciende la mera aceptación de creencias convencionales.

Con base en estos principios Kohlberg identifica seis estadios en el desarrollo del juicio moral<sup>158</sup>:

-Hasta los 10 años. Los niños piensan que los actos malos deben ser castigados, pero la justicia no es recíproca, sino debida a diferencias de poder. Los principios fundamentales son: la obediencia a los fuertes por los débiles y la sanción por los fuertes a los que se desvían.

-Desde los 10 hasta los 12 años. La justicia se entiende como equidad cuantitativa de intercambio y distribución; se devuelven tanto los favores como los golpes. Impera la ley del Tali3n. La cooperaci3n se da para conseguir una parte equitativa.

-Desde los 12 hasta los 18 años. Estadio de reciprocidad ideal: lo que uno quisiera si estuviera en lugar del otro. Es justo dar m3s a los m3s d3biles. Se ayuda aceptando la gratitud como recompensa. El perd3n est3 por encima de la venganza, porque la venganza no tiene fin. Lo social se entiende como d3ada, mutualidad. Hay un requisito cognitivo para arribar a este estadio: la orientaci3n recíproca: ponerse simult3neamente en el lugar propio y en el del otro. Es lo que permite asumir roles, cuyo ejercicio se vuelve fundamental para el desarrollo posterior. La mayoría de los adolescentes se encuentran entre los estadios dos y tres.

-La moralidad de la ley, el orden y el gobierno. La justicia se equipara al sistema. Las reglas deben ser compartidas y aceptadas por la comunidad. Lo social ya no se entiende como d3ada sino como una relaci3n entre los individuos y el sistema. El sistema recompensa el m3rito y el esfuerzo. La equidad es la aplicaci3n uniforme de la ley. La desigualdad social se acepta cuando es correlativa al talento, el esfuerzo, la conformidad. La justicia es un principio de orden social m3s que moral. Las decisiones morales tienen una premisa com3n: "si todos hicieran lo mismo". Este estadio es el m3s frecuente entre los adultos. De hecho conviene se3alar que el propio Kohlberg no logr3 que los alumnos de su escuela experimental superaran este estadio (a los 18 a3os).

-Se pretende crear una legislaci3n m3s que mantenerla. En este estadio el individuo establece criterios para desarrollar un esquema de sociedad, para juzgar una sociedad sobre otra. Se centra en los que orientarían la legislaci3n necesaria para asegurar el m3ximo bienestar para todos. El procedimiento es m3s sagrado que la ley. Impera la noci3n de contrato social por la vía de la democracia.

-Se trascienden las sociedades concretas. Se persiguen principios v3lidos para todo ser humano, principios universales. Se privilegia el respeto a la personalidad y a la justicia. En este estadio opera la m3xima kantiana de tratar a los hombres como fines, nunca como medios. El criterio acerca de las decisiones morales es el de actuar como quisi3ramos que toda la humanidad actuara. En el centro se hallan los derechos de la humanidad: todos y no s3lo los legislables. El derecho

---

<sup>158</sup> Lawrence Kohlberg, "From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Falacy and Get Away with it in the Study of Moral Ddevelopment", en Theodore Mmischel (ed.) *Cognitive Development and Epistemology*, Nueva York, Academic Press. 1971.

implica el deber de reconocer que éste se aplica para uno y para todos los demás. De ahí que también impere el principio de la reversibilidad.

Kohlberg supone que la madurez del pensamiento moral predice la madurez del comportamiento moral. También en esto se basa Sócrates, quien sostiene que la conducta inmoral es el resultado del pensamiento equivocado. El desarrollo del juicio moral supone un apoyo educativo explícito. Sin éste, el ser humano se estaciona en el segundo estadio o, a lo sumo, en el tercer nivel.

Estos seis estadios son secuenciales e inclusivos. Una persona es capaz de entender los niveles inferiores pero no los superiores, salvo el inmediato superior.

La experiencia de Kohlberg al parecer demuestra que, si no se alcanza el cuarto estadio antes de los 18 años, la moral de principios (los niveles cinco y seis) difícilmente se desarrollarán<sup>159</sup>.

Por la relación que existe en los estadios del desarrollo cognoscitivo de Piaget y los del desarrollo moral de Kohlberg, se aprecia que este último no se produce en su tercer nivel si el primero no ha alcanzado el estadio siguiente. En general, el desarrollo moral no puede hallarse en un nivel más avanzado que el desarrollo cognoscitivo correspondiente. De ahí que, si no hay excelencia académica, entendida como el logro del nivel cuatro a partir de los 11 años, tampoco habrá posibilidades de una formación valoral avanzada, "por eso se sostiene que no puede haber formación valoral si no hay una educación de calidad"<sup>160</sup> desde el punto de vista académico.

Otras perspectivas se manifiestan a favor del mismo planteamiento. De esta forma, Kegan<sup>161</sup> sostiene que el quehacer docente es de carácter epistemológico y elabora un paralelismo entre tres procesos de desarrollo, dividiendo lo correspondiente al del juicio moral en dos dominios: el cognitivo social y el afectivo intrapersonal.

Sostiene que el principio epistemológico que ocasiona el salto de un estadio a otro es, en los tres casos, el mismo. La estructura de los estadios puede describirse con base en lo que se toma como sujeto (el principio de organización) y lo que se toma como objeto (el elemento que puede ser organizado). De esta forma, los estadios (o eras, como Kegan les llama) no tiene que ver con lo que la mente conoce sino con la forma en que conoce. Cada era describe un sistema diferente de conocer. Un buen maestro se centra en la creación del desequilibrio y atiende los tres dominios. Desde esta perspectiva el desarrollo de lo social o de lo intrapersonal no puede darse sin el desarrollo del dominio lógico-cognitivo.

Por su parte, Bernard Lonergan desarrolla una teoría sobre las operaciones básicas del ser humano que se propone como método de conocer y de ser (activo) en el mundo. Para Lonergan<sup>162</sup>, son cuatro las operaciones básicas, aplicables a todos los dominios de la vida: experimentar, entender, juzgar y decidir. En el acto de entender está la inteligencia; en el acto de decidir (y actuar) están los valores. No se puede conocer ni ser humanamente en el mundo sin el desarrollo de la inteligencia, de los valores que orientan la decisión, y del desarrollo de la autoexigencia para ser congruente. Estas operaciones forman parte de la educación. Es función del sistema educativo enseñarlas y el alumno adolescente está en la disposición de aprenderlas.

---

<sup>159</sup> Lawrence Kohlberg, "High School Democracy and Educating for a Just Society", en Ralph L. Mosher (ed.) *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, Nueva York, Praeger, 1980.

<sup>160</sup> Schmelkes, Sylvia., *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México, 1994. p. 89.

<sup>161</sup> Robert Kegan, "Minding the Curriculo: Of Student Epistemology and Faculty Conspiracy", en Andrew Garrod (ed.), *Approaches to Moral Development*, Nueva York, Teachers College Press, 1993.

<sup>162</sup> Interpretación de Schmelkes, Sylvia, en "La formación de valores en la educación básica", SEP, México. 2004, p. 60.

Lonergan también habla de los horizontes. Existe el horizonte de lo *conocido conocido*; el del *desconocido conocido* (lo que se sabe que se ignora); y el del *desconocido desconocido* (lo que no se sabe que se ignora). La preocupación del ser humano se centra en el primero. Su desarrollo está en función de la capacidad de establecer continuamente un contacto con lo desconocido conocido. Pero la frontera del desarrollo del ser humano se encuentra entre el segundo y el tercer horizonte. Por eso, el quehacer educativo consiste en ampliar el horizonte: lo que representa el mundo del sujeto, y en lo que se centran sus preocupaciones.

En el terreno de lo moral, estos horizontes pueden identificarse como sigue: en un primer círculo está el bien particular, que se relaciona con la satisfacción de un deseo (apetito) particular. En el segundo, se encuentra el bien de orden, que se refiere a las organizaciones, a los sistemas, a las instituciones, a las que los bienes particulares recurren a través de operaciones humanas coordinadas e interdependientes. Saltar del primero al segundo horizonte implica preocuparse no por el bien particular, sino por el que implica el funcionamiento de las instituciones. El bien de orden se aprehende aprehendiendo las relaciones entre las personas.

En el tercer círculo están los valores. Supone la emergencia del sujeto como alguien autónomo, libre, responsable. Supone que el sujeto, en su proceso de desarrollo, se vuelve consciente de su naturaleza: inteligente, racional, responsable, con una postura ante el mundo. Esta estructura (que él llama la estructura invariable del bien humano) es isomorfa con respecto a otras estructuras, entre ellas con las de la actividad cognoscitiva. El bien particular se experimenta. Pero para aprehender el bien de orden, hay que entender. Y es la reflexionar sobre diferentes órdenes cuando se llega a la noción de valor, y en tal reflexión se ubica la decisión. Para Lonergan, el desarrollo valoral implica el desarrollo de la inteligencia.

Con todo lo anterior, se sustenta que al hablar de formación valoral no debe entenderse por ello una clase de valores o de moral. No es posible definir valores deseables y transmitirlos como si fueran leyes. Tampoco se habla de establecer en la escuela el valor de la semana o del el valor del mes. Formación valoral es el desarrollo de habilidades de pensamiento, “en horizontes epistemológicos cada vez más complejos, respetando, pero a la vez explícitamente molestando, los estadios de desarrollo”<sup>163</sup>.

El desarrollo del juicio moral en los alumnos del Nivel Medio Superior visualizado como educación de calidad, basada en valores, permite recrear un estadio óptimo para el aprendizaje registrándose las funciones básicas de los estudiantes a través de las siguientes actitudes <sup>164</sup>:

- 1) Libertad de expresión tanto para sus sentimientos negativos como positivos hacia otros compañeros, maestros, institución, material, recursos y procesos didácticos.
- 2) Definición de qué y cómo quieren aprender y elaboración de sus propios objetivos, así como un plan de trabajo para ponerlo en práctica.
- 3) Descubrirse a sí mismos como responsables de su propio aprendizaje, en la medida en que se convierten en participantes activos en el proceso de grupo.

---

<sup>163</sup> Schmelkes, Sylvia., *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México, 1994. p. 62.

<sup>164</sup> Los siguientes puntos fueron desarrollados originalmente por la “educación centrada en la persona” por Carl Roger. Como el desarrollo del Juicio Moral se da en cada persona (alumno) y en los proceso educativos el docente puede colaborar en ello, se cita en el presente trabajo de grado, de forma sintetizada. El tema puede ser consultado en: Roger, C.R., “The interpersonal Relationship: The Core of Guidance”, en *Harvard Educational Review*, núm. 32, 1962, pp. 416-429.

- 4) Libertad y disposición para aventurarse en nuevas experiencias de aprendizaje, con la seguridad de recibir el apoyo y la ayuda del docente.
- 5) Colaboración entre compañeros para el logro de metas y objetivos de grupo.
- 6) Disposición y capacidad para evaluar su propio trabajo y aprendizaje, nadie mejor que ellos mismos pueden saber cuál ha sido éste y cómo ha sido su participación en el grupo.
- 7) Apropiación y corresponsabilidad por la elaboración de programas y planes, objetivos y normas grupales a seguir.
- 8) Disposición a aprender, autodirigirse y confiar en sí mismos.

No puede haber formación valoral si el sistema educativo (el micro —la escuela— y el macro —el resto del sistema social-) no es justo ni equitativo<sup>165</sup>. Un sistema educativo no puede considerarse de calidad si no distribuye las oportunidades de acceso en forma equitativa, si trata a los alumnos en forma diferencial en perjuicio de los más desfavorecidos, si opera con segmentos educativos de primera y de segunda categorías, o si se conforma con diferentes niveles de aprendizaje para diferentes tipos de estudiantes. El adolescente es totalmente receptivo a estas situaciones. No se puede formar valoralmente si en el operar cotidiano de la institución o del resto del sistema social, por esquema, procedimiento, tradición e indolencia se presentan injusticias. La justicia es, para Kohlberg y otros (en este caso los alumnos de Nivel Medio Superior), el valor universal de la moral de principios; el llegar a la justicia como criterio máximo del decidir y actuar es la meta de los procesos de desarrollo del juicio moral. Se trata de juzgar, decidir y actuar en función de lo que es bueno para todos los seres humanos. Imposible pretender caminar hacia allí si en el proceder se educa, vía currículum oculto, con injusticia y con inequidad.

### 2.3.3 Docente

#### Métodos para el desarrollo del Juicio Moral

El tercer vector del Modelo Puente Pedagógico es referente a la Calidad, y el tercer elemento de este tamiz es el Docente, quien en el aula inicia la sinergia del proceso educativo, de tal forma, es él quien incita los procesos de aprendizaje basado en valores<sup>166</sup>.

Los maestros tienen que estar formados valoralmente antes de pretender formar a los alumnos en esta dimensión y las actuales generaciones de adultos, los propios docentes, no fueron formados así en la mayoría de los casos —vía currículum abierto— por lo que tienen que vivir personalmente el proceso; deben, lograr su propio desarrollo del juicio moral y apropiarse del proceso, para poder trabajar desde esta perspectiva con los alumnos.

Los profesores, al igual que la institución, son fuente de formación valoral, se lo proponga o no, sobre todo a través del currículum oculto, hasta ahora y en la mayoría de las ocasiones. Los valores que se viven diariamente en la escuela, en todos los aspectos, pero sobre todo en los relativos a las relaciones interpersonales, deben ser congruentes con los propósitos de formación valoral de los alumnos. Así, debe establecerse lo que Kohlberg llamó una “comunidad escolar justa”<sup>167</sup>.

<sup>165</sup> Schmelkes, *Ibidem.* p. 62.

<sup>166</sup> Lawrence Kohlberg, “Prólogo”, en Reimer *et al.*, *Promoting Moral Growth. From Piaget to Kohlberg* 2ª ed., Prospect Heights, Waveland. 1983.

<sup>167</sup> Lawrence Kohlberg, *Op. Cit.* Prólogo, .

Esta condición se convierte en estrategia central para la formación del desarrollo del juicio moral, porque a la vez que es condición, es fuente de aprendizaje y por ello se abordó previamente en el vector Calidad, en el rubro de Institución considerando que el desarrollo cognoscitivo, es condición para el desarrollo del juicio moral.

Otra propuesta consiste en el desarrollo de un currículum moral, lo que implica necesariamente el manejo de la discusión socrática y al respecto Sylvia Schmelkes considera que existen "pistas generales que pueden encontrarse relativas a cómo favorecer el desarrollo del juicio moral"<sup>168</sup>.

El establecimiento de un clima, tanto de aula como escolar, de diálogo, comunicación, confianza, respecto y aceptación.

El ejercicio continuo del análisis crítico.

La multiplicación de oportunidades para asumir los roles de otros, central para transitar al nivel de la justicia recíproca.

El desarrollo de un vigoroso pluralismo. En el caso de los alumnos, implica el conocimiento de otros diferentes de ellos. Supone la expansión de la perspectiva para incluir a otros.

La asunción consciente de responsabilidades en actividades de solución de problemas, y la interacción que desafía formas primitivas de solución de problemas.

La edad clave para el desarrollo del juicio moral es la adolescencia temprana (a partir de los 11 años), una vez que se ha consolidado el estadio de las operaciones lógicas formales.

El periodo de crisis de la adolescencia, cuando los jóvenes rechazan el conjunto de preceptos y evaluaciones basados en las expresiones "debes hacer" y "no debes hacer", que se les imponen desde fuera, es una época en que los adolescentes deben reconstruir por sí mismos los preceptos, evaluaciones e ideales que verdaderamente pueden aceptar como válidos<sup>169</sup>. La escuela, vía la docencia, debe prepararlos para ese periodo durante el cual se convierten en sus propios "amos", para que se les facilite la tarea de llegar a ser ellos mismos. En este sentido, Lonergan<sup>170</sup> sugiere que el sistema educativo de los maestros debería favorecer la asimilación del horizonte hacia una verdadera aprehensión del bien humano en todas sus dimensiones. Esta aprehensión implica:

Ascender de los bienes particulares que conocen al orden donde pueden observar lo que sustenta a esos bienes particulares y lo que los condiciona.

Pasar del orden a la noción de valor, al que se puede llegar comparando distintos órdenes.

Aprehender la dimensión de la elección, el significado de la autonomía y la relación entre la autonomía y la posibilidad de llegar a ser uno mismo.

También es conveniente mirar el sistema educativo previo al Nivel Medio Superior, la secundaria. Siendo quizás la crisis de la adolescencia lo que mejor define al estudiante durante el periodo mencionado, cabría preguntar, en el sistema tal y como está definido, si responde a esa crisis. Aquí hay una manifestación del problema de la

---

<sup>168</sup> Schmelkes, Sylvia., *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México, 1994. p. 64.

<sup>169</sup> Ponce Anibal, "Ambición y angustia de los adolescentes", en *Adolescencia, Educación y Sociedad*, Cultura Popular, México, 1978.p. 51-61.

<sup>170</sup> Lonergan, en Sylvia Schmelkes, *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México, 1994. p. 70.

calidad educativa que, al no atender la dimensión socioafectiva —al menos en el currículum formal o abierto—, enfrenta grandes dificultades para lograr incluso el desarrollo cognoscitivo. Un primer acercamiento hace identificar los siguientes elementos favorables presentes en el sistema y del cual, con los resultados, se debe trabajar en el aula<sup>171</sup> y servir en su momento como base de inicio para el trabajo en el nivel medio superior:

Las oportunidades de autodesubrimiento, problematización, solución de problemas, interacción con los pares y con mayores. El desequilibrio (cognitivo o del juicio moral) se logra interactuando con personas un nivel por encima de aquél en que se encuentra el joven.

La escritura es un mecanismo especialmente valioso para favorecer el desarrollo general, y también el juicio moral. Se dice que escribimos no para que se nos entienda sino para entender. La escritura es una oportunidad privilegiada para la reflexión. Lo que se plasma por escrito se piensa previamente. Además, la escritura es una forma de objetivar lo que se piensa, lo que permite, más que la oralidad, su posterior análisis crítico.

La incorporación de los padres de familia en algunas de las tareas anteriores. La investigación indica que cuando esto se hace, los avances son mucho mayores y duraderos, y repercuten tanto en los padres como en los niños<sup>172</sup>.

Por lo anterior, es necesario contar con algunas sugerencias metodológicas adaptadas para el bachillerato que permiten poner en marcha tanto las grandes estrategias como algunas de las pistas mencionadas, Entre estas cabe señalar cinco<sup>173</sup>:

1. La discusión de dilemas morales. Ésta es la estrategia metodológica más antigua en los programas que pretenden favorecer el desarrollo del juicio moral. En un principio se trabajaba fundamentalmente con dilemas de carácter hipotético. Más adelante se fueron incorporando dilemas que se presentan en la vida cotidiana, tanto del aula como de la escuela, de la comunidad y del propio currículum ordinario. Se procura avanzar de lo más próximo a lo más ajeno.

El manejo de dilemas morales como estrategia metodológica, supone:

Identificar situaciones morales.

Reflexionar individualmente sobre las mismas.

Escribir el contenido de dicha reflexión.

Compartir estos contenidos con los compañeros.

Preguntar socráticamente (responsabilidad del maestro).

Fomentar la discusión entre los alumnos.

Decidir en forma individual.

Compartir la decisión.

Derivar implicaciones para la acción.

2. Los métodos activos. En los métodos activos se supone que la educación ayuda a los alumnos a construir su propio mundo. Aquello que el alumno no logre asimilar para ser utilizado en el desarrollo de su propio mundo le resultará ajeno. Se

<sup>171</sup> Sperber, Robert y D. Miron, "Organizing a School System for Ethics Education", en *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, Unesco-Orealc, 1992, pp. 75-111.

<sup>172</sup> Robert Sperber y D. Miron, "Organizing a School System for Ethics Education", en Mosher, Ralph L. (ed.) *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, Nueva York, Praeger, 1980.

<sup>173</sup> Schmelkes, Sylvia., *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México, 1994. p. 66-68.



puede forzar a que concentre su atención, se puede lograr que pase los exámenes, pero desechará una y otra cosa tan pronto terminen las exigencias; el adolescente estará realizando de nuevo aprendizaje memorístico, sin llegar a la metacognición. Pero, es necesario construir sobre las bases ya existentes en la mente de los alumnos, aprovechando que los jóvenes se interesan de manera excepcional en la construcción de su mundo (base del método activo).

El verdadero desarrollo no se logrará si la enseñanza se limita a la organización preexistente en el sujeto. Si es así, la educación le ayudará a organizar lo nuevo en esta estructura. Pero una verdadera ampliación del horizonte tiene que ubicarse en la frontera de ese horizonte, al aprovechar la capacidad de asombro de los jóvenes y su profundo deseo por entender, tanto en el dominio de lo cognoscitivo como en el de lo afectivo y social.

Los maestros deben estar atentos, preferentemente en el trabajo áulico, a los momentos en que los alumnos descubren que las cosas ya no se comprenden dentro de la estructura vigente porque ese será el momento de trascenderla. En ocasiones es necesario forzar este proceso, porque existe una resistencia natural en el sujeto a conservar su esquema previo de organización, ya que toda reorganización toca las zonas de confort.

3. Provocar el desequilibrio cognitivo a través del diálogo con individuos que se encuentran en un estadio superior. Este proceso en general es doloroso, pues implica la reorganización del sujeto. Supone una fuerte inversión de energía. Puede generarse un proceso de presión por parte de los pares, así como generar cuestionamientos a la autoridad. Esta metodología implica que los alumnos saben escuchar y participar, pero sobre todo, que en el aula se ha consolidado un ambiente de aceptación, respeto y confianza.

4. Asumir roles. Los dilemas morales ofrecen oportunidades de asumir roles, pero dicha actividad puede fortalecerse si se amplía, ya sea mediante la experiencia vicaria o directa, el horizonte de los alumnos hacia un vigoroso pluralismo.

5. La comunidad justa. El ambiente escolar, consecuente con el principio general de justicia, es indispensable si se pretende favorecer el desarrollo del juicio moral. Metodológicamente implica el establecimiento de una comunidad democrática que en forma ordinaria discuta las situaciones morales que en ella misma se presentan. En dicha comunidad democrática cada alumno tiene voto, al igual que cada maestro, directivo y miembro del personal. Los alumnos dirigen las actividades de la comunidad democrática en forma rotativa.

Sylvia Schmelkes aclara que si bien se descubren bases teóricas de suficiente peso para fundamentar los procesos que fomenten el desarrollo, es necesario aceptar que éstas aún son débiles, se encuentran en proceso de desarrollo y han de ser tomadas como verdades tal vez provisionales. "Esto implica la necesidad de asumir un compromiso con la construcción del conocimiento en torno de los procesos de formación valoral, a los cuales se puede aportar tanto desde la investigación básica como desde la sistematización crítica de los experimentos de transformación educativa", sugiere.

Por su parte, Ana María González Garza vislumbra una estrategia donde el docente puede crecer en su propia formación valoral, conscientemente, al tiempo que en el aula produce procesos educativos basados en valores y por ende aprendizaje significativo; y la llama "autenticidad o genuinidad"<sup>174</sup>.

---

<sup>174</sup> González Garza, Ana María., *El enfoque centrado en la persona*, Trillas, México, 2001. p. 139.

En esta propuesta el profesor logra que su labor sea más efectiva en tanto se presenta sin fachadas, esto es, que conoce, acepta y expresa sus propios sentimientos cuando lo juzga apropiado; llega a un encuentro personal con sus estudiantes; respeta a sus educandos como personas iguales; tiene buen sentido del humor; y es confiable, perceptivo y sensible.

Lo anterior, Carl R. Rogers lo define como aprecio, aceptación y confianza que se convierten en premisas básicas para el trabajo áulico donde el docente:

- a) Confía en el ser humano y en su tendencia innata al desarrollo y la autorrealización.
- b) Confía en la curiosidad natural y el deseo de aprender qué tienen los seres humanos.
- c) Acepta al otro como individuo, como persona independiente que tiene derecho a ser valiosa.
- d) Aprecia al otro por lo que es, confía en sus habilidades, sus destrezas, su potencial humano y facilita su desarrollo.
- e) Se interesa, confía y aprecia a cada persona por sus propias características; no masifica al grupo, respeta y valora la individualidad.

El docente que parte de la base sugerida por Rogers, podrá presentar con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende promover y las creencias básicas de confianza en el grupo empezando a establecer teórica y prácticamente el tipo de ambiente adecuado para facilitar el aprendizaje significativo basado en valores.

También se facilita la identificación de expectativas y finalidades en los miembros del grupo al aceptar las que ellos expresen, ayudando en la elaboración de objetivos personales y grupales privilegiando las tendencias al crecimiento y autorrealización como la fuerza motivadora fundamental del aprendizaje.

Es importante que el docente organice los recursos que los estudiantes pueden utilizar en la labor educativa y manifestarse como recurso disponible para ser aprovechado por el grupo, siempre y cuando el maestro se sienta cómodo trabajando en la forma que el grupo lo solicita. En este aspecto el maestro toma en cuenta al grupo, pero también se toma en cuenta a sí mismo como persona.

Los valores dan un salto cuántico del currículum oculto, para integrarse como pilar educativo de calidad al dar importancia tanto a los aspectos afectivos como los cognitivos en las relaciones interpersonales con la disposición de reconocer, aceptar y responder a las personas completas, con sus diferentes dimensiones y aspectos.

Al convertirse el docente en un miembro participativo más del grupo, a medida que se establece el clima de libertad, aceptación y confianza, conforme los estudiantes se sientan corresponsables del curso, las actividades serán un ofrecimiento y una disponibilidad, no una imposición, lo que facilita tanto el proceso de aprendizaje como la correspondiente evaluación de su propio trabajo.

El disponerse a realizar procesos de aprendizaje basados en valores como calidad educativa en el Nivel Medio Superior, invita al docente a ser capaz de escuchar a los estudiantes, especialmente en lo relacionado con sus sentimientos; estar abierto a la confrontación y a trabajar problemas, más que manejarlos mediante normas disciplinarias y sanciones; aceptar las ideas creativas de las demás personas (lo que no implica reaccionar en forma amenazante o conformista), desarrollar una atmósfera de igualdad en el salón de clases, con participación que conduzca a la espontaneidad, al pensamiento creativo y al trabajo autodirigido, tanto independiente como cooperativo.

La educación mexicana tiene un compromiso explícito con el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, como se refleja en la explicación del texto constitucional realizada en el presente capítulo. Favorecer su cumplimiento es una responsabilidad social; le compete tanto al Estado como a la sociedad, en particular a los integrantes que protagonizan los hechos educativos escolarizados, y directamente al docente como generador del proceso de aprendizaje.

## 2.4 Vinculación

### Infraestructura

En el cuarto vector del Modelo Puente Pedagógico, Vinculación, se busca canalizar la información vertida en los primeros tres vectores para apoyar la labor docente. Las consideraciones de Educación, Empatía y Calidad se comienzan a presentar como oportunidad de relación para el trabajo áulico del docente, alumno, institución, con la finalidad de ser incorporado desde la planeación de clase.

La perspectiva del presente apartado ya no es obtener mayor información, visualización o definiciones, sino avanzar en el entramado educativo del Modelo Puente Pedagógico por lo que al convertir lo diagnosticable (teórico) en aplicable (práctico), la finalidad de definir los tres elementos, docente, alumno, institución, es proporcionar alternativas de vinculación recordando que el maestro es el iniciador de la sinergia pedagógica en el trabajo áulico, el alumno el protagonista del aprendizaje y la institución el garante de infraestructura.

Dicha correlación debe crear un ambiente de disposición al aprendizaje por parte del alumno, un estado de flujo del pensamiento y los sentimientos a partir de la vinculación positiva de las diversas circunstancias que confluyen en tiempo y espacio como base en el proceso educativo escolarizado.

Los estadios cognitivos y afectivos del educando deben ser estimulados y alineados con la tarea inmediata a desarrollar a partir de la curiosidad por el conocimiento, la emoción por lo novedoso, el asombro por la metacognición y la seguridad de que continuará con el desarrollo de sus capacidades al tiempo que da sentido y aprehende sus valores.

Al respecto, Daniel Goleman comenta que “quedar atrapado en el aburrimiento de la depresión o en la agitación de la ansiedad significa quedar excluido del flujo. Sin embargo, el flujo es una experiencia que casi todo el mundo tiene de vez en cuando, sobre todo cuando alcanza el desempeño óptimo o llega a más allá de sus límites iniciales... esa es una experiencia magnífica: el sello del flujo es una sensación de deleite espontáneo, incluso de embeleso, es intrínsecamente gratificante”<sup>175</sup>.

El doctor en filosofía explica que el estado de flujo provoca una sensación agradable donde la persona queda profundamente absorta en lo que está haciendo, dedica una atención exclusiva a la tarea y su conciencia se funde con sus actos por lo que llega a perder la noción de tiempo y espacio alejándose de toda manifestación de nerviosismo o preocupación. Y aunque la persona alcanza un desempeño óptimo mientras se encuentra en el estado de flujo, no repara en cómo está actuando ni piensa en el éxito o en el fracaso: lo que la motiva es el puro placer del acto mismo, en este caso, el placer mismo de vivir y compartir el proceso educativo.

Según esta perspectiva, el estado de flujo se produce en una zona entre el aburrimiento y la ansiedad, donde la calidad de atención es relajada aunque

---

<sup>175</sup>Goleman, Daniel., *La inteligencia emocional*, Javier Vergara Editor, México, 1998, p.117.

sumamente concentrada dando la impresión de que lo difícil resulta fácil, y el desempeño óptimo parece natural y corriente. “Cuando la persona está ocupada en una actividad que capta y retiene su atención sin esfuerzo, su cerebro se tranquiliza en el sentido que produce una disminución de la excitación cortical”<sup>176</sup>, dominando los pasos de la tarea, ya sea una actividad física o mental, requiriendo menos desgaste cerebral por fatiga o nervios e incluso registrando el trabajo difícil como refrescante o reparado.

#### Aprendizaje y estado de flujo en la educación

Debido a que el estado de flujo surge en la zona en que una actividad desafía a la persona a desarrollar el máximo de sus capacidades, a medida que sus habilidades aumentan, la entrada en el estado de flujo supone un desafío más elevado. Si una tarea es demasiado sencilla, resulta aburrida; si supone un desafío demasiado grande, el resultado es la ansiedad en lugar del estado de flujo, convirtiéndose en un prerrequisito para el dominio de un oficio, una profesión, un arte o el aprendizaje.

Los alumnos que alcanzan el estado de flujo mientras estudian se desempeñan mejor, al margen del potencial que indiquen los tests<sup>177</sup>. La tendencia se debe a que los alumnos que alcanzan el nivel de su potencial académico se ven atraídos al estudio con mayor frecuencia porque éste los coloca en estado de flujo. En contra parte, los de bajo rendimiento pierden el deleite del estudio y limitan el nivel de las tareas intelectuales como resultado del no desarrollo de habilidades que podrían llevarlos a dicho estado.

Haward Gardner, el psicólogo de Harvard que desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, considera el estado de flujo y los estados positivos que lo caracterizan como parte de la forma más saludable de enseñar a los alumnos, motivándolos desde el interior más que amenazándolos y ofreciéndoles una recompensa y asegura que “deberíamos utilizar los estados positivos de los niños para incitarlos a aprender en los campos donde ellos puedan desarrollar sus capacidades”<sup>178</sup>.

Gardner define que “el estado de flujo es un estado interno que significa que un niño está ocupado en una tarea adecuada. Uno debe encontrar algo que le guste y ceñirse a eso. Es el aburrimiento en la escuela lo que hace que los chicos peleen y alboroten, y la sensación abrumadora de un desafío lo que les provoca ansiedad con respecto a la tarea escolar. Pero uno aprende de forma óptima cuando tiene algo que le interesa y obtiene placer ocupándose de ello”<sup>179</sup>.

Al respecto, Goleman comenta que la estrategia utilizada en muchas de las escuelas que están poniendo en práctica el modelo de Gardner —inteligencias múltiples— gira en torno a la identificación del perfil de las capacidades naturales de un niño y al aprovechamiento de sus puntos fuertes, así como el intento de apuntalar sus debilidades, lo que produce que el aprendizaje resulte más placentero.

---

<sup>176</sup> Hamilton, Jean., “Intrinsic Enjoyment and Boredom Coping Scales: Validation with Personality, Evoked Potential and Attention Measures”, *Personality and Individual Differences*, en Goleman, *Op. Cit.* p.365.

<sup>177</sup> Goleman presenta cuatro estudios de caso, documentados y respaldados por cuatro instituciones norteamericanas en: Goleman, *Op. Cit.* pp. 118-122.

<sup>178</sup> Howard Gardner y Daniel Goleman coincidieron en la universidad de Harvard al ser responsables de la facultad de psicología y filosofía, respectivamente. El primero desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples. El segundo desarrolló la teoría de la inteligencia emocional. Más información en: Goleman, *Op. Cit.* p.121.

<sup>179</sup> Haward Gardner en: Goleman, *Op. Cit.* p.121.

En un sentido más general, el modelo del estado de flujo sugiere que, idealmente, alcanzar el dominio de una habilidad o un conjunto de conocimientos debería ocurrir con naturalidad, mientras el educando es atraído a aspectos que lo comprometen espontáneamente y que, en esencia, son de su agrado. Esa pasión inicial puede ser la semilla de niveles elevados de realización, mientras el alumno llega a comprender que dedicarse a ese campo es una forma de experimentar la dicha que proporciona el estado de flujo.

Buscar el estado de flujo a través del aprendizaje es una forma más humana, más natural y muy probablemente más eficaz de ordenar cognición y afectividad al servicio de la educación por lo que el docente de Nivel Medio Superior debe aprovechar toda circunstancia que se presente en estas áreas, a través de la ordenación de información que el Modelo Puente Pedagógico permite con el objetivo de vincular entorno, programa de estudio, situación del alumno y posibilidades del propio docente.

#### 2.4.1 Institución

Infraestructura (material, humana, procedimientos)

En el presente apartado del trabajo de grado, se especifica que la institución es garante de infraestructura para el proceso educativo por lo que el docente debe ubicar los elementos positivos, tanto como los puntos de oportunidad, para convertirlos en posibilidades pedagógicas en el aula, donde el alumno podrá realizar los procesos de aprendizaje.

Como resultado del desarrollo del Modelo Puente Pedagógico, el docente ya puede considerar que en la formación cognitiva y afectiva de los educandos se presentan muchas y muy diversas influencias, incluso fuera de la escuela; principalmente las de su familia pero también las de sus compañeros y amigos, los medios de comunicación y otros factores. Y que al mismo tiempo, la escuela tiene una responsabilidad ineludible pero también limitada. Ineludible porque, aunque no se lo propusiera, se estaría inculcando ciertos valores en los alumnos y porque su educación quedaría incompleta si no atendieran a estos aspectos, "en cierto sentido más importantes para el futuro de cada alumno que la adquisición de conocimientos"<sup>180</sup>. Pero su responsabilidad es también limitada porque el régimen escolar tiene condicionamientos específicos que le impiden suplir las deficiencias o contrarrestar todas las influencias que experimentan sus alumnos en otros ámbitos.

El docente debe procurar a través de la institución, la colaboración de la familia para que los jóvenes no experimenten conflictos de incongruencia que no puedan superar. Asimismo deberá desarrollar en los educandos, conforme su edad, un sentido crítico respecto a las influencias extraescolares a las que están continuamente expuestos toda vez que "los valores se captan no sólo por contagio o por asimilación connatural; también por rechazo y reacción contraria"<sup>181</sup>.

Considerar que la familia se sume al proceso educativo del alumno no significa que estén en juntas y firmas de boletas como en los niveles educativos previos, aunque puede llegar a efectuarse. En el Nivel Medio Superior se debe considerar como integración del grupo familiar, los trabajos pedagógicos de crecimiento que el joven llega a compartir con información, experiencias, finalidades, logros y situaciones del

<sup>180</sup> Latapí Sarre, Pablo., *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, FCE, México, 2004, p. 96.

<sup>181</sup> Quintana Cabanas, José María., *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*, Madrid, Dykinson, 1998, p. 144.

quehacer áulico y de las diversas dinámicas de aprendizaje. Y si el esquema familiar no se prestase para lo descrito líneas arriba, se recurre al sentido crítico del alumno, por lo que la institución, a través de diversas actividades fomentará la reflexión y análisis basadas en el respeto y la tolerancia.

Por otra parte, la institución debe evaluar constantemente conocimientos, conductas y hábitos de la comunidad del plantel y compartir la información resultante para que docentes y alumnos estén conscientes de que el sistema de evaluación está construido sobre determinados valores que sustentan los fines de educativos que la institución pretende alcanzar.

El docente, como integrante de la institución en mayor relación con cada alumno, es el factor fundamental para la formación en el orden del juicio moral y los valores. Al respecto Pablo Latapí argumenta dos razones<sup>182</sup>: porque en este orden la interacción personal es decisiva y el maestro, por la función que desempeña y la autoridad con que se presenta ante el educando, encarna los valores deseables, sirve de ejemplo y se convierte en paradigma de identificación; y porque de él va a depender aprovechar adecuadamente para este objetivo la multiplicidad de oportunidades que ofrecen el currículo y la vida cotidiana del grupo.

El compromiso con el propósito formativo de la institución es otra de las líneas de trabajo de la institución. La organización, normas, estructura de autoridad y toma de decisiones son condicionantes para la relación entre la comunidad que reflejan los valores existentes (currículum oculto) por lo que la información pertinente y la orientación a tiempo reforzarán el buen cumplimiento de los fines educativos.

También la cuestión de género es importante en los procesos de aprendizaje y esto sugiere reparar tanto en las peculiaridades de los procesos educativos de los alumnos como en las de desarrollo de los maestros ya que el modelo de profesor tiene consecuencias diversas entre el alumnado dependiendo de edad, maduración, estado de ánimo, experiencias, referentes familiares, entre otros. Y de la misma forma, las peculiaridades de las autoridades y funcionarios de la institución repercute en docentes y alumnos.

En cuanto a la programación de actividades, es importante la siguiente distinción: son diferentes —por su naturaleza y ritmo— los procesos: “a) de aprender conocimientos, b) de asimilar habilidades intelectuales formales (como la capacidad de realizar análisis o síntesis), y c) de asimilar valores. Su tratamiento educativo tiene que ser distinto en lo que concierne a la manera en que se definen los objetivos, se formula y programa el currículo, se proponen los métodos y se plantean las evaluaciones. Ante los procesos del tercer apartado, es indispensable reconocer que hay dinámicas propias y que la función institucional se limita a crear las situaciones propicias para que esos procesos se desarrollen y encaucen de la mejor manera posible”<sup>183</sup>.

Los valores deseables deben estar definidos con suficiente claridad, pero sin preocuparse demasiado por elaborar descripciones y puntualizaciones porque cada docente irá descifrando y aplicando perspectivas en el trabajo áulico (y en apego a la libertad de cátedra), mientras que el alumno irá definiendo sus propios cánones, proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida<sup>184</sup>.

---

<sup>182</sup> Latapí, *Op. Cit.* p. 97.

<sup>183</sup> Latapí, *Op. Cit.* p. 99.

<sup>184</sup> Los alumnos que actualmente ingresan al Nivel Medio Superior cuentan con alguna referencia de educación valoral. A partir de 1994 la SEP inició los procesos de 3 aplicación temáticas: 1) Educación para los derechos humanos; 2) Educación para la paz; 3) Educación para la democracia. *Carpeta Didáctica para la Resolución de los Conflictos*, SEP, México, 2003, 3ª ed, pp. 7-33.

En cuanto a los apoyos y materiales didácticos que proporciona la institución, el docente los dispondrá conforme las circunstancias, características y finalidades que establezca por grupo. Pero es conveniente que previamente cuente con la información y explicación de características y uso, así como los procesos de calendario o condicionamientos de préstamo.

En la obra *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, Pablo Latapí presenta algunos puntos que toda institución debe reconocer como responsabilidad en el marco de la educación valoral o basada en valores o que todo docente debe desarrollar institucionalmente por ser integrante de dicha. Por ser aspectos oportunos para el docente, se presentan los que directamente se relacionan en el marco de ***Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)***:

- Lograr que en la formación inicial, los maestros tengan experiencias personales profundas de formación de valores y reciban capacitación específica para estos aspectos de su tarea educativa.
- Dar importancia real a la vocación del maestro, y dentro de ella a su interés por ayudar a la formación de los alumnos y no sólo por impartirles conocimientos.
- Establecer talleres de formación continua para los docentes que ayuden a alcanzar su madurez en estos aspectos y los familiaricen con la pedagogía de los valores.
- Introducir transformaciones en la organización y funcionamiento de los planteles, en consonancia con los valores deseados. Estar abiertos a la crítica constructiva de las normas vigentes.
- Explicitar ante maestros y alumnos el significado valoral de las reglas y normas escolares y la importancia del trato afectuoso y empático hacia los alumnos.
- Fomentar que los maestros consideren al grupo como unidad psicosocial y pequeña comunidad educativa, y fomenten en ella interacciones que contribuyan a la maduración humana de todos sus integrantes.
- Alentar a la participación Interactiva de los padres de familia y de otros agentes de la comunidad interesados en la educación basada en valores de los alumnos.
- Proporcionar a los alumnos educación para la recepción crítica de los mensajes de los medios de comunicación, principalmente los electrónicos. Procurar que también se ejerciten en la producción de mensajes positivos, como práctica pedagógica que fomente su sentido crítico.

El aprovechamiento que el docente logre de la infraestructura institucional repercutirá directamente en los procesos educativos que desarrolle en el aula. Los diversos momentos y situaciones propios de una comunidad podrán convertirse en oportunidades de significación del conocimientos y pivotes del aprendizaje, un proceso educativo que se inicia con la planeación de clase y se basa en el desarrollo de la empatía con el alumno.

#### 2.4.2 Alumno

En el presente apartado, el docente debe contemplar aquello que es característico en el alumno y que se manifestará en clase, aquello que el profesor debe aprovechar en el proceso educativo para vincular al alumno con el aprendizaje, la teoría con la realidad, lo cognitivo con lo afectivo, la institución con el alumno y el

propio profesor con el desarrollo del trabajo áulico a través del Modelo Puente Pedagógico.

El alumno que acude al salón lo puede realizar por gusto, obligación, costumbre, condición o libre decisión, pero siempre tendrá un mínimo de curiosidad al percatarse que el proceso a realizar ha sido pensado y planeado previamente con la finalidad de que él mismo desarrolle sus potenciales, para que aprenda algo.

El aprendizaje es el núcleo y la esencia de la clase: la institución busca que se realice, el docente pretende desarrollarlo y el alumno quiere lograrlo; motivo de los procesos educativos y de las referidas humildad de conocimiento y transferencia generacional; objetivo del Paradigma educativo Puente Pedagógico, y resultado de una estratégica planeación de clase.

Sobre el aprendizaje se ha teorizado bastante, se ha trabajado y desarrollado desde diversas perspectivas, tanto pedagógicas como otras ramas científicas o de observación práctica. En ***Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*** es preciso recurrir a una visión del aprendizaje que considere al alumno centro del proceso, principal beneficiario. Una visión que también permita incorporar los elementos descritos en el Modelo Puente Pedagógico como sustentabilidad para el Nivel Medio Superior.

#### Inteligencia Escolar

La teoría de la tridimensionalidad de la inteligencia escolar ha sido desarrollada por Eloísa Díez López, Doctora en Psicología y Licenciada en Ciencias de la Educación y Psicología por la Universidad Complutense de Madrid; y por Martiniano Román Pérez, Doctor en Pedagogía y Licenciado en Psicología, Pedagogía y Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid<sup>185</sup>.

Dicha teoría<sup>186</sup> establece que la inteligencia escolar es el tipo de pensamiento que utilizan los aprendices en el aula, considerando que ésta es tridimensional: Cognitiva, procesos cognitivos; afectiva, procesos afectivos; y arquitectura mental, conjuntos de esquemas relacionados que implican cómo se construye el pensamiento y cómo se almacena lo aprendido en la memoria a largo plazo.

Según los autores, esta visión del aprendizaje es construida a partir de la observación sistemática de cómo aprenden los alumnos en procesos educativos escolarizados y aclaran que a nivel didáctico se puede diferenciar Inteligencia Potencial Escolar e Inteligencia Real Escolar. La primera, hace referencia a la inteligencia que incluye las capacidades, destrezas y habilidades potenciales, aún no desarrolladas por falta de mediación adecuada. La segunda es producto, más que de la herencia, del aprendizaje.

En tanto, en las aulas existe un aprendizaje potencial escolar (APE) que indica las posibilidades de aprendizaje de un alumno escolarizado con la ayuda adecuada del profesor como mediador del aprendizaje. Y a partir de la mediación surge el Aprendizaje Real Escolar (ARE) por medio del cual el alumno desarrolla su inteligencia escolar. "Para ello la enseñanza debe subordinarse al aprendizaje<sup>187</sup>".

---

<sup>185</sup> Datos biográficos extraídos de la presentación de: Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López, *Diseños Curriculares de Aula, Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*, Novedades Educativas-Universidad Complutense, Madrid, 2001, p.5.

<sup>186</sup> Díez López, Eloísa y Martiniano Román, *La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Arrayán, Chile, 2006, pp. 171-261.

<sup>187</sup> Díez, *Op. Cit.* p. 174.



Los componentes de las dimensiones de la inteligencia escolar son:

—Inteligencia escolar cognitiva: Su componente fundamental es cognitivo y consta de capacidades, destrezas y habilidades.

Las capacidades pueden ser: Prebásicas, básicas y superiores.

-Prebásicas: percepción, atención y memoria.

-Básicas: razonamiento lógico-comprensión, expresión oral y escrita, orientación espacio-temporal y socialización.

-Superiores: pensamiento creativo, crítico, resolutivo y ejecutivo.

(Este conjunto de capacidades constituyen la inteligencia como talento. De este modo, a nivel didáctico se está hablando de objetivos cognitivos por capacidades, destrezas y habilidades.)

—Inteligencia escolar afectiva: Su componente fundamental es afectivo y consta de valores, actitudes y microactitudes. Los valores, como afectividad, están siempre asociados a las capacidades.

(En este contexto, a nivel didáctico, se está hablando de objetivos afectivos por valores, actitudes y microactitudes.)

—Inteligencia escolar como arquitectura mental: Está compuesta fundamentalmente por un conjunto de procesos (formas de aprender) y un conjunto de productos (indican lo realmente aprendido), que afectan los contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer). “Los procesos de aprendizaje indican la forma como se construye el conocimiento y entendemos que éstos están formados por un modelo de aprendizaje cíclico científico, constructivo y significativo. Como resultado de estos procesos de aprendizaje surgen unos productos, desde los cuales se entiende la inteligencia como una estructura mental formada por un conjunto de esquemas, almacenados adecuadamente en la memoria a largo plazo”<sup>188</sup>.

(En esta perspectiva, se está hablando de estrategias cognitivas, metacognitivas y modelos conceptuales, lo que supone formas concretas de enseñar a pensar como técnicas de desarrollo de capacidades y valores y también de enseñar a pensar por medio de contenidos escolares, desarrollando modelos conceptuales, entendidos como un conjunto de esquemas mentales).

#### Apoyos teóricos de la inteligencia escolar

Los autores de la teoría tridimensional de la inteligencia escolar refieren como bases indirectas algunas teorías factorialistas, directas, las teorías de la inteligencia basada en los procesos y los esquemas, y muy directa, las teorías socioculturales de la inteligencia pero destacan que “la teoría de la inteligencia escolar se construye desde el currículum y desde las aulas, no ocurre eso con el resto de las teorías”, y posee características propias, “no es una mera fotocopia de teorías ajenas”, Su fundamentación no es psicológica “como ocurre en los casos anteriores”, sino sobre todo psicopedagógica y didáctica. “Pero evidentemente somos deudores de la historia”<sup>189</sup>, acotan los autores.

La teoría tridimensional de la inteligencia escolar se apoya, a nivel histórico más concreto, entre otras, en las siguientes teorías<sup>190</sup>:

<sup>188</sup> Díez, *Op. Cit.* p. 175.

<sup>189</sup> *Ídem.*

<sup>190</sup> *Ibidem.* p. 176.

De manera muy indirecta: aportaciones de Hebb (1949) relacionadas con su concepción de la Inteligencia A (genética) y B (ambiental) y de Vernon (1969) que entiende la inteligencia en tres niveles: Inteligencia A (genética), Inteligencia B (ambiental) e Inteligencia C (medida por los tests). También se utiliza la visión de la inteligencia de Cattell (1969) en forma de inteligencia fluida (heredada) y cristalizada (ambiental). La teoría de los estratos de Carroll (1976, 1993) aporta una visión de la inteligencia organizada diversificada por niveles o estratos. Por otro lado, Guilford (1959, 1977, 1988) muestra en su modelo tridimensional de la inteligencia una visión atómica (átomos mentales) y elabora un programa de desarrollo de capacidades. “No obstante, estas visiones de la inteligencia son muy limitadas, pues construyen sus teorías a partir del análisis de los resultados obtenidos en los tests (productos) y ello limita sobremanera el acceso a los procesos mentales y sobre todo a las formas de intervención para la mejora de la inteligencia”<sup>191</sup>.

De manera directa: en las teorías cognitivas de la inteligencia, con influencia de las teorías de los procesos y de las teorías piagetianas, de los esquemas y de la gestalt. En cuanto a las teorías procesuales se presenta la reflexión de Sternberg y su teoría triárquica de la inteligencia (componencial, contextual y experiencial). El estudio de los componentes de la inteligencia (procesos) se construye analizando el cómo se resuelven los ítems de los tests, identificando los pasos que da el aprendiz para ello. También hay apoyo en los modelos constructivistas (Piaget, Bruner), del aprendizaje significativo (Ausebel) y las diversas teorías de los esquemas (Norman) para construir el modelo de inteligencia como arquitectura mental. “Las teorías de los procesos sólo analizan determinados ítems de los tests de inteligencia (sobre todo analogías) y de este modo llevan sus teorías al aula, lo cual resulta muy limitado. Las teorías constructivistas y de los esquemas les falta una nueva lectura de los mismos en el marco de la sociedad del conocimiento. No obstante, desde estos planteamientos, ampliados y superados, se construye de una manera autónoma (aunque complementaria) la teoría tridimensional de la inteligencia escolar, a partir de la observación de cómo aprende el que aprende en el aula”<sup>192</sup>.

De manera muy directa: las visiones socioculturales de la inteligencia y de manera especial las reflexiones de Vygotsky y Feuerstein. Los conceptos más influyentes son: la inteligencia es sobre todo un proceso de construcción social, la zona de desarrollo potencial-potencial de aprendizaje, la mediación en el aprendizaje, idea de privación sociocultural, y la modificabilidad cognitiva.

La visión de la inteligencia escolar se apoya, entre otros conceptos, en:

\*Un nuevo modelo de aprender a aprender.

\*Inteligencia potencial escolar-inteligencia real escolar.

\*Aprendizaje potencial escolar (APE) y aprendizaje real escolar (ARE).

\*Estrategias de aprendizaje cognitivas y afectivas.

\*Un nuevo análisis de la cultura en la sociedad del conocimiento.

\*Enseñanza centrada en procesos cognitivos y afectivos.

\*Redefinición del concepto de profesor: mediador cultural, mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento.

\*Reconducción del concepto de currículum como selección cultural.

\*Revisión del concepto de competencias.

\*Nuevas demandas de la sociedad del conocimiento.

---

<sup>191</sup> *Ibidem.* p. 176.

<sup>192</sup> *Ibidem.* p. 176.

\*Refundación de la Escuela.

\*Definición de un nuevo paradigma sociocognitivo.

Todos los conceptos vertidos en la lista de 12 líneas de visión para la teoría tridimensional de la inteligencia escolar ya habían sido desarrollados por los autores a través de más de 20 años de trabajo y una extensa bibliografía. En la obra "*La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*", Eloísa Díez y Martiniano Román presentan en el capítulo cuatro un breve resumen de los principales conceptos referidos. Para los fines del trabajo de grado, se presenta como anexo I, dicha información<sup>193</sup>.

También se incorpora un resumen del desarrollo sobre la inteligencia escolar como arquitectura del conocimiento, anexo II, con la finalidad de reforzar el marco de referencia para el capítulo 3 de ***Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)***<sup>194</sup>.

### 2.4.3 Docente

En este punto, el docente debe contemplar aquello que es característico de él mismo y que por ende llevará a la clase, aquello que el profesor puede aprovechar en el proceso educativo para vincular la realidad con la teoría, lo cognitivo con lo afectivo, la institución y sus recursos con el proceso educativo, el educando con el aprendizaje, y la presente propuesta con el trabajo áulico.

Se requiere una estructura que permita sistematizar la teoría desarrollada y la información obtenida con la aplicación del Modelo Puente Pedagógico para realizar la vinculación con la planeación de clase, proceso que requiere de la consideración de los docentes (su perfil pedagógico) y un modelo que considere los aspectos cognitivos, afectivos y la construcción del proceso educativo<sup>195</sup>.

El Modelo T, presentado en el primer capítulo del presente trabajo de grado, está esencialmente instrumentado en los niveles escolares equivalentes en México a preescolar, primaria y secundaria y hasta la fecha no hay reporte puntual y público referente al Nivel Medio Superior. Para el caso de ***Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)***, visualizando los procesos educativos en nuestro país y en particular el subsistema del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, se determina la adaptación de formatos a través del Planeador de Clases y una Guía de Clase, quedando de la siguiente forma:

---

<sup>193</sup> *Ibidem.* p. 176.

<sup>193</sup> *Ibidem.* p. 177-182

<sup>194</sup> *Ibidem.* p. 190-195.

<sup>195</sup> La aplicación como caso de estudio (piloteo) del Modelo Puente Pedagógico se presenta en el Capítulo 3 del presente trabajo de grado a la par del caso de estudio.

## PLANEADOR DE CLASES PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Valores: - - - Actitudes	Capacidades: - - - Destrezas	Métodos: - - - Procedimientos	<i>Contenido</i>	Fecha	Material de clase	Producto

### GUÍA DE CLASE

<b>Institución:</b>	<b>Plantel:</b>
<b>Asignatura:</b>	
<b>Unidad:</b>	
<b>Tema:</b>	
<b>Clase:</b>	
<b>Recursos didácticos y materiales</b>	
<b>Guía de clase</b>	
<b>Ubicación:</b>	
<b>Introducción:</b>	
<b>Conceptualización:</b>	
<b>Actividad áulica:</b>	
<b>Significación de conocimiento:</b>	
<b>Metacognición:</b>	
<b>Cierre:</b>	

La intención, con estos formatos, es que toda la información obtenida a través de los vectores Educación, Empatía, Calidad y Educación, del puente pedagógico, sea vinculada, considerada como contexto áulico en el Nivel Medio Superior. Así, desde la planeación de clase, el entorno puede ser aprovechado en el salón al momento de desarrollar el proceso de aprendizaje del alumno al tiempo que se cuenta con un instrumento guía para la labor docente.

Con el desarrollo teórico - práctico presentado en los capítulos uno y dos, se posibilita la incorporación al caso de estudio: Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan; trabajo realizado en la materia de Práctica Docente de la Madems y que conforma el capítulo tres.

**CAPÍTULO 3**  
**FUNCIONALIDAD DEL PUENTE PEDAGÓGICO**  
**(UTILIZANDO UN PUENTE)**



### CAPÍTULO 3      FUNCIONALIDAD DEL PUENTE PEDAGÓGICO (UTILIZANDO UN PUENTE)

La intención de integrar una propuesta al trabajo de grado, es propósito del capítulo tres de *Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)* donde se presenta la utilidad de los capítulos uno y dos, a través de un esquema de planeación de clase, donde las datos reales al alcance del docente se convierten en información pedagógica para la proyección del desarrollo de aprendizaje de los alumnos.

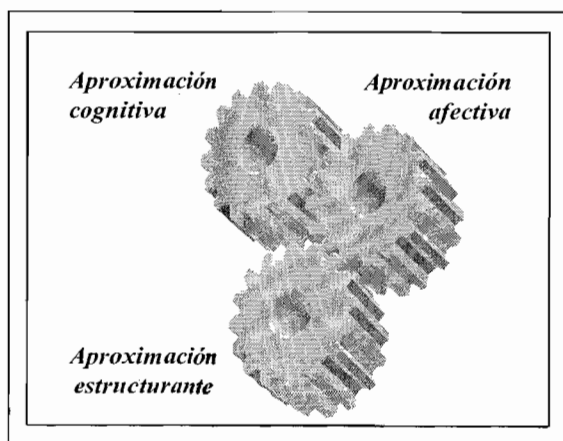
Como última parte de la construcción de respuesta a la pregunta general de investigación (¿cómo instrumentar el Modelo T en el Nivel Medio Superior?) en el presente apartado se comparte ¿cómo queda adaptado el Modelo T al contexto del Nivel Medio Superior? como pregunta específica del capítulo.

Derivado de lo expuesto en los dos capítulos anteriores (puente pedagógico), se observa que la tarea educativa en el Nivel Medio Superior puede incorporar las características del contexto de los elementos participantes (docente, alumno, institución) a los procesos de aprendizaje, actividad que se realiza con disposición para compartir tiempo, espacio e intenciones, por lo que es necesaria la aproximación a las áreas de cognición, afectividad y esquemas estructurales del educando como inicio de la sinergia áulica<sup>1</sup>.

La aproximación cognitiva se refiere a los procesos que el docente desarrolla para invitar la atención del alumno, aquello que llama a encaminar su pensamiento al planteamiento de un problema, la crítica a un hecho o el análisis de alguna idea; aquello que podrá ser significativo ante el aprendizaje y por lo tanto, haber generado un deseo educativo. La intención es: ganar su mente se introduzca en la clase.

La aproximación afectiva se refiere a los procesos que el docente desarrolla para fomentar confianza áulica, aquello que da seguridad, esperanza y ánimo y por ende lo convence (tanto al alumno como al docente) de participar como protagonistas en la realización de un estado de flujo para aprehender en lo grupal e individual. La intención es: ganar el corazón para que no salir de la clase.

La aproximación a los esquemas estructurales se refiere a los procesos que el docente desarrolla para promover la acción educativa; aquello que hará realizar la experiencia de aprendizaje, la vivencia educativa que permitirá patentizar lo cognitivo y afectivo de manera estructurada y tangible. La intención es ganar la acción para que culmine la clase (voluntad).



Áreas de  
aproximación para el  
inicio de la sinergia  
áulica.

Esquema de autoría  
propia, desarrollado  
para el presente  
trabajo de grado.  
JLJR 2009

<sup>1</sup> Proceso realizado en la materia de "Interpretación y conocimiento" en el tercer semestre de la Madems, ciclo 2006-2, bajo la coordinación del Dr. Rafael de Jesús Hernández Rodríguez.

Estas tres posibilidades de aproximación, ubicando al alumno como centro del proceso de aprendizaje, requieren la toma de decisiones previas a la actividad áulica. Es aquí donde el Modelo Puente Pedagógico decanta como teoría en una acción práctica permitiendo que el docente transforme todos los datos obtenidos y considerados en decisiones de procesos, toma de recursos y análisis de posibilidades. Y por lo tanto, en el presente trabajo de grado se presenta la propuesta: la planeación de clase.

El propio Martiniano Román, en la presentación del libro *La Inteligencia Escolar, aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad* realizada en mayo del 2007 en las instalaciones del Colegio Salesiano de Santa Julia, Distrito Federal, aclaró que el modelo T inicialmente fue diseñado con Procedimiento-métodos y Valore-actitudes en la parte superior. Posteriormente, para facilitar la interpretación de los docentes escolarizados tradicionalmente, se diseñó como aparece en las diversas publicaciones y como se presentó en los capítulos uno y dos pero ahora convendría utilizarlo como originalmente fue concebido.

La modificación (utilización original) permite facilitar la aplicación y visualización gráfica de los esquemas y formatos del Modelo T con lo estipulado en el modelo educativo del CCH y el contexto determinado por el Modelo Puente Pedagógico. Por lo anterior, el esquema aplicable queda:

CAPACIDADES - DESTREZAS	VALORES – ACTITUDES
CONTENIDOS	PROCEDIMIENTOS – MÉTODOS

### 3.1 Capacidades, Destrezas y Habilidades

#### Aplicación del Modelo T

El concepto de Capacidad tiene diversas acepciones por las múltiples aplicaciones posibles. Para los fines del presente trabajo de grado, se puede retomar como definición general “aptitud o suficiencia para algo” o “la oportunidad o medio para ejecutar algo”<sup>2</sup> toda vez que se está desarrollando lo concerniente a los procesos educativos.

La propuesta del Modelo T, basada en la Inteligencia Tridimensional, define una Capacidad como una habilidad general que utiliza el aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo y al utilizarlas constituyen la inteligencia. Si las capacidades se utilizan para aprender se constituye la inteligencia real, pero si dichas capacidades no se han desarrollado adecuadamente, constituyen la inteligencia potencial (la que no se ha desarrollado al carecer de la mediación adecuada).

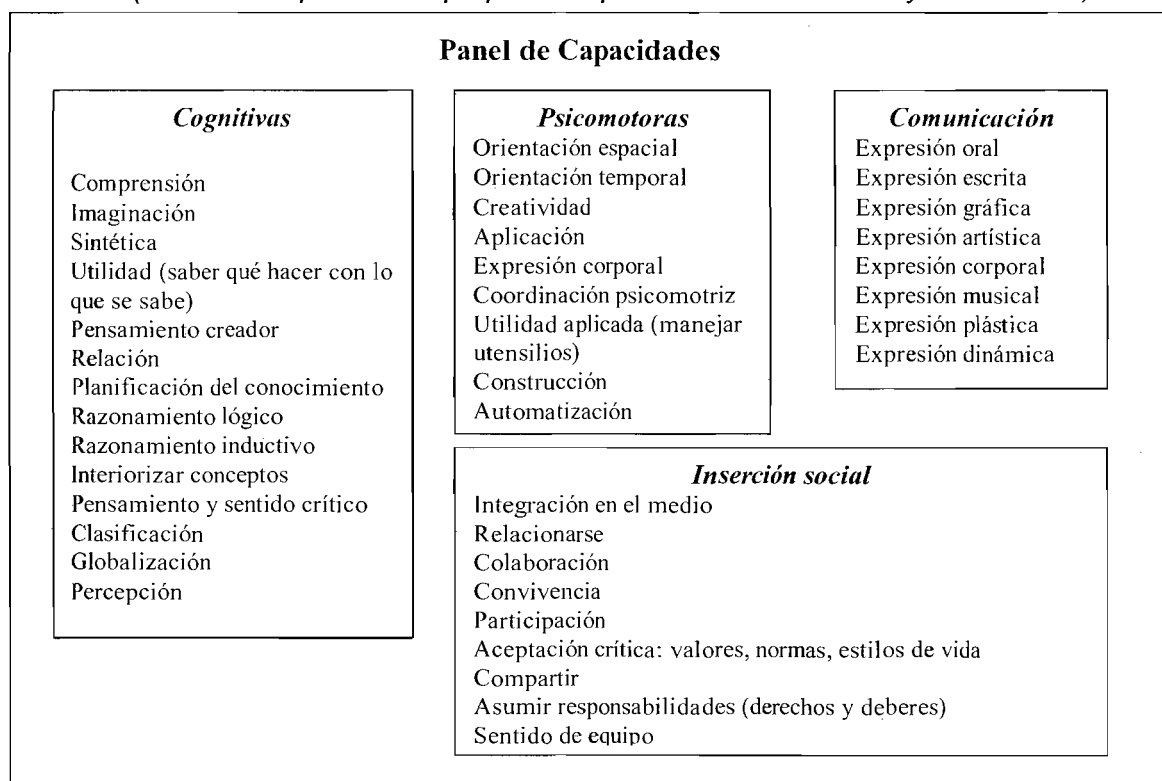
<sup>2</sup> Aplicación de acepciones 3 y 4 del *Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado 2005*, Espasa Calpe, España, p.315.

La inteligencia real facilita el aprendizaje real escolar, pero la inteligencia potencial constituye el aprendizaje potencial escolar. "Cuando hablamos de objetivos por capacidades estamos hablando de capacidades potenciales que pretendemos desarrollar en las aulas: razonamiento lógico, expresión oral, orientación temporal, entre otras"<sup>3</sup>.

Martiniano Román considera en este rubro que para redactar objetivos por capacidades es necesario identificarlas, "lo peor de un objetivo por capacidades es que no conste de una capacidad". Y acota que es frecuente encontrar objetivos por capacidades incapaces (al carecer de capacidades) ya que se limitan a verbos en infinitivo que indican acción para aprender contenidos (taxonomía de Bloom) y no son verdaderas acciones mentales amplias.

Por lo anterior, es necesario que una institución educativa elabore, en función del contexto social donde está inserto, un Panel de Capacidades<sup>4</sup> donde se identifiquen los grandes objetivos o expectativas de logro institucional, a conseguir a lo largo de la escolaridad del alumno. "Este debe ser el objetivo prioritario de un proyecto educativo institucional. Estas capacidades se organizarán luego por años (cursos escolares) y posteriormente se convertirán en objetivos de todas las áreas"<sup>5</sup>.

(Panel de capacidades propuestas por Martiniano Román y Eloísa Díez)



Conviene recordar que las capacidades no se consideran para edad específica del alumno (valen para todas las edades, aunque el nivel de consecución sea diferente

<sup>3</sup> Martiniano, *Op. Cit.* p.39.

<sup>4</sup> Panel de capacidades propuestas por Martiniano Román y Eloísa Díez en, *Diseños Curriculares de Aula. Un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza, Novedades Educativas*, Buenos Aires – México, 2002. p.41

<sup>5</sup> Martiniano, *Op. Cit.* p.39.



en cada edad) ni de ninguna asignatura (valen para todas las asignaturas, aunque algunas encajen mejor que otras en determinada asignatura). De tal modo, considera Martiniano que se pueden fijar, para un curso escolar, seis objetivos en forma de capacidades (incluye cada uno una capacidad) que se pueden trabajar en cada asignatura o área. Elegidas las seis capacidades (objetivos – capacidades) comunes a todas las asignaturas, se descomponen en destrezas y surge de este modo un Plan de Capacidades – Destrezas donde se identifican los objetivos o expectativas de logro por capacidades y destrezas. Posteriormente se hace lo propio con las destrezas, pero se descomponen en habilidades. Se advierte que “conviene recordar que la mejor manera de no conseguir desarrollar ninguna capacidad, es pretender desarrollarlas todas a la vez”<sup>6</sup>.

El concepto de destreza, en su perspectiva general, indica que es una pericia, entendiendo como pericia la “sabiduría práctica y experiencia en una ciencia o arte”<sup>7</sup>. Sin embargo en la aplicación del Modelo T, destreza es una habilidad específica, que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender. “Un conjunto o constelación de destrezas constituye una capacidad. Las capacidades no se pueden trabar de una manera directa, es necesario trabajar sus destrezas respectivas”<sup>8</sup>.

Las destrezas, lo mismo que las capacidades, pueden ser potenciales o reales. En el primer caso todas las destrezas al convertirse en objetivos de un segundo nivel son potenciales. El profesor trata de desarrollarlas para convertirlas en reales y de ese modo el aprendizaje potencial escolar se convierte en real al conseguir los objetivos.

La habilidad puede entenderse como “facultad de conocer, comprender y entender las cosas; disposición y gracia para realizar algo que constituye una cualidad para alguien”<sup>9</sup> pero en la aplicación del Modelo T, se entiende como un paso mental estático o potencial, donde un conjunto (de habilidades) constituyen una destreza<sup>10</sup>. Estos pasos potenciales, se pueden desarrollar y entonces se convierten en reales o de otro modo el aprendizaje potencial escolar se convierte en real y se actualiza. Dicha actualización se lleva a cabo por medio de una enseñanza centrada en procesos, caminos que selecciona el profesor como mediador del aprendizaje para desarrollar habilidades.

Martiniano Román y Eloísa Díez afirman que “una escuela puede enseñar miles de contenidos y preparar alumnos incapaces de vivir como personas y ciudadanos, al no desarrollar adecuadamente sus capacidades y valores”. Utilizando un símil del sistema métrico mental “diremos que una capacidad es un metro mental, una destreza un decímetro mental y una habilidad es centímetro mental, y que un conjunto de diez decímetros constituye un metro, y un conjunto de diez centímetros constituye un decímetro”<sup>11</sup>. En este sentido, un conjunto habilidades constituyen una destreza, y un conjunto de destrezas constituyen una capacidad; las capacidades son conceptuales (acuerdos lingüísticos), las destrezas son acciones integradas, y las habilidades son acciones específicas; los tres elementos pertenecen a la parte cognitiva del alumno y el docente mediará para su correspondiente desarrollo.

---

<sup>6</sup> Martiniano, *Op. Cit.*p.42.

<sup>7</sup> *Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado 2005*, Espasa Calpe, España, p.1339.

<sup>8</sup> Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López, *Diseños Curriculares de Aula. Un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza*, Novedades Educativas, Buenos Aires – México, 2002. p.42.

<sup>9</sup> *Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado 2005*, Espasa Calpe, España, p.842.

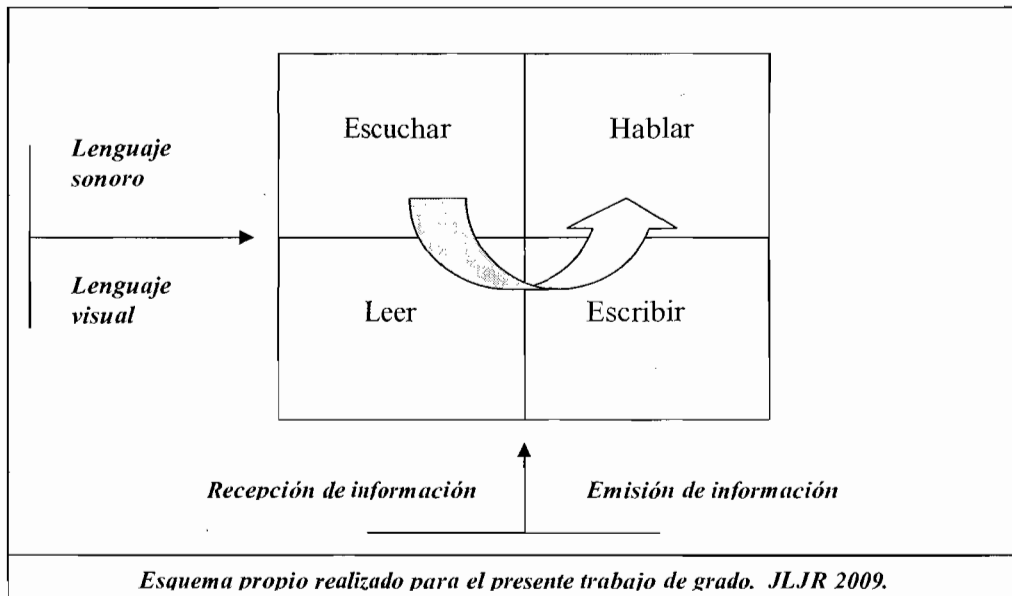
<sup>10</sup> Martiniano, *Op. Cit.*p.42.

<sup>11</sup> *Idem.*

### Vinculación del Modelo T y el CCH

En el Colegio de Ciencias y Humanidades se pretende que los alumnos aprendan a aprender al hacerlos desarrollar las habilidades lingüísticas para la asimilación y comprensión de su cultura<sup>12</sup>. Y particularmente en el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental que busca desarrollar las habilidades intelectuales para el uso de la lengua materna, aprender es tomar posesión creciente de la cultura y asimilar habilidades fundamentales para aprender en general. Por lo anterior, la materia se propone contribuir al perfil del egresado en los siguientes aspectos:

- Incrementar la comprensión, interpretación y producción de textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de escuchar, leer, hablar y escribir.
- Incrementar el disfrute de la lectura, la comprensión e interpretación de textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza.
- Manejar procedimientos de obtención y organización de información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.



Las “habilidades intelectuales” por desarrollar están indicadas textualmente como las que “se refieren a aquellas necesarias para aprender, a través de cuya utilización se adquieren mayores y mejores saberes y prácticas; en el caso de la materia, tales habilidades básicas son leer y escribir; acopiar, transformar, valorar y discriminar información; escuchar y hablar de acuerdo con las necesidades de situaciones de comunicación concretas, especialmente las del ámbito universitario”<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Programas de materia del CCH, junio de 2003, p. 4.

<sup>13</sup> *Ibidem*. p. 3.

#### TLRIID IV

El cuarto semestre de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental representa la culminación de los aprendizajes de la materia (los tres semestres anteriores); de ahí que el inicio del proceso sea la utilización de las habilidades lingüísticas para la elaboración de un diseño de investigación. Los pasos que darán los alumnos serán: experimentar la investigación como un proceso, elegir y delimitar un tema, plantear un problema, construir una hipótesis, elaborar un esquema del desarrollo de la investigación y acopiar provisionalmente bibliografía y otras fuentes. Los alumnos deberán ser capaces de defender, en forma oral, su proyecto de investigación.

Los propósitos de todo el semestre se van desarrollando a lo largo de cinco párrafos (página 6 de los programas correspondientes) haciendo énfasis en el proceso de investigación que el alumno debe aprender y desarrollar y es en el último párrafo donde se anota: "La formación de lectores de textos literarios también llega a su plenitud en este semestre. Si bien los aprendizajes aparecen al inicio como una unidad, lo cierto es que las estrategias se repartirán durante todo el semestre. Se trata de formar círculos de lectores que faciliten la selección de textos y su lectura, lo que culminará con el intercambio de experiencias. Si los alumnos son capaces de interesarse por la literatura, de seleccionar textos, leerlos y compartir sus experiencias, el Taller habrá cumplido su cometido en este terreno: hacerlos lectores autónomos de textos literarios"<sup>14</sup>.

Si bien en la redacción de los propósitos de aprendizaje para el cuarto semestre de TLRIID aparecen desarrollados en el último párrafo lo concerniente al Círculo de Lectores, en la estructura del curso por unidades ocupa la primera, como una dinámica de trabajo que permite el inicio del curso, recapitulando los conocimientos anteriores y como puente -por las habilidades-, para el trabajo de investigación a desarrollar.

#### CONTENIDOS DEL CUARTO SEMESTRE

- Primera unidad: Círculo de lectores de textos literarios.
- Segunda unidad: Diseño de un proyecto de investigación.
- Tercera unidad: Acopio y procesamiento de información.
- Cuarta unidad: Redacción del borrador.
- Quinta unidad: Presentación del trabajo.

#### Círculo de Lectores

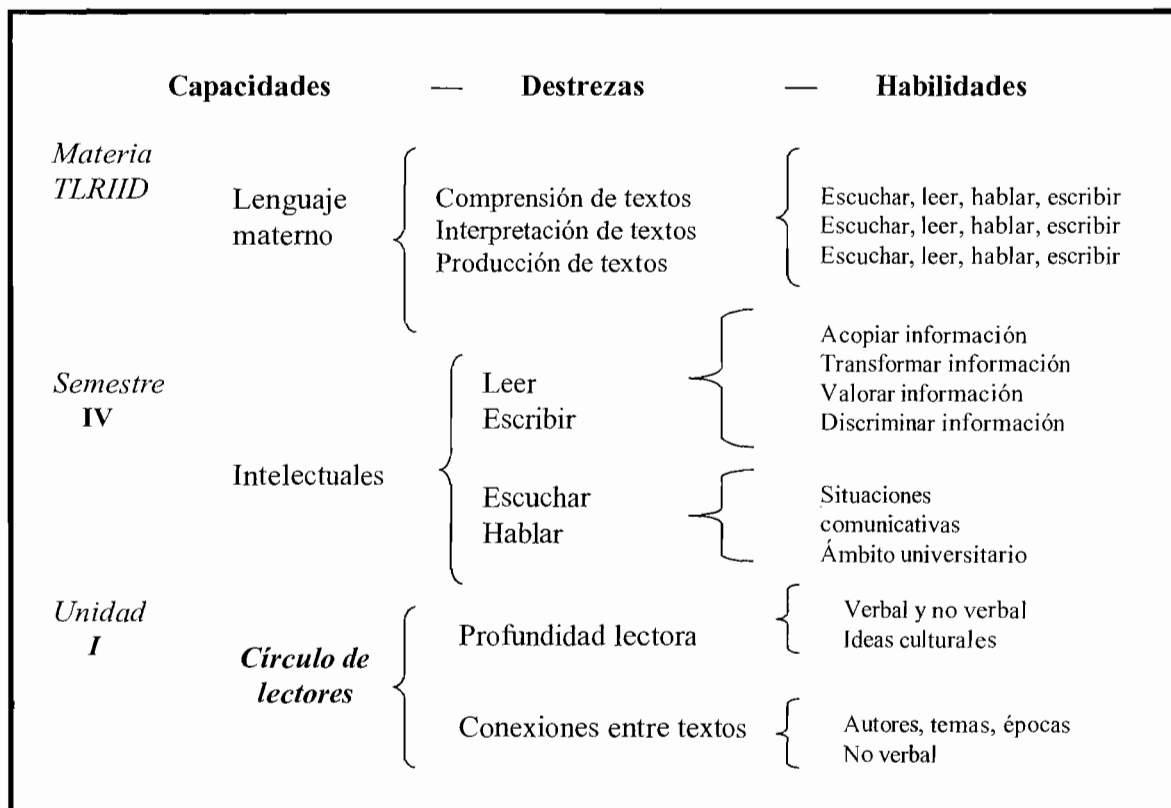
Durante el desarrollo de la Madems y el presente trabajo de grado, la etapa en que se realizaron las Prácticas Docentes, fechas, procesos e impacto de las estrategias por desarrollar, se decidió que Círculo de Lectores era un eje de aplicación que permitía pilotar la visualización del Modelo Puente Pedagógico y sobre todo profundizar en la propuesta pedagógica desarrollable en aula: la planeación de clase. Lo anterior permitía detectar los aprendizajes previos, los tres semestres anteriores, y en su momento, como situación remedial pedagógica abordar otros temas del programa de

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 6.

estudios, cumpliendo con “Círculo de Lectores” al tiempo que se posibilitaba la oportunidad de impactar en otras temáticas.

El programa de estudio apunta que los capacidad por desarrollar será la lectora: profundidad de lectura a través del estudio del texto por medio de las ideas culturales cuyo patrimonio está constituido por un entramado verbal y no verbal; y establecer conexiones entre los textos del mismo autor, mismo tema, misma época, textos no verbales. “En el taller y específicamente en el círculo de lectores, el aprendizaje central es la práctica de relacionar o conectar textos entres sí”.

Con lo anterior, la esquematización del Modelo Puente Pedagógico, Modelo T, y Modelo educativo CCH, correspondiente a capacidades quedaría conformado<sup>15</sup>:



*Esquema propio realizado para el presente trabajo de grado. Conjunción del Modelo T, Modelo Puente Pedagógico y Programa del TLRIID del CCH. JLJR 2009*

En la propuesta educativa del CCH, los actos comunicativos se entienden como algo dinámico, son procesos recursivos y cooperativos donde se interpretan intenciones que exigen de los hablantes compartir una serie de convenciones para dar coherencia y sentido a los textos que producen. En este sentido, es fundamental destacar que, en el Enfoque Comunicativo<sup>16</sup>, la unidad de trabajo es el texto, o sea, unidades completas de sentido. Este enfoque está orientado a mejorar las capacidades de comprensión y producción de los estudiantes para adquirir con ello normas, destrezas, estrategias, asociadas a la adquisición de mecanismos que consoliden su competencia comunicativa en situaciones concretas de interacción.

<sup>15</sup> Se considera Capacidad como un potencial humano, Destreza como una actividad general, Habilidad una actividad específica.

<sup>16</sup> Para mayor referencia temática, consúltese el 1.4 del presente trabajo de grado.

Como espacio dinámico, en el taller se transita con naturalidad a través de las diferentes habilidades: “de la expresión oral se pasa a la escritura, de la lectura a la investigación, de la investigación a la escritura y de esta a la expresión oral en un constante ir y venir entre diferentes textos, que tienen diferentes propósitos y manifestaciones en nuestra vida social”<sup>17</sup>. El establecimiento de comparaciones y contrastes entre los aspectos anteriores es una tarea constante en el taller, en el que se trabaja con textos que plantean diversas exigencias, pero entre los que es posible establecer conexiones que van dotando al alumno de un repertorio de procedimientos, estrategias y actitudes que puede ir aplicando a situaciones de aprendizaje y de comunicación distintas.

El trabajo de un taller orienta y determina aspectos didácticos importantes. El profesor no está en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje, su tarea es proponer actividades de aprendizaje acordes con las necesidades de los alumnos, orientar el trabajo, propiciar la participación y el diálogo. “En concordancia con esto, los estudiantes no son entes pasivos y receptivos, están comprometidos con su aprendizaje, con el desarrollo de una competencia que ya poseen”<sup>18</sup>. A través de una práctica constante se apropian cada vez más de su lengua y, por ende toman posesión de su cultura y fortalecen su identidad, elementos indispensables para facilitar su socialización; actividades que se realizan en el aula y son reflejo de los valores y el juicio moral en construcción del alumno de nivel medio superior (el área afectiva).

### 3.2 Valores y Actitudes

#### Aplicación del Modelo T

Lo cognitivo del aprendizaje está constituido por capacidades, destrezas y habilidades, como se apuntó en el apartado anterior. Pero una institución educativa no sólo fomenta el desarrollo cognitivo de los alumnos pues sería como un proceso de robotización, como se desarrolló en el capítulo dos del presente trabajo de grado (2.3 Calidad); también desarrolla la parte afectiva a través de valores y actitudes.

La definición de Valor que se refiere, más allá de teorizar o conceptualizar, es práctica, aplicable a los procesos áulicos en los que el profesor es mediador para el aprendizaje del alumno y por lo tanto se visualiza como “una constelación de actitudes”<sup>19</sup>, donde el componente fundamental es afectivo.

El número global de valores básicos a desarrollar en una sociedad determinada suele ser variable según la multiplicidad de factores que influyen cultural, histórica, política, económica, biológica y hasta geográficamente. Al referir el marco legal educativo de México, (2.3.1 de este trabajo de grado), ya quedó señalado que en consideración al artículo tercero de la Constitución mexicana, que se estaría hablando de 14, por ejemplo. Es la propia institución educativa, en función del contexto, quien los debe seleccionar y priorizar, aunque en sociedades democráticas, suelen ser muy coincidentes. Y será el docente el que los constituya con el trabajo áulico.

---

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>18</sup> Programas de materia del CCH, junio de 2003, p. 5.

<sup>19</sup> Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López, Diseños Curriculares de Aula. Un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza, Novedades Educativas, Buenos Aires – México, 2002. p.42.

No obstante, acotan Román y Díez, cada valor posee al menos cinco niveles de reflexión: individual, social, ético o moral, religioso y trascendente. Estos cinco niveles es lo que se denomina metavalores. Por ejemplo<sup>20</sup>:

“la solidaridad está inmersa en estos cinco niveles: como tal posee una dimensión individual en cuanto que afecta al individuo; una dimensión social en cuanto que afecta al grupo; una dimensión ética en cuanto que afecta a la conducta humana (pero también para los creyentes puede tener una dimensión moral); una dimensión religiosa para los creyentes, pero no para el resto; una dimensión trascendente, para los que creen en el más allá. De otro modo, los valores pueden ser lugar de encuentro en el aula, cuando se leen de abajo-arriba (ej: desde lo individual lo trascendente), en cambio pueden convertirse en lugar de desencuentro (y debate) cuando se leen de arriba-abajo (ej: desde lo trascendente a lo individual). Un no creyente tiene razones individuales, sociales y éticas para ser solidario, pero un creyentes, además, tiene razones éticas y religiosas y si cree en el más allá también trascendentes”.

Asimismo, cabe señalar que los valores (todos) encajan en todas las asignaturas, aunque no en los contenidos, pero sí en los métodos—procedimientos entendidos como formas de hacer. “Se puede desarrollar la solidaridad en Matemáticas, no por medio de contenidos solidarios (“triángulos, líneas o polígonos solidarios”) lo cual es ridículo, pero sí por medio de una metodología solidaria que facilite el aprendizaje cooperativo y compartido entre iguales. No es conveniente subordinar los valores a los contenidos, sino más bien lo contrario”<sup>21</sup>.

Los objetivos generales de un proyecto curricular deben incluir con claridad los valores a desarrollar (pocos y comúnmente aceptados) en forma relacionada, valores—actitudes, entendidos como objetivos institucionales. Posteriormente los valores se pueden convertir en objetivos generales de área y pasan al Modelo T de asignatura.

Los valores se manifiestan a través de las actitudes y éstas, como definición general, son “manifestadas disposiciones del ánimo; estado previo en la que se encuentra un sujeto que se dispone a dar una respuesta; orientación o toma de postura global de un sujeto respecto a un objeto dado o una situación determinada”<sup>22</sup>.

En el Modelo T, una actitud “es una predisposición estable hacia... y su componente fundamental es afectivo”<sup>23</sup>. Un conjunto de actitudes constituye un valor. Los valores no pueden trabajar de una manera directa, es necesario descomponerlos en actitudes por lo que se dice que en el nivel didáctico, un conjunto de actitudes constituye un valor.

Las actitudes poseen tres componentes: cognitivos, afectivos y comportamentales o prácticos, al igual que las destrezas, pero en este caso el fundamental es el afectivo. El desarrollo de actitudes (como el de las destrezas) se actualiza por la práctica.

Aunado a la relación valor — actitud, se encuentra la microactitud. Una actitud se considera como posibilidad del individuo en cualquier ámbito de desarrollo y como el proceso de aprendizaje en el aula es reducido, en cuanto a tiempo y espacio, versus el tiempo real de desarrollo del educando, la vida como tal, lo que el docente puede

---

<sup>20</sup> Martiniano, *Op. Cit.* p.44.

<sup>21</sup> Martiniano, *Op. Cit.* p.44.

<sup>22</sup> Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado 2005, Espasa Calpe, España, p.19.

<sup>23</sup> Martiniano, *Op. Cit.* p.44.

fomentar y observar son acciones mediadas por un proceso de aprendizaje, mismas que se convierten en la posibilidad de evaluación (en este capítulo, 3.5, se desarrolla el tema).

#### Vinculación del Modelo T y el CCH

En el documento *Acercamiento al Plan General de Desarrollo del CCH, 2006 – 2010*, se indica que el CCH “ha refrendado en los inicios de los trabajos de una nueva revisión curricular, su misión de formar bachilleres a través de una estructura curricular organizada en cuatro áreas del conocimiento, con la aspiración de desarrollar habilidades, actitudes, conocimientos y valores”<sup>24</sup> descritos en el perfil de egreso que se ha propuesto y que se pueden sintetizar en:

—Jóvenes sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio; capaces de obtener, jerarquizar y organizar información utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, de validarla reconociendo el alcance y los límites de los argumentos pertinentes y de utilizarla para la comprensión y solución de problemas nuevos.

—La necesidad de desarrollar una actitud crítica, propositiva y creativa frente a lo que se aprende y se vive.

—La responsabilidad, honestidad y congruencia en torno a la toma de decisiones, el ejercicio de liderazgo y el trabajo colaborativo, como valores y actitudes para la vida.

—La necesidad de aprender el conocimiento como una forma de aprehender el mundo, es decir, como una herramienta para la búsqueda y construcción de otros conocimientos; de aprender a aprender y constituirse en sujetos de su propia educación y de la cultura, de acuerdo con el proyecto educativo del Colegio, de manera que su vida personal llegue a ser más plenamente humana y puedan aspirar a cursar estudios superiores con éxito.

En estos planteamientos destacan los siguientes aspectos centrales que se derivan de los propósitos del Colegio: es un bachillerato general, propedéutico, de cultura básica, que pone en el centro el aprendizaje de los alumnos.

La cultura básica, “que de ninguna manera equivale a rudimentaria o mínima”, se define como cultura que se propone contribuir a que el alumno adquiera un conjunto de principios, de elementos de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas, por lo que hace énfasis en las materias fundamentales de ciencias y humanidades.

Entre las consideraciones que subyacen en el currículum destaca la formación ciudadana del bachiller como tarea fundamental para responder a las transformaciones de la sociedad mexicana en los últimos años. Es decir, que al término de sus estudios -además de conocimientos y habilidades-, el estudiante sea capaz de buscar y adquirir información también sobre la vida política y analizarla de manera crítica.

“La educación de los futuros ciudadanos en el ámbito de los valores ha de ser una prioridad en el Colegio, y el profesor el guía que los conduce a apreciarlos y adoptarlos en su vida”<sup>25</sup>, por ello el modelo de educación del CCH exige formar bachilleres con un sólido compromiso social formando ciudadanos capaces de construir su identidad como seres sociales, de reflexionar y proponer soluciones y alternativas

<sup>24</sup> Terán Olguín, Rito., *Acercamiento al plan general de desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006 – 2010*, UNAM, México, Marzo 2006, p.19.

<sup>25</sup> Terán, *Op. Cit.* p.20.

que impulsen el desarrollo de la democracia y la justicia en cualquier ámbito de la vida social en la que se encuentren inmersos.

#### TLRIID IV

En la presentación de los programas de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental se especifica que “en la propuesta de enseñar a aprender, es posible distinguir en la noción de cultura básica tres componentes indisolubles en la práctica, que, sin embargo, suelen presentarse por separado para mayor claridad: habilidades intelectuales, conocimientos y disciplinarios, actitudes y valores”<sup>26</sup>.

En lo referente a valores y actitudes estipula que el bachillerato del Colegio se define como universitario y, en esa medida propone una formación tanto científica como humanística que permita al estudiante ser parte de la cultura universal con identidad propia, con actitudes de reflexión, curiosidad y rigor, con valores éticos y estéticos que lo enriquezcan como ser humano. Por esto la metodología de la materia se basa en la lectura directa de textos de todo tipo, en la escritura y la expresión oral como vías para manifestar lo aprendido, las opiniones y las experiencias personales, para que a través de estas prácticas se promueva la autonomía del estudiante y la expresión de un espíritu crítico, con lo cual se busca que el alumno se constituya en sujeto de la cultura.

#### Círculo de Lectores

El programa de la materia de TLRIID IV no estipula directamente los valores a desarrollarse específicamente en la unidad temática, sin embargo, en los dos primeros párrafos de la “Presentación de la Unidad I, Círculo de Lectores de Textos Literarios” se mencionan los valores que el alumno debe desarrollar a través de la materia y en concordancia con el modelo educativo y que podemos recuperar<sup>27</sup> para la propuesta que se desarrolla en el presente trabajo de grado:

Esta Unidad está diseñada para crear las condiciones necesarias durante el resto del curso, que den continuidad al proceso de formación de los alumnos como lectores autónomos de textos literarios, con los que se ha trabajado durante los semestres anteriores.

Para consolidar esta autonomía como lectores de textos literarios, es útil la formación de círculos de lectores donde los alumnos puedan ejercitar su libertad para elegir qué leer, integrarse a un grupo de lectores con fines comunes, donde se puedan comprometer con sus compañeros a compartir sus experiencias y buscar los elementos necesarios para socializar la experiencia lectora.

Otro propósito de esta unidad es que los alumnos por el contacto con los libros, incrementen el gusto por la lectura y promuevan el placer de leer. Cuando el lector sienta la necesidad de leer un libro más y encuentre el espacio donde compartir el disfrute de su lectura, empezará a culminar el proceso de autonomía lectora.

Con lo anterior, la esquematización del Modelo Puente Pedagógico, Modelo T, Modelo educativo CCH, correspondiente a valores quedaría conformado:

<sup>26</sup> Programas de materia del CCH, junio de 2003, p. 3.

<sup>27</sup> El subrayado representa el aspecto a integrar.



	Valores	Actitudes	Microactitudes
<i>Materia TLRIID</i>	Autonomía	Actores de su formación Actores de la cultura de su medio	-Obtener, jerarquizar, organizar información -Utilizar instrumentos clásicos y tecnología actual. -comprensión y solución de problemas
	Espíritu crítico	Aprendizaje Vida	-Propositivos -Creativos -Trabajo colaborativo
	Responsabilidad	Honestidad Congruencia	-Toma de decisiones -Liderazgo -Trabajo colaborativo
	Sujeto de cultura	Aprender para aprehender	-Búsqueda de conocimiento -Construcción de otros conocimientos

	Valores	Actitudes	Microactitudes
<i>Semestre IV</i>	Universitarios	Científicos Humanísticos	-Identidad propia -Reflexión -Curiosidad -Rigor
	Éticos	_____ *	_____ *
<i>Unidad I</i>	Estéticos	_____ *	_____ *
	Autonomía	Literarias	Lectura
	Libertad	Elección	Compromiso
	Socializar	Integración	Compartir

-Esquemas propios realizados para el presente trabajo de grado. Conjunción del Modelo T, Modelo Puente Pedagógico y Programa del TLRIID del CCH.

\*Las líneas (\_\_\_\_\_) en el esquema representan falta de datos en los documentos institucionales susceptibles de integrar.

Además de aprender a “hacer cosas con las palabras”, los alumnos reflexionan sobre los diferentes usos de la lengua a través de la recepción y producción de diferentes textos y contextos, con propósitos diversos, cada vez con un mayor grado de conocimiento y conciencia de la construcción de su autonomía como sujetos de la cultura. Esta reflexión sobre conceptos, procedimientos y actitudes es la base para continuar aprendiendo, cuestión de vital importancia en el uso de la lengua que posee un gran dinamismo. El estudiante tiene que desarrollar una gran flexibilidad y capacidad de adaptación (aprehender) ante las diferentes situaciones comunicativas.

Uno de los aprendizajes fundamentales en el taller es que el alumno sea capaz de asumirse como enunciador en un proceso que va de la espontaneidad y comunicación de sus vivencia y experiencias al uso intencional de los recursos del lenguaje en función de su propósito y situación comunicativa. Estos aspectos deben llevarlo a asumir cada vez una actitud más reflexiva y crítica ante las diferentes manifestaciones sociales de la lengua.

### 3.3 Procedimientos y Métodos

#### Aplicación del Modelo T

A la secuencia de acciones pedagógicas áulicas —planeables, desarrollables y evaluables— comúnmente se les denomina como procedimientos o métodos, aunque en algunos casos se prefiere hacer una clara diferencia entre terminologías. En la significación lingüística común, procedimiento es “el método de ejecutar algunas cosas”<sup>28</sup> y método es “modelo de hacer o decir con orden una cosa; modo de obrar o proceder; hábito o costumbre que cada uno tiene y observa; procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla —puede ser analítico o sintético”<sup>29</sup>; en ambos casos se pueden referir procesos educativos, procesos de aprendizaje.

En el Modelo T de Martiniano Román, procedimiento es “el camino para desarrollar una capacidad. En este caso diremos que procedimiento es el camino para enseñar a pensar, desarrollando capacidades”<sup>30</sup> y reconoce la existencia de una gran confusión ya que “unos entienden por procedimiento un método, otros una técnica metodológica y otros una simple actividad”<sup>31</sup>.

Puntualiza que la diversidad de aplicaciones significativas inicia desde el currículum que se conforma en las instituciones donde se entiende por procedimiento un “saber hacer” pero en la práctica representa quedarse en los procedimientos como métodos o técnicas metodológicas orientadas al aprendizaje de contenidos, actuando de hecho éstos como objetivos, como se registra en los modelos conductistas de las prácticas educativas de los años setenta, y específica<sup>32</sup>:

*“los procedimientos son formas de enseñar a pensar, desarrollando capacidades, pero además, los procedimientos son formas de enseñar a querer desarrollando valores (afectos). De otro modo diremos que procedimiento es el*

<sup>28</sup> Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado 2005, Espasa Calpe, España, p.1132.

<sup>29</sup> *Ídem.*

<sup>30</sup> Martiniano, Román Pérez y Eloísa Díez López, Diseños Curriculares de Aula. *Un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza, Novedades Educativas*, Buenos Aires – México, 2002. p.47.

<sup>31</sup> *Ídem.*

<sup>32</sup> Martiniano, *Op. Cit.* p.48.

*camino para desarrollar una capacidad y un valor. Precisando más añadimos: procedimiento es el camino para desarrollar una capacidad y un valor por medio de un contenido (forma de saber) y un método (forma de hacer). La capacidad y el valor son fines (objetivos) y el contenido y el método son medios para ello”.*

Por lo anterior, procedimiento es algo muy general, estrategia general de aprendizaje que consta de capacidades, valores, contenidos y métodos y sirve para desarrollar lo cognitivo y lo afectivo pudiendo ubicar los procedimientos generales como parte del proyecto curricular que la institución conforma y los procedimientos específicos o estrategias propiamente dichas como parte del diseño curricular de aula que el docente instrumenta.

Una estrategia es el camino para desarrollar una destreza que a su vez desarrolla una capacidad y el camino para desarrollar una actitud, que a su vez desarrolla un valor, por medio de un contenido y un método (técnica metodológica, forma de hacer) más concretos. Por ser más específica, la estrategia se constituye por destreza, contenido, método y actitud y de esta forma se sigue en la intención de desarrollar lo cognitivo y lo afectivo. Cabe recordar que un conjunto de estrategias constituye un procedimiento o, según sea el caso, un conjunto de procedimientos específicos constituye un procedimiento general.

#### Vinculación del Modelo T y el CCH

La misión del Colegio de Ciencias y Humanidades “es la de conducir a los alumnos hacia un estudio centrado en la cultura básica, con una fórmula curricular que desarrolle en ellos una mayor capacidad de comprensión, de búsqueda, de contrastación, de verificación y de expresión”<sup>33</sup>.

“Mejor educar un estudiante capaz de comprender lo que lee, de usar la información y expresarse con claridad y orden, que anticipar un profesionista desde el bachillerato, por lo que realizar procesos educativos que les permita concebir esta etapa (el nivel medio superior) como un trayecto más genéricamente formativo que específicamente profesional y en este tenor deben corresponder las estrategias de aprendizaje áulicas que instrumente el docente y que permita desarrollar las capacidades (capacidades – destrezas – habilidades) y los valores (valores – actitudes – microactitudes) de los educandos.

#### TLRIID IV

El enfoque de la materia de TLRIID indica que en estrecha relación con el Enfoque Comunicativo, el trabajo de un taller orienta y determina aspectos didácticos importantes. El profesor no está en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje, su tarea es proponer actividades de aprendizaje acordes con las necesidades de los alumnos, orientar el trabajo, propiciar la participación y el diálogo. “En concordancia con esto, los estudiantes no son entes pasivos y receptivos, están comprometidos con su aprendizaje, con el desarrollo de una competencia que ya poseen. A través de una práctica constante se apropian cada vez más de su lengua y por ende, toman posesión de su cultura y fortalecen su identidad, elementos indispensables para facilitar su socialización”<sup>34</sup>.

El taller es un espacio de interacción comunicativa en el que los canales de comunicación no se limitan al profesor-alumno y alumno-profesor, sino supone

<sup>33</sup> Terán Olguín, Rito., Acercamiento al plan general de desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006 – 2010, UNAM, México, Marzo 2006, p.20.

<sup>34</sup> Programas de materia del CCH, junio de 2003, p. 5.

múltiples intercambios entre los participantes. Se privilegia el trabajo en equipo porque reproduce situaciones reales de la vida social y favorece el desarrollo crítico y autocrítico de los estudiantes. Tareas como la corrección de escritos, los comentarios de un texto, las reflexiones sobre cualquier asunto, se enriquecen mucho con esta forma de trabajo.

### Círculo de lectores

En el Programa del TLRIID IV, la presentación de la unidad I, Círculo de Lectores de Textos Literarios, sugiere que el trabajo en este semestre permite culminar el proceso de formación de lectores de textos literarios considerando las siguientes acotaciones metodológicas):

- Que se use el salón de clase como el espacio académico donde se lee, se escribe y se habla de lo leído.
- Que los alumnos elijan de manera libre los textos que leerán, comentarán y socializarán durante el semestre.
- Que el círculo de lectores cree las condiciones académicas y emocionales para que los alumnos disfruten y expresen de manera libre sus experiencias de lectura y socialización de la misma, a través de periódicos impresos, murales y otro medio de difusión.
- Que el profesor ponga énfasis en ser un interlocutor que ayude a profundizar en el sentido y significado del texto, al señalar aspectos inadvertidos por los alumnos que les permitan relacionar el texto con otros del mismo autor, de otros ámbitos, con otros textos de otros lenguajes.
- Que el profesor fomente la libertad de elegir las lecturas, pero sin descuidar su papel formador, es decir, compartir sus conocimientos y hábitos lectores sugiriendo un banco de obras literarias que apoye a los alumnos más inexpertos.

Con lo anterior, la esquematización del Modelo Puente Pedagógico, Modelo T, Modelo educativo CCH, correspondiente a valores quedaría conformado:

<b>Círculo de lectores</b>	
<u>Procedimiento</u>	<u>Método</u>
Trabajo individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura, escritura y análisis de textos</li> <li>-Corrección de escritos</li> </ul>
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Corrección de escritos</li> <li>-Comentarios de textos</li> <li>-Reflexiones temáticas</li> </ul>
Trabajo grupal	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresión de experiencias</li> <li>-Creación de periódicos murales y otros medios de difusión</li> </ul>
Guía docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inducción a la intertextualidad</li> <li>-Banco de obras literarias</li> </ul>

Esquema propio realizado para el presente trabajo de grado. Conjunción del Modelo T, Modelo Puente Pedagógico y Programa del TLRIID del CCH.

Cabe señalar que en este rubro, procedimientos y métodos, impacta la llamada libertad de cátedra toda vez que se relaciona con formas de ejercer la docencia, manejo y exposición de contenidos, manejo de grupo, administración de los procesos áulicos. Por este motivo, los programas del CCH tienden a apuntar un mínimo de sugerencias para que el docente desarrolle el proceso educativo, sin embargo, con la experiencia de la Práctica Docente de la Madems y con la conformación del presente trabajo de grado se profundiza en este rubro (3.5).

### 3.4 Contenidos

#### Aplicación del Modelo T

Las instituciones educativas han visualizado los contenidos como formas de saber y han seguido dos direcciones fundamentales: contenidos conceptuales y contenidos factuales. Los primeros parten de los conceptos, poseen un componente abstracto y generan una cultura deductiva, tratando de enseñar conceptos, sistemas conceptuales, teorías, principios, hipótesis y leyes. Son el núcleo central de la escuela clásica. Los contenidos factuales generan una cultura inductiva y concreta, partiendo de los hechos, ejemplos y experiencias y son el núcleo central de la escuela activa<sup>35</sup>.

En el marco de algunas reformas educativas, como en el CCH —caso de estudio del presente trabajo de grado— se refieren: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales, donde procedimientos y actitudes se subordinan a los conceptos. “La intención de los diseñadores de entrada puede ser interesante al pretender que la escuela enseña también procedimientos y actitudes, pero de salida el diseño curricular resulta complejo e inaplicable, donde los inconvenientes son mayores que las ventajas”<sup>36</sup>.

En el Modelo T se establece como contenidos las áreas conceptuales o factuales; y procedimientos las formas de hacer, los métodos, como medios orientados al desarrollo de capacidades y valores. De tal forma, los contenidos son medios. “Más aún, queremos que los contenidos sean significativos y proponemos para ello la técnica de la arquitectura del conocimiento”<sup>37</sup>.

La arquitectura del conocimiento fue referida en el presente trabajo de grado, en el 2.4.2 al presentar la Inteligencia Escolar, la cual se constituye por la inteligencia escolar cognitiva, inteligencia escolar afectiva, y la inteligencia escolar como arquitectura mental, es aquí donde se abarca la Arquitectura del conocimiento.

El concepto “arquitectura del conocimiento” surge al tratar de aplicar al aprendizaje, en las aulas y las organizaciones, las técnicas que utilizan los arquitectos al construir los planos de un edificio. Comienzan por un plano general y posteriormente elaboran los planos parciales y detallados del mismo; plano general del edificio, plano de cada uno de los pisos y planos de cada habitación del piso. “También se suele denominar ingeniería del conocimiento, pues utiliza las mismas técnicas que un ingeniero al construir, por ejemplo, un puente, al ir desde un plano general a los detalles (planos pormenorizados)”<sup>38</sup>. Asimismo, también se llega a referir como geografía del conocimiento al apoyarse en mapas y planos que van de lo general a lo particular y de ahí a los más concreto. Lo coincidente en los planteamientos

---

<sup>35</sup> Martiniano, *Op. Cit.* p.99.

<sup>36</sup> *Ídem.*

<sup>37</sup> *Ídem.*

<sup>38</sup> Díez López, Eloísa y Martiniano Román, *La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Arrayán, Chile, 2006, p. 241.

presentados es que se utiliza en los tres casos, como punto básico de referencia, la imaginación o la representación mental, al partir de imágenes visuales (planos, mapas) para tratar de convertirlas en imágenes mentales.

El concepto de arquitectura de conocimiento es un proceso que acota la forma de acercarse y captar el conocimiento, por parte del aprendiz, a través de un triple proceso cíclico del aprendizaje científico, constructivo y significativo y preferentemente por descubrimiento<sup>39</sup>. Y como tal, implica una técnica de mediación del aprendizaje y de la cultura social por parte del profesor.

#### Vinculación del Modelo T y el CCH

En la concepción y contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el Acercamiento al plan general de desarrollo 2006 – 2010, se recuerda que en el ámbito de las tendencias educativas de México, el CCH es uno de los subsistemas del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, “abierto a las tendencias y cambios mundiales, así como a las transformaciones que el Sistema de Educación Media Superior ha experimentado en los últimos años”<sup>40</sup>.

Entre las condiciones actuales de contexto, se asegura que el modelo educativo contempla:

- La globalización de economías y sus repercusiones sociales;
- La transformación que se vive como sociedad del conocimiento y el valor que éste tiene;
- La relevancia de los cambios científicos y tecnológicos en todos los ámbitos de nuestro quehacer;
- El papel decisivo que juegan las tecnologías de la información y la comunicación tanto en la adquisición de conocimientos como en los ciclos de aprendizaje;
- La importancia de la democracia y sus repercusiones en las formas de participación y de organización.

De la misma forma, también se contempla “una serie de tendencias que a nivel nacional e internacional prevalecen para este nivel de enseñanza media superior, indispensable de tener presente”<sup>41</sup>:

- La convergencia de una formación básica y propedéutica;
- La necesidad de formar en habilidades que conduzcan a un aprendizaje para la vida;
- El diseño de un currículum flexible que favorezca la transversalidad de determinados contenidos y la movilidad institucional;
- La exigencia de definir los desempeños esenciales que garanticen una visión científica, humanística y tecnológica;
- El reto de lograr que los contenidos se traduzcan en verdaderos aprendizajes y competencias eficaces para los alumnos;

---

<sup>39</sup> Para profundizar antecedentes, características y perspectivas en la “Arquitectura del conocimiento” consultar el anexo III en el presente trabajo de grado.

<sup>40</sup> Terán Olgún, Rito., Acercamiento al plan general de desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006 – 2010, UNAM, México, Marzo 2006, p.15.

<sup>41</sup> Terán, *Ídem*.

—La estrategia de instituir formas de gestión escolar que mejoren la dirección y administración de instituciones.

Frente a estas tendencias y condiciones estructurales, “el Colegio debe adoptar una actitud abierta, rigurosa, crítica y propositiva de sus fines y funciones<sup>42</sup>” (que por reforzar el vector Educación del Modelo Puente Pedagógico en sentido de los Contenidos -tema que se desarrolla en el presente apartado del trabajo de grado-) son citados:

*“Abierta a cambios como la internacionalización de la educación, el avance democrático en las diversas instancias políticas y culturales, el papel fundamental que ocupa el conocimiento como factor del desarrollo, la diversificación de las trayectorias profesionales en el contexto de la revolución tecnológica, así como el desarrollo acelerado de nuevos saberes y, en general, el cambio de las formas de pensar y de las culturas. Cambios de un mundo globalizado y de creciente complejidad, entre cuyos efectos se observa también marginación económica en poblaciones y grupos sociales y, en consecuencia, una población juvenil con insuficiencias de atención escolar y cultural.*

*Rigurosa en términos de establecer políticas, criterios y procedimientos acerca de cómo cumplir cabalmente con su misión, dotando al estudiante de las habilidades intelectuales para apropiarse crítica y creativamente de la información mediante instrumentos diversos, desarrollando en él capacidades para resolver problemas y propiciar su crecimiento autónomo, consciente de su aprendizaje y de cómo transferir su experiencia a nuevos campos de conocimiento y vivencias.*

*Crítica; con la claridad política para identificar los logros y avances, así como los nuevos retos y cambios que la institución requiere.*

*Propositiva porque en el nivel medio superior hay que crear e inventar mucho de lo que se requiere para formar a los jóvenes como sujetos y se posee un modelo de vanguardia que ha mostrado sus bondades desde hace 35 años”.*

#### TLRIID IV

El programa de la materia (TLRIID IV) señala como enfoque que la lengua tiene un lugar privilegiado en la formación de los alumnos del CCH y en el desarrollo de habilidades de pensamiento y adquisición de conocimientos.

Se reconoce que “en la segunda mitad del siglo XX la Lingüística amplió sus perspectivas con preferencia al estudio del lenguaje. La Semiótica, la Pragmática, la Etnolingüística, la Sociología de la interacción, las Ciencias Informáticas, la Teoría del Discurso, entre otras, han enriquecido su estudio y favorecido su relación con los más diversos aspectos de la vida humana como los signos, el arte, los medios de comunicación, por sólo citar algunos”<sup>43</sup>.

Los avances anotados, también han tenido repercusiones en la enseñanza – aprendizaje de la lengua, en donde se ha desarrollado una didáctica propia a la luz de las contribuciones de múltiples ciencias. Con el nombre de Enfoque Comunicativo<sup>44</sup>, se hace referencia a la aplicación al ámbito escolar y académico de un conjunto de concepciones teóricas de la lengua.

---

<sup>42</sup> Terán, *Ídem*.

<sup>43</sup> Programas de materia del CCH, junio de 2003, p. 4.

<sup>44</sup> El Enfoque Comunicativo es tema desarrollado en el primer capítulo del presente trabajo de grado.

La principal contribución del Enfoque Comunicativo a la enseñanza de la lengua es el énfasis en la noción de uso de la lengua y no sólo de la norma como referente único, lo que implica el manejo de un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la negociación cultural de significados. Con el Enfoque Comunicativo pasan a primer plano las nociones de situaciones de comunicación y de contexto, como parte de las circunstancias concretas en las que se producen las interacciones verbales, por lo que la enseñanza de cuestiones sobre la lengua se sustituye por el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se entiende por este desarrollo no sólo el conocimiento del código lingüístico, también es importante el qué, a quién y cómo se dice, de manera apropiada en una situación dada, dicho de otra manera, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.

#### Círculo de lectores

En cuanto a la unidad primera de TLRIID IV, los programas no especifican contenido temático, únicamente queda señalado como propósito<sup>45</sup>:

*Al finalizar el semestre, el alumno:*

*Hará culminar el proceso de constituirse como lector autónomo en el Taller, por medio de la lectura de textos literarios y de compartir esta experiencia para estimar la contribución de estos textos a una vida humana plena y afinar su percepción estética.*

Y como sugerencia de evaluación queda indicado<sup>46</sup>:

*Para la evaluación de esta unidad debe considerarse:*

*La elaboración de un proyecto de lectura.  
Informe del trabajo del círculo de lectura, con los productos de escritura y expresión oral que resulten del trabajo en taller (comentarios, análisis, paráfrasis, etc.).  
Realización del trabajo de difusión de lectura.*

Cabe recordar que el Círculo de Lectores es el momento de recapitular los aprendizajes desarrollados por los educandos durante los tres cursos de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, por lo que es conveniente tener presente los programas (y temáticas) previos.

En la realización del presente trabajo de grado, la característica del Círculo de Lectores –sin temática definida–, representó la posibilidad de desarrollar la propuesta sobre un campo totalmente fértil, al tiempo que se podría detectar algún punto de oportunidad de aprendizaje en el grupo, preparar el tema como “remedial” pero de apoyo a la unidad uno del TLRIID IV, cumpliendo con el programa institucional de CCH, desarrollando el Modelo Puente Pedagógico y pilotando la propuesta del trabajo de grado, la Planeación de clase.

---

<sup>45</sup> Programas de materia del CCH, junio de 2003, p. 8.

<sup>46</sup> *Ídem.*



### 3.5 Planeador de clase del Puente pedagógico

El material disponible en primera instancia para la planeación de clase por parte del CCH aparece en los programas de materia, en este caso el Programa del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV de junio de 2003, página 8:

#### CÍRCULO DE LECTORES DE TEXTOS LITERARIOS

##### PROPÓSITO

Al finalizar el semestre, el alumno:

Hará culminar el proceso de constituirse como lector autónomo en el Taller, por medio de la lectura de textos literarios y de compartir esta experiencia para estimar la contribución de estos textos a una vida humana plena y afinar su percepción estética.

TIEMPO: 12 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>Elige, justifica y programa las lecturas de textos literarios que, de acuerdo con sus intereses personales, realizará en el semestre.</p> <p>Valora el intercambio de experiencias de lectura como posibilidad de compartir sus percepciones y de mejorar su apreciación de los textos.</p> <p>Socializa las experiencias de su círculo de lectores a través de distintas manifestaciones.</p>	<p>—Al inicio del semestre, los alumnos integrarán círculos de lectores de acuerdo con intereses compartidos, por ejemplo, temas, géneros, autores, épocas, etc. y propondrán un proyecto de lecturas.</p> <p>—Los círculos de lectores presentarán sus proyectos al grupo y al profesor.</p> <p>—Los alumnos y el profesor acordarán un calendario para informar sobre el avance de sus lecturas según el proyecto presentado por cada círculo.</p> <p>—En las fechas acordadas por el profesor y el grupo, se verificará el avance de cada círculo de lectores y se podrán hacer ajustes a los proyectos de lectura. En la última de estas fechas, cada círculo propondrá los medios para difundir su experiencia de lectura.</p> <p>—Cada círculo de lectores integrará los trabajos individuales para dar a conocer su trabajo del semestre a través de publicaciones, foros, debates públicos, ciclos de conferencias o de cine, charlas de café con autores, mesas redondas, periódico mural, performance, etc.</p>	<p>No se exige</p>

##### EVALUACIÓN

Para la evaluación de esta unidad debe considerarse:

- La elaboración de un proyecto de lectura.
- Informe de trabajo del círculo de lectura, con los productos de escritura y expresión oral que resulten del trabajo en taller (comentarios, análisis, paráfrasis, etc.).
- Realización del trabajo de difusión de lectura.

Utilizando la información del CCH, el Modelo T de Martiniano Román quedaría:

CAPACIDADES-DESTREZAS-HABILIDADES	VALORES – ACTITUDES-MICROACTITUDES
<p>Lenguaje materno { Comprensión, Interpretación y Producción de textos { Escuchar, leer, hablar, escribir</p> <p>Cognitivas { Leer Escribir { Acopiar, Transformar, Valorar y Discriminar información { Escuchar Hablar { Situaciones comunicativas Ámbito universitario</p> <p>Círculo de lectores { Profundidad lectora { Verbal y no verbal Ideas culturales { Conexiones entre textos { Autores, temas, épocas No verbal</p>	<p>Autonomía { Actores de su formación Actores de la cultura de su medio { -comprensión y solución de problemas</p> <p>Espíritu crítico { Aprendizaje Vida { -Propositivos -Creativos -Trabajo colaborativo</p> <p>Responsabilidad { Honestidad Congruencia { -Toma de decisiones -Liderazgo -Trabajo colaborativo</p> <p>Sujeto de cultura { Aprender para aprehender { -Búsqueda de conocimiento -Construcción de otros conocimientos</p> <p>Universitarios { Científicos Humanísticos { -Identidad propia -Reflexión -Curiosidad -Rigor</p> <p>Autonomía { Literarias { Lectura</p> <p>Libertad { Elección { Compromiso</p> <p>Socializa { Integración { Compartir</p>
CONTENIDOS	PROCEDIMIENTOS – MÉTODOS
<p><b>Círculo de Lectores de Textos Literarios</b></p>	<p>Trabajo individual { -Lectura, escritura, análisis de textos -Corrección de escritos</p> <p>Trabajo en equipo { -Corrección de escritos -Comentarios de textos -Reflexiones temáticas</p> <p>Trabajo grupal { -Expresión de experiencias -Creación de periódicos murales y otros medios de difusión</p> <p>Guía docente { -Inducción a la intertextualidad -Banco de obras literarias</p>

Esquema propio realizado para el presente trabajo de grado. Conjunción del Modelo T y Programa del TLRID del CCH. JLJR 2009.

Adaptación de la información del CCH al Modelo T de Martiniano Román:

CAPACIDADES-DESTREZAS-HABILIDADES	VALORES – ACTITUDES-MICROACTITUDES
<p><i>Lenguaje materno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leer Escribir</li> <li>Escuchar Hablar</li> </ul> <p>Comprensión, Interpretación y Producción de textos</p> <p>Acopiar, Transformar, Valorar y Discriminar información</p> <p>Comprensión, Interpretación y Producción de textos</p> <p>Situaciones comunicativas Ámbito universitario</p> <p><i>Círculo de lectores</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Profundidad lectora</li> <li>Conexiones entre textos</li> </ul> <p>Verbal y no verbal Ideas culturales</p> <p>Autores, temas, épocas No verbal</p>	<p>Autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender para aprehender</li> <li>Espíritu crítico</li> </ul> <p>Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Honestidad</li> <li>Congruencia</li> </ul> <p>Universitarios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Científicos</li> <li>Humanísticos</li> </ul> <p>-Búsqueda de conocimiento -Construcción de otros conocimientos</p> <p>-comprensión y solución de problemas</p> <p>-Propositivos -Creativos -Trabajo colaborativo</p> <p>-Toma de decisiones -Liderazgo -Trabajo colaborativo</p> <p>-Identidad propia -Reflexión -Curiosidad -Rigor</p>
CONTENIDOS	PROCEDIMIENTOS – MÉTODOS
<p><b>Círculo de Lectores de Textos Literarios</b></p>	<p>Trabajo individual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura, escritura y análisis de textos</li> </ul> <p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Corrección de escritos</li> <li>-Comentarios de textos</li> <li>-Reflexiones temáticas</li> </ul> <p>Trabajo grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresión de experiencias</li> <li>-Creación de periódicos murales y otros medios de difusión</li> </ul> <p>Guía docente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Inducción a la intertextualidad</li> <li>-Banco de obras literarias</li> </ul>

Esquema propio realizado para el presente trabajo de grado. Conjunción del Modelo T, Modelo Puente Pedagógico y Programa del TLRID del CCH. JLJR 2009.

Redacción de objetivos según el Modelo T de Martiniano Román:

**OBJETIVO FUNDAMENTAL:**

Capacidad (destreza) + valor (actitud) + contenido + método

- Desarrollar las capacidades de *Leer, Escribir, Escuchar, Hablar y Socializar (círculo de lectores)*  
del alumno aplicando *la Autonomía, Responsabilidad y valores Universitario (científicos y humanísticos)*  
a través de la asimilación del *Círculo de lectores*  
por medio del *Trabajo Individual, en equipo, grupal y la guía docente.*

**OBJETIVOS COMPLEMENTARIOS:**

Destreza + Actitud + Contenido + Método + Capacidad

Desarrollar *Comprensión, Interpretación, Producción y conexión de textos; así como la Profundidad lectora*  
en el alumno, practicando *aprender para aprehender, espíritu crítico, honestidad, congruencia, identidad propia, reflexión, curiosidad y rigor*  
por medio del *Círculo de lectores*  
a través de *lectura, escritura, análisis, corrección y comentarios de textos; reflexiones temáticas, expresión de experiencias, difusión, inducción a la intertextualidad y banco de obras literarias*  
con base en *leer, escribir, escuchar, hablar y socializar (círculo de lectores).*

Actividades como estrategias de aprendizaje según el Modelo T de Martiniano Román<sup>(47)</sup>: (ejemplos basados en las seis sesiones del caso de estudio)

CAPACIDAD: -Leer -Escribir -Escuchar -Hablar -Círculo de lectores	Clase: 1/6	Círculo de Lectores (forma de trabajo)	VALOR: -Autonomía -Responsabilidad -Universitarios
DESTREZA	CONTENIDO	MÉTODOS	ACTITUDES
-Comprensión de textos -Interpretación de textos -Producción de textos -Profundidad lectora -Conexiones textuales	-Círculo de lectores  (forma de trabajo)	-Lectura de textos -Escritura de textos -Análisis de textos -Corrección de escritos -Comentarios de textos -Reflexiones temáticas -Expresiones de experiencias -Creación de periódicos murales y otros medios de difusión -Inducción a la intertextualidad -Banco de obras literarias	-Aprender para aprehender -Espíritu crítico -Honestidad -Congruencia -Científicos -Humanísticos

Actividades como estrategias de aprendizaje según el Modelo T de Martiniano Román:

CAPACIDAD: -Leer -Escribir -Escuchar -Hablar -Círculo de lectores	Clase: 2/6	Círculo de Lectores <i>Las batallas en el desierto</i>	VALOR: -Autonomía -Responsabilidad -Universitarios
DESTREZA	CONTENIDO	MÉTODOS	ACTITUDES
-Comprensión de textos -Interpretación de textos -Producción de textos -Profundidad lectora -Conexiones textuales	-Círculo de lectores  <i>Las batallas en el desierto</i>	-Lectura de textos -Escritura de textos -Análisis de textos -Corrección de escritos -Comentarios de textos -Reflexiones temáticas -Expresiones de experiencias -Creación de periódicos murales y otros medios de difusión -Inducción a la intertextualidad -Banco de obras literarias	-Aprender para aprehender -Espíritu crítico -Honestidad -Congruencia -Científicos -Humanísticos

<sup>47</sup> Martiniano, Román y Eloísa Díez, *Diseños Curriculares de aula, un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*, 1994 b, Madrid, Eros, p. 304.

Actividades como estrategias de aprendizaje según el Modelo T de Martiniano Román:

<b>CAPACIDAD:</b> -Leer -Escribir -Escuchar -Hablar -Círculo de lectores		Clase: 3/6	Círculo de Lectores <b>Intertextualidad</b>	<b>VALOR:</b> -Autonomía -Responsabilidad -Universitarios
<b>DESTREZA</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>MÉTODOS</b>		<b>ACTITUDES</b>
-Comprensión de textos -Interpretación de textos -Producción de textos -Profundidad lectora -Conexiones textuales	-Círculo de lectores  <b>Intertextualidad</b> <b>Texto temático</b>	-Lectura de textos -Escritura de textos -Análisis de textos -Corrección de escritos -Comentarios de textos -Reflexiones temáticas -Expresiones de experiencias -Creación de periódicos murales y otros medios de difusión -Inducción a la intertextualidad -Banco de obras literarias		-Aprender para aprehender -Espíritu crítico -Honestidad -Congruencia -Científicos -Humanísticos

Actividades como estrategias de aprendizaje según el Modelo T de Martiniano Román:

<b>CAPACIDAD:</b> -Leer -Escribir -Escuchar -Hablar -Círculo de lectores		Clase: 4/6	Círculo de Lectores <b>Examen: Las batallas en el desierto</b>	<b>VALOR:</b> -Autonomía -Responsabilidad -Universitarios
<b>DESTREZA</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>MÉTODOS</b>		<b>ACTITUDES</b>
-Comprensión de textos -Interpretación de textos -Producción de textos -Profundidad lectora -Conexiones textuales	-Círculo de lectores  <b>Examen:</b> <b>Las batallas en el desierto</b>	-Lectura de textos -Escritura de textos -Análisis de textos -Corrección de escritos -Comentarios de textos -Reflexiones temáticas -Expresiones de experiencias -Creación de periódicos murales y otros medios de difusión -Inducción a la intertextualidad -Banco de obras literarias		-Aprender para aprehender -Espíritu crítico -Honestidad -Congruencia -Científicos -Humanísticos

Actividades como estrategias de aprendizaje según el Modelo T de Martiniano Román:

CAPACIDAD: -Leer -Escribir -Escuchar -Hablar -Círculo de lectores	Clase: 5/6	Círculo de Lectores <b>Canasta de cuentos mexicanos</b> <b>Texto icónico verbal</b>	VALOR: -Autonomía -Responsabilidad -Universitarios
DESTREZA	CONTENIDO	MÉTODOS	ACTITUDES
-Comprensión de textos -Interpretación de textos -Producción de textos -Profundidad lectora -Conexiones textuales	-Círculo de lectores  <b>Canasta de cuentos mexicanos</b> <b>Texto icónico verbal</b>	-Lectura de textos -Escritura de textos -Análisis de textos -Corrección de escritos -Comentarios de textos -Reflexiones temáticas -Expresiones de experiencias -Creación de periódicos murales y otros medios de difusión -Inducción a la intertextualidad -Banco de obras literarias	-Aprender para aprehender -Espíritu crítico -Honestidad -Congruencia -Científicos -Humanísticos

Actividades como estrategias de aprendizaje según el Modelo T de Martiniano Román:

CAPACIDAD: -Leer -Escribir -Escuchar -Hablar -Círculo de lectores	Clase: 6/6	Círculo de Lectores <b>“Lectura libre”</b> <b>Exposición oral</b>	VALOR: -Autonomía -Responsabilidad -Universitarios
DESTREZA	CONTENIDO	MÉTODOS	ACTITUDES
-Comprensión de textos -Interpretación de textos -Producción de textos -Profundidad lectora -Conexiones textuales	-Círculo de lectores  <b>“Lectura libre”</b> <b>Exposición oral</b>	-Lectura de textos -Escritura de textos -Análisis de textos -Corrección de escritos -Comentarios de textos -Reflexiones temáticas -Expresiones de experiencias -Creación de periódicos murales y otros medios de difusión -Inducción a la intertextualidad -Banco de obras literarias	-Aprender para aprehender -Espíritu crítico -Honestidad -Congruencia -Científicos -Humanísticos

Evaluación de Objetivos según Modelo T de martiniano Román:

EVALUACIÓN DE CAPACIDADES – DESTREZAS (D)<sup>(48)</sup>

Alumnos	Capacidad: A			Capacidad: B			Capacidad: C		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
Alumno (a)									
Alumno (a)									
Alumno (a)									
Alumno (a)									
Alumno (a)									

Capacidad A: Leer / escribir

Destreza 1: Comprensión

Destreza 2: Interpretación

Destreza 3: Producción de textos

Capacidad B: Escuchar / Hablar

Destreza 1: Comprensión

Destreza 2: Interpretación

Destreza 3: Producción de textos

Capacidad C: Círculo de Lectores

Destreza 1: Profundidad lectora

Destreza 2: Conexiones entre textos

EVALUACIÓN DE VALORES (V) - ACTITUDES (A)

Alumnos	Valor: A			Valor: B			Valor: C		
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
Alumno (a)									
Alumno (a)									
Alumno (a)									
Alumno (a)									

Valor A: Autonomía

Actitud 1: Aprender para aprehender

Actitud 2: Espíritu crítico

Valor B: Responsabilidad

Actitud 1: Honestidad

Actitud 2: Congruencia

Valor C: Universitarios

Actitud 1: Científicos

Actitud 2: Humanísticos

<sup>48</sup> Martiniano, *Op. Cit.* p. 78.



## Propuesta de Planeador de Clase

Para los procesos educativos del nivel medio superior y en particular el subsistema de la Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, la información que se puede organizar como contexto para las acciones áulicas, y las especificaciones del Modelo T, es vasta y podría generar un proceso burocrático de papeleo que poco funcionaría a la actividad docente por engorrosa.

Por las características propias de esta etapa educativa, es preferente que el docente cuente con esquemas sencillos, completos y flexibles; un formato que permita planear el curso, las etapas y las sesiones para que atienda a cada grupo según su propio perfil, (sin repetir mecanizadamente las sesiones) facilitar la atención personalizada a cada alumno, integrar las situaciones registradas en torno al salón de clases y al cotidiano vivir del educando y aprovechar los recursos institucionales.

Teóricamente se pretende canalizar el Modelo Puente Pedagógico (Educación, Empatía, Calidad, Vinculación), a través del Modelo T (valores-actitudes-microactitudes; capacidades-destrezas-habilidades; procedimientos-métodos; y contenidos) en un esquema breve, sencillo, directo, estructurante, pero que multiplique las alternativas pedagógicas al tiempo que se considera la calendarización institucional y se especifican los productos resultantes de los procesos áulicos.

La intención es contar con un instrumento que incorpore los programas de estudio, aproveche la posibilidad de relación con el alumnado, permita ejercer la libertad de cátedra, considere los recursos disponibles, organice la agenda de trabajo y especifique en qué se transformará el proceso de aprendizaje; una herramienta que ayude a la sinergia áulica, sumando los elementos, multiplicando las posibilidades y potencializando los resultados.

Un planeador de clase que ordene los elementos de lo general a lo particular, del largo plazo al corto, de lo importante a lo urgente, de lo trascendente a lo moderado, de lo espiritual a lo material, de lo social a lo individual, de lo teórico a lo práctico y de lo referencial a lo vivencial.

Por lo anterior, es conveniente diseñar un esquema – formato con espacios para la inclusión del Modelo Puente Pedagógico (MPP), Modelo T (MT) y modelo CCH; un Planeador de clase que contenga:

- 1) MPP: vector Calidad: calidad educativa, juicio moral, formación valoral.  
MT: valores-actitudes-microactitudes.  
CCH: autonomía, responsabilidad, universitarios.
- 2) MPP: vector Vinculación: estado de flujo, inteligencia escolar, Modelo T.  
MT: capacidades-destrezas-habilidades.  
CCH: leer, escribir, escuchar, hablar.
- 3) MPP: Empatía: currículum oculto, proceso de adaptación, hábitos.  
MT: procedimientos y métodos.  
CCH: Trabajo individual, equipo, grupal.
- 4) MPP: Educación: Nivel Medio Superior, UNAM, CCH.  
MT: Contenidos: Temarios.  
CCH: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación

Documental IV, Unidad uno, Círculo de Lectores.

- 5) MPP: Aula.  
Material.  
Lugar.
- 6) MPP: Tiempo.  
Fecha.  
Hora.
- 7) MPP: Procesos y productos.  
MT: Evaluación: Proceso  
CCH: Evaluación: Producto.

Considerando la información del Modelo Puente Pedagógico, el Modelo T y los programas del CCH se pueden planear las sesiones áulicas como se describe:

**PROPUESTA: PLANEADOR DE CLASES**

<u>1</u> Calidad	<u>2</u> Vinculación	<u>3</u> Empatía	<u>4</u> Educación	<u>5</u> Aula		Proceso Producto
<i>Valores</i> <b>Actitudes</b> <i>Microactitudes</i>	<i>Capacidades</i> <b>Destrezas</b> <i>Habilidades</i>	<i>Procedimientos</i> <b>Métodos</b>	<i>Contenido</i>	<b>Material</b> Lugar	<u>6</u> Fecha	<u>7</u> <b>Proceso Producto</b>
<b>Autonomía</b> <b>Aprender para aprehender</b> -Búsqueda de conocimiento -Construcción de otros conocimientos  <b>Espíritu crítico</b> -comprensión y solución de problemas  <b>Responsabilidad</b> <b>Honestidad</b> <b>Congruencia</b> -Toma de decisiones -Liderazgo -Trabajo	<u>Leer</u> <u>Escribir</u> <b>Comprensión Interpretación y Producción de textos</b> -Acopiar -Transformar -Valorar -Discriminar (información)  <u>Escuchar</u> <u>Hablar</u> <b>Comprensión Interpretación Producción de textos</b> -Situaciones comunicativas	<b>Trabajo individual</b> -Lectura, escritura y Análisis de textos -Corrección de textos  <b>Trabajo en equipo</b> -Corrección de escritos -Corrección de textos -Reflexiones temáticas  <b>Trabajo grupal</b>	<u>Círculo de lectores</u>	Salón		-Resumen -Fichas -Dibujo -Apunte -Lista de cotejo
			<i>Las Batallas en el Desierto</i>	-libro -Fotocopias -Internet -Archivo electrónico -Salón -Biblioteca -Sala de cómputo -Sala de lectura		-Resumen -Fichas -Dibujo -Apunte -Lista de cotejo
			<i>Texto temático</i>	-libro -Fotocopias -Internet -Archivo electrónico -Salón -Biblioteca -Sala de cómputo -Sala de lectura -Espacio verde		-Resumen -Fichas -Dibujo -Apunte -Lista de cotejo

<i>colaborativo</i> <b>Universitarios</b> <b>Científicos</b> <b>Humanísticos</b> <i>-Identidad propia</i> <i>-Reflexión</i> <i>-Curiosidad</i> <i>-Rigor</i>	<i>-Ámbito universitario</i> <u>Círculo de Lectores</u> <b>Profundidad Lectora</b> <i>-Verbal y no verbal</i> <i>-Ideas culturales</i> <b>Conexiones entre textos</b> <i>-Autores, temas, épocas</i> <i>-No verbal</i>	<b>-Expresión de experiencias</b> <b>--Creación de periódicos murales y otros medios de difusión</b>  Guía docente <b>-Inducción a la intertextualidad</b> <b>-Banco de obras literarias</b>	<i>"Canasta de Cuentos Mexicanos"</i>	-libro -Fotocopias -Internet -Archivo electrónico -Salón -Biblioteca -Sala de cómputo -Sala de lectura -Espacio verde	-Resumen -Fichas -Dibujo -Apunte -Lista de cotejo
			<i>Texto icónico verbal</i>	-colores -cartulinas -hojas -pluma -lápiz	-Resumen -Fichas -Dibujo -Apunte -Lista de cotejo
			<i>Texto libre</i>	-libro -Fotocopias -Internet -Archivo electrónico -Salón -Biblioteca -Sala de cómputo -Sala de lectura -Espacio verde	-Resumen -Fichas -Dibujo -Apunte -Lista de cotejo
			<i>Exposición oral</i>	-Cartulinas -Acetatos -Videos -Gis  -Salón -Sala de cómputo -Espacio verde -Auditorio	-Resumen -Fichas -Dibujo -Apunte -Lista de cotejo

### Propuesta de guía de clase

Una vez desarrollada la estructura que alberga el curso, unidad temática o módulo, se puede contar con un apoyo de consulta para el docente durante el desarrollo de cada sesión sustentado en la concepción, aportación y ordenamiento del Modelo T, y el Modelo Puente Pedagógico.

Una Guía de Clase permite plasmar el Paradigma y Modelo Puente Pedagógico, a través del Planeador de Clase, en siete etapas para cada sesión, ordenamiento que busca facilitar la administración en tiempo y lugar del corpus lingüístico que el docente desarrolla, las áreas de aproximación al alumno (cognitivas, afectivas y estructurantes) y el proceso de aprendizaje a través de: Ubicación, Introducción, Conceptualización, Actividad áulica, Significación de conocimiento, Metacognición y Cierre.

**Ubicación:** es la primera etapa de la sesión, el inicio de interactividad entre el grupo (alumnos, docente, salón) y se utiliza para vislumbrar los elementos de las zonas de aproximación al educando (cognitiva, afectiva, estructurante<sup>49</sup>) a través del engarce de sesiones recordando qué se hizo la sesión anterior, por qué y para qué se hizo, y qué se encargó para la presente sesión. El objetivo es crear en el alumno un referente de lugar, tiempo y finalidad en el aula.

**Introducción:** segunda etapa de la sesión que busca crear curiosidad en los alumnos llevándolos a la formulación de preguntas temáticas con referencias del entorno teórico o práctico; de este ejercicio será la conexión con la significación de conocimiento del alumno. El objetivo es iniciar en el alumno un referente que

<sup>49</sup> Consúltense el inicio del presente capítulo.

le permita crear una estructura estructurante para el proceso de aprendizaje, En ocasiones se convierte en la parte teórica de la sesión.

Conceptualización: tercera etapa de la sesión, destinada al proceso cognitivo del aprendizaje donde el alumno debe decir algo como inicio de la experiencia de aprendizaje. En la mayoría de ocasiones se puede canalizar el aspecto de oralidad. El objetivo es detectar el pensamiento inicial respecto al proceso de aprendizaje para que el docente determine la ubicación cognitiva del alumno ante el proceso de aprendizaje (empatía pedagógica).

Actividad áulica: es la cuarta etapa de la sesión y se pone en práctica el área afectiva del alumno pues son dinámicas de aprendizaje compartidas, en equipo o grupales, donde los valores se hacen presente y el intercambio entre pares es lo más natural. Una de las directrices que promueve el trabajo es el tiempo por lo que el docente hace mención en varias ocasiones con la intención de fomentar el cumplimiento del proceso educativo. Se busca alcanzar el estado de flujo.

Significación de conocimiento: es la quinta etapa de la sesión. Comúnmente es una actividad grupal, en plenaria, para presentar el resultado de la Actividad áulica. Promueve la escucha atenta del alumno, el juicio crítico, y reafirma las etapas anteriores por exposición repetitiva. El objetivo es aprovechar la dinámica para conjugar lo cognitivo y lo afectivo del proceso educativo.

Metacognición: es la sexta etapa de la sesión y se refiere al estructurante del alumno. Todo lo aprendido (cognitivo) y aprehendido (afectivo) se debe convertir en estructura aplicable a otra situación, otra área del conocimiento. La mayoría de las ocasiones es una dinámica individual donde los alumnos tienden a compartir. La intención es encontrar, como logro elemental, la coherencia con la etapa de Introducción, pero la oportunidad es potenciar la utilidad de la experiencia educativa áulica.

Cierre: Es la séptima etapa de la clase y la última, por ende es necesario crear un círculo pedagógico, establecer una relación con la primera etapa. En ocasiones el proceso de autoevaluación, individual o por equipo, podrá ser de gran apoyo. También se podrá realizar otra actividad, pero siempre encausada a la reflexión de las siete etapas de la sesión. La intención es que el alumno quede convencido de lo que realizó, motivado para con la experiencia y dispuesto a seguir con su proceso educativo.

### Aplicación en Práctica Docente

Aprovechando el recurso organizativo que proporciona la propuesta de Planeación de Clase, con toda la gama de posibilidades áulicas que refleja, y la Guía de Clase como una herramienta de aula, las sesiones del caso de estudio del presente trabajo se presentan a continuación, con la respectiva explicación por etapas y lo más sobresaliente del reporte de Práctica Docente que en su momento se realizó.

La parte de evaluación realizada a los alumnos, la evaluación que los alumnos realizaron al presente modelo (que en es momento se encontraba en desarrollo) y algunas consideraciones se presentan como el último apartado del capítulo tres.

**Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades**

**Plantel: Naucalpan**

**Profesor: José Luis Jaimes Rosado**

**Asignatura:** Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV

**Unidad:** Uno

**Tema:** Círculo de lectores

**Clase:** 1/7 Círculo de lectores

**Capacidad — Destreza — Habilidad**

-Círculo de lectores

-Comprensión, interpretación y producción de textos

*-Acopiar, transformar, valorar y discriminar información*

**Contenido**

Círculo de lectores  
(forma de trabajo)

**Valor — Actitud — Microactitud**

-Responsabilidad

-Honestidad, congruencia

*-Toma de decisiones, trabajo colaborativo*

-Autonomía

-Aprender para aprehender

*-Construcción de otros conocimientos*

-Universitarios

Científicos, Humanísticos

*-Reflexión, curiosidad*

**Procedimiento — Método**

Trab. Grup. Expresión de experiencias

Trab. Equip. Reflexiones temáticas

Guía Docente. Inducción y banco de obras literarias

**Recursos didácticos y materiales**

Gis, pizarrón, cartulina (hojas), colores, plumas, lápiz.

Salón de clases

**Guía de clase**

**Ubicación:** Círculo de lectores, primera unidad del TLRIID IV. (forma de trabajo 1/ 7 sesiones)

**Introducción:** Historia de la humanidad “en torno a ... (fuego, herramienta, libro)”

**Conceptualización:** Creación de la definición de “Círculo de lectores”

**Actividad áulica:** Realizar un dibujo representativo

**Significación de conocimiento:** Explicación del dibujo

**Metacognición:** Que otro concepto se puede explicar de forma similar

**Cierre:** Relación entre dibujos y objetivos del TLRIID IV

**Ubicación**

La oportunidad que presenta la clase 1/7 Círculo de lectores es explicar al grupo la dinámica de trabajo, desde la planeación de la Unidad I del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV (Círculo de Lectores) del Colegio de Ciencias y Humanidades. Por una lado, la relación con los tres semestres anteriores, como oportunidad de repaso, refuerzo de lo aprendido y desarrollado, hasta remedial por lo no desarrollado o no asimilado en el curso previo correspondiente; por

otro, el puente que representa entre el logro de habilidades desarrolladas y los contenidos referenciados para su aplicación en trabajos de investigación en la UNAM, en Nivel Medio Superior (unidad II, III y IV del TLRIID IV).

De tal forma, Círculo de Lectores es un buen momento para ubicar y realizar un acercamiento al desarrollo de cada alumno en su proceso educativo —vector Educación del Modelo Puente Pedagógico—; creación de estructuras para el conocimiento áulico y aplicación práctica en ámbitos cotidianos de vida y viceversa —vector Empatía en el Modelo Puente Pedagógico—; formulación de juicio crítico, principios de valoración o ubicación de perspectivas humanísticas, —vector Calidad en el Modelo Puente Pedagógico—; y metacognición o conformación de estructuras para el aprendizaje —vector Vinculación del Modelo Puente Pedagógico.

Lo común es comenzar con el programa de la materia, el tema de la unidad, el contenido y sus aplicaciones; los alumnos están acostumbrados a esta presentación, además el tema de la unidad se presta —incluso en el programa de la materia no se sugiere contenido alguno por abordar—, para hacerlo breve, rápido y sin mayores complicaciones. Referir que lo sobresaliente es el proceso que represente el Círculo de Lectores, lo que se puede aprender (cognitivamente) y aprehender (afectivamente) en lo individual y colectivo con esta posibilidad de trabajo (estructuralmente).

Así, lo destacable es la labor entre equipos y los procesos que por ende se desarrollan, la aportación individual que cada uno deberá realizar —capacidades-destrezas-habilidades— y las relaciones de trabajo áulico que se sostendrán —valores-actitudes-microactitudes. El corpus lingüístico que se refleja es: “este aprendizaje es de ustedes y con ustedes” con la intención de que el alumno vaya apropiando la responsabilidad de su aprendizaje, trabajo y cooperación.

Para no saturar al grupo con la creencia de una sobrecarga pedagógica en la materia, también se presentan algunas estrategias posibles en esta etapa de trabajo (7 sesiones) recordando que en el CCH se trabaja para desarrollar las capacidades de escuchar, leer, escribir y hablar, por lo que las dinámicas, en concordancia, van desde oír a los integrantes del grupo (se incluyen las intervenciones del docente) y leer textos (verbales y no verbales), hasta escribir (textos verbales y no verbales) y platicar experiencias, presentar (compartir) conocimientos y realizar una exposición formal. El corpus lingüístico que se refleja es: “este trabajo ha sido planeado para ustedes y se consolidará por ustedes” con la intención de que el alumno se apropie y participe en el constitución de la clase.

Algo que siempre inquieta a todo alumno es la evaluación, mejor referida como la calificación. El docente puede aclarar que en cada sesión mínimo se asentará un número que no reflejará directamente el resultado del producto realizado, la tarea o ejercicio encomendado, sino el proceso desarrollado, la participación, el esfuerzo individual respecto a las habilidades propias y que a su vez, con la manifestación, permitió crecer a los demás integrantes del grupo y se acordará la realización de un trabajo que condense todo lo abordado en la Unidad uno de TLRIID IV. El corpus lingüístico que se refleja es: “la evaluación es tuya y entre todos” con la intención de que el alumno colabore con su proceso educativo y el de los integrantes del grupo.

### Introducción

Una vez perfilado el sistema de trabajo, enriquecido con comentarios, dudas y preguntas canalizadas y suficientemente atendidas, se comenta que la definición conceptual de Círculo de Lectores es poco asequible, que la pretensión no es referir un concepto sino una forma de trabajo. Se puede hacer una reflexión, un ensayo oral ante los alumnos sobre los inicios de la socialización humana ...la reunión cotidiana era

entorno al fuego, elemento de calor para el cuerpo que posibilitaba la convivencia nocturna. Así, a la luz del fuego se comía, se platicaba, se compartía, se acordaba. Tiempo después, mucho tiempo después a la luz de ... se transformó porque los textos escritos, los acuerdos grupales, las inquietudes se manifestaban en torno a un vela, candelabro, quinqué o cualquier otro recurso que permitiera la alumbrar el lugar compartido. Con la imprenta, la sociedad contó con un mecanismo masivo de difusión de los textos escritos con ideas, creencias, descubrimientos y ordenanzas, entre otros; la imprenta dio luz al pensamiento y la opinión. Y así hasta nuestro días, donde da luz una pantalla y al navegar por internet aparecen diversos textos. También es común ver “una bolita”, un círculo de lectores reunido para hacer (cuando no copiar) una tarea, la publicación del calendario de exámenes, los apuntes de alguna materia o la mala fortuna del compañero o compañera que escribió una carta de amor y por desventura cayó fuera del dominio del destinatario. El texto (verbal o no verbal) cuando es motivo de reunión para conversar, comentar, analizar, estudiar o criticar, para compartir, da luz al pensamiento. En nuestros días se ha cambiado el fuego como calor corporal y luz para la convivencia por un texto que da entendimiento al pensamiento y oportunidad de comunicación. A la luz de un texto, pensamos y compartimos.

#### Conceptualización

Con este tipo de reflexiones los alumnos, por equipos, pueden comenzar a construir una conceptualización de Círculo de Lectores y crear todo un relato que justifique su definición operativa. Tendrán que referir experiencias, conocimientos, situaciones, crearán posibilidades. Acordarán la creación de una síntesis de su pensamiento (definición operativa) y justificarán (argumentarán) una idea de su propia creación, sumando el esfuerzo de cada integrante de equipo.

#### Actividad áulica

Una vez realizadas las definiciones operativas con los relatos correspondientes, un representante de cada equipo presenta los textos realizados. Después, el docente puede llevar la experiencia de aprendizaje a transformarla de un lenguaje a otro, de un texto escrito o un texto visual (dibujo) que requerirá de la conceptualización de la definición en sustantivos, representar verbos, escribir en abstracto aprovechando las diversas capacidades desarrolladas de cada integrante de equipo.

#### Significación de conocimiento

Cada equipo presenta su trabajo. El grupo comenta “qué lee en ese dibujo y qué definición podría estar representando”. Una vez presentadas todas las referencias gráficas, el docente puede tomar algún dibujo y decir: dejando a un lado el contexto de la clase Círculo de Lectores, ¿que otra idea puede representar este dibujo? ¿se puede representar otro concepto, otra historia, con esta metodología? ¿cuál y cómo?

#### Metacognición

También en plenaria, el docente puede pedir a los alumnos que le ayuden a encontrar la relación entre las definiciones que en esta clase se realizaron, los dibujos, las otras posibles definiciones que se podrían crear con la forma de trabajo que se realizó, y el Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental.

#### Cierre

Por último, el docente comenta que por su parte todos tiene una excelente calificación por la responsabilidad demostrada al participar en los equipos y en grupo,



que el esfuerzo fue de cada uno y de todos, que los resultados están en los trabajos realizados: “Levante la mano, con honestidad, quién no fue responsable en el trabajo que se hizo hoy. Levante la mano quién no ejerció la autonomía al manifestar sus conocimientos y desconocimientos en el trabajo de equipo. Levante la mano quien no aplicó los valores universitarios científicos y humanísticos de la reflexión y la curiosidad. Levante la mano quién cree que merece el diez de calificación por esta clase”.

El docente recuerda al grupo que la única condicionante para participar en la próxima sesión es acudir a clase con el texto de *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco (lo venden en la librería del CCH con un costo de 8 pesos, se puede fotocopiar, lo pueden bajar de internet, o lo pueden adquirir como libro a un costo entre los 40 y los 90 pesos). El material será utilizado individualmente, cada alumno un texto.

Lo más importante en esta sesión es, como colofón, agradecer reiteradamente a los alumnos su participación y asistencia y comentarles que para la siguiente sesión cada uno informará que libro va a leer durante los próximos días, independientemente a las lecturas que se realizarán en clase.

### Evaluación

<b>Nombre:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión: 1 / 7</b>		<b>Círculo de Lectores</b>				
<b>Dinámica evaluada:</b> (Referente de evaluación)						
Valor  Capacidad	Actitud - Microactitud	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
	Destreza - Habilidad	Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Responsabilidad	Honestidad					
	Participación en equipo					
	Participación en grupo					
	Resultados del trabajo					
Autonomía	Manifestación de conocimiento					
Universitarios	Reflexión					
	Curiosidad					

### Reporte de Práctica Docente

Como parte de los trabajos desarrollados en la materia de Práctica Docente en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, semestre tercero, (periodo 2006-2) se instrumentaron las siete sesiones correspondientes a la Unidad uno del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan, turno vespertino.

Las sesiones se realizaron con los alumnos del Maestro Julio César Reyes Mar —con 30 años de experiencia en el nivel medio superior de la UNAM— particularmente en el grupo 349, salón 48, en horario de 14 a 16 horas. La primera sesión se efectuó el 9 de marzo del 2006, en lista aparecían 35 alumnos, pero el promedio de asistencia fue de 25 (20 regulares y 5 recursadores de primera ocasión).

Cabe señalar que durante la presentación del sistema de trabajo (etapa Ubicación) se añadió como valor a desarrollar, a través de actitudes, el del Respeto ya que desde el monitoreo previo (observación pedagógica de incorporación al grupo

estudiado como primera fase de la Práctica Docente) se detectó algunos puntos de oportunidad: los alumnos se distraían fácilmente, dejando de atender indicaciones del docente, abandonando el trabajo áulico o iniciando actividades particulares no pedagógicas.

En la etapa de Cierre, para realizar la evaluación, previamente se anotó el formato en el pizarrón como primer acercamiento de los alumnos a los esquemas, datos y proceso de evaluación. Si bien se hizo generalizada, con preguntas a todo el grupo y fomentando las actitudes de participación, relajación y confianza hacia el proceso y el docente practicante, el proceso se cumplió. Se debe considerar que este resultado evaluativo, en la parte numérica de calificación, no impacta más allá del 5 por ciento de la calificación global de la unidad; que se realizan acciones concretas para crear relaciones de procesos educativos en el área afectiva del grupo, empatía; en la creación de estructuras de aprendizaje se remarca la importancia del proceso y no del producto final (en esta ocasión); y que la parte cognitiva trabajada fue de inducción a la definición de Círculo de Lectores (la cual quedará consolidada hasta la séptima sesión).

En aquella ocasión, como peculiaridad en el desarrollo de la sesión se realizó la siguiente anotación:

*“Durante la clase un alumno mostró poca disposición al trabajo... se aprovechó, para vivenciar los valores: respeto y responsabilidad al participar y cumplir. Se aclaró que ningún alumno podría salir del salón hasta que en cada equipo, todos los integrantes presentarán el mismo avance de resumen. El alumno Javier tuvo que realizar el apunte rápidamente pues si bien faltaban 15 minutos para las 16 horas (término de la clase), la mayoría de compañeros ya contaban con el apunte y únicamente esperaban a que él cumpliera con su labor de aprendizaje... Se hizo hincapié en que la responsabilidad del trabajo era individual, pero el compromiso de aprendizaje era por equipos y de todo el grupo.”*

El alumno Javier no volvió a retrasarse en los ritmos de trabajo, incluso después de la sesión tres su participación era destacable por el entusiasmo y valía al realizar aportaciones importantes tanto para su aprendizaje como para el de sus compañeros.

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades

**Plantel:** Naucalpan

**Profesor:** José Luis Jaimes Rosado

**Asignatura:** Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV

**Unidad:** Uno

**Tema:** Círculo de lectores

**Clase:** 2/7 Las batallas en el desierto

**Capacidad — Destreza — *Habilidad***

-Leer, escribir

-Comprensión, interpretación y producción de textos  
-*Acopiar, transformar, valorar y discriminar información*

**Contenido**

Las batallas en el desierto  
(José Emilio Pacheco)

**Valor — Actitud — *Microactitud***

-Autonomía

-Aprender para aprehender  
-*Construcción de otros conocimientos*

**Procedimiento — Método**

Trab. Grup. Lectura de atril  
Trab. Equip. Reflexiones temáticas  
Trab. Indiv. Lectura, y realización de resumen  
Guía docente. Inducción de lectura.

**Recursos didácticos y materiales**

Gis, pizarrón, texto de Las batallas en el desierto

Salón de clases, sala de lectura de la biblioteca

**Guía de clase**

**Ubicación:** “Círculo de Lectores” y Las batallas en el desierto (A)

**Introducción:** Análisis de textos literarios (ATL, teoría) (B)

**Conceptualización:** Búsqueda de información en el texto (encontrar B en A)  
(hacer preguntas previas para encontrar en el texto de lectura)

**Actividad áulica:** Lectura grupal e individual

**Significación de conocimiento:** En plenaria, realizar el análisis de texto  
(cotejar en plenaria) y realizar resumen

**Metacognición:** Comparar con otras lecturas aplicando el ATL

**Cierre:** Relación entre el Círculo de Lectores, el Análisis de Textos Literarios,  
*Las batallas en el desierto* y otros textos

**Ubicación**

El texto de Las Batallas en el Desierto, permite el acercamiento a la lectura utilizando un lenguaje asequible para los alumnos de nivel medio superior, donde las temáticas que se abordan son referente cognitivo y afectivo cercano, el entorno histórico proporciona la creación de una línea temporal inmediata para los alumnos y la estructura de la obra es directamente aplicable a los parámetros teóricos del Análisis

de Texto Literario y el Enfoque Comunicativo, (el ejercicio de escribir que realizó José Emilio Pacheco)<sup>50</sup> facilitando la relación entre teoría y práctica.

### Introducción

Para establecer una estructura estructurante de aprendizaje, el docente recurre a sus conocimientos y dominios teóricos del Análisis de Textos Literarios (ATL), donde lo sobresaliente es ubicar, a través de la lectura, los elementos constituyentes de la obra, —externos e internos— para realizar el desarrollo de capacidades que indica el Círculo de Lectores en el CCH y considerados en la propia planeación de clase (formato propuesto).

Si bien entre los elementos externos (del ATL) se encuentra la definición, ubicación o conceptualización del tipo de texto en referencia, género, título, autor, época y lugar; estos aspectos serán desarrollados en la siguiente sesión con la intención de canalizarlos pedagógicamente a la intertextualidad, la ubicación de otros textos que permitan enriquecer el entorno del relato y aprovechar las inquietudes tecnológicas de los alumnos y las instalaciones del CCH.

Así, esta sesión se enfoca en los elementos internos de un texto literario entre los que se encuentran: asunto o tema (lo que se quiere transmitir), secuencia (organización de los sucesos), tipos de personaje (principal, secundario, incidental y referencial), tipos de narrador por el conocimiento de la historia (omnisciente, testigo y parcial) y por la persona gramatical (primera, segunda o tercera persona / singular y/o plural); y estructura temporal (lineal, circular, fragmentada). Cabe señalar que los elementos referidos son únicamente un ejemplo, el docente atiende, manifiesta y comparte su conocimiento conceptual desde su propia preparación y profundidad de dominio en este campo.

### Conceptualización

Una vez comentados los conceptos teóricos que se buscarán en *Las Batallas en el Desierto* se puede realizar un puenteo hacia la ubicación práctica de dichos elementos a partir de la creación de preguntas del docente y respuestas grupales: ¿qué se puede buscar en el texto?, ¿cómo podrá ubicarse el tema del texto?, ¿cómo se pueden ubicar los sucesos?, ¿cómo se puede ubicar un personaje principal y diferenciarlo de uno secundario?, ¿cuál podrá ser la diferencia entre un personaje incidental y un referencial?, ¿si el relato tiene un narrador omnisciente (testigo o parcial) cómo se puede detectar?, ¿cómo se reflejará en un texto escrito la persona gramatical?, ¿cómo podrá ser el texto si es lineal (circular o fragmentado)?

### Actividad áulica

La dinámica con *Las Batallas en el Desierto* puede iniciarse con lectura grupal en atril (capítulo I), pasar por la lectura en equipo (a partir del capítulo quinto), y concluir con la lectura individual (a partir del capítulo noveno):

—El capítulo uno —El Mundo Antiguo— consta de cinco párrafos, por lo que cada párrafo puede ser leído por un alumno y tras la participación preguntar: ¿en

---

<sup>50</sup> Para establecer una perspectiva, como posibilidad de abordar la temática del texto y visualizando la intertextualidad que se desarrollará posteriormente, se puede consultar el documento proporcionado en la sección de anexos (IV) del presente trabajo de grado: *El Amor en la Novela de José Emilio Pacheco Las Batallas en el Desierto*, ensayo requisito como parte del Examen de Contratación Temporal de Profesores de Asignatura Interinos, del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (I a IV), abril del 2004. Al mencionado trabajo, el consejo de evaluación correspondiente acordó otorgar la calificación: Diez.

una oración (sujeto – (verbo) – predicado) cómo se resume lo que acaba de leer su compañero?. Y que quede anotado en su libreta de apuntes como parte de la integración del resumen de lectura.

—El segundo capítulo —“Los Desastres de la Guerra”— consta de 7 párrafos que pueden ser leídos por cuatro alumnos: el primero un párrafo y los siguientes participantes, dos párrafos cada uno. Se repite la dinámica docente de preguntar, al término de cada participación de lectura oral: ¿en una oración (sujeto – (verbo) – predicado) cómo se resume lo que acaba de leer su compañero? Y que quede anotado en su libreta de apuntes como parte de la integración del resumen de lectura.

—El tercer capítulo —“Ali Baba y los Cuarenta Ladrones” — consta de cinco grandes párrafos por lo que pueden participar cinco alumnos y tras cada uno, el docente realiza un comentario en referencia al texto y contexto de lo leído. Al final del capítulo el docente preguntará: ¿en una oración grande, en un párrafo, cómo se resume lo que acaban de leer sus compañeros? Y que quede anotado en su libreta de apuntes como parte de la integración del resumen de lectura.

—El cuarto capítulo —“Lugar de en medio”— se repite la dinámica utilizada en el capítulo anterior, pero el docente ya no interviene al término de cada participación de alumno. Son ocho párrafos y el relato ya comienza propiamente su desarrollo. Es conveniente dar fluidez al texto y dejar percibir la intención del autor. Al final del capítulo el docente preguntará: ¿en una oración grande, en un párrafo, cómo se resume lo que acaban de leer sus compañeros? Y que quede anotado en su libreta de apuntes como parte de la integración del resumen de lectura.

—Los capítulos quinto, sexto, séptimo y octavo, (tal vez hasta el noveno) se pueden realizar con lectura oral en equipos. Por las características áulicas del CCH conviene considerar la integración de equipos entre 4 y 6 alumnos. Cada uno irá leyendo un párrafo a sus compañeros de equipo y entre todos acordarán el resumen de un párrafo por capítulo para anotarlo individualmente en su cuaderno de apuntes. El docente realizará la asistencia, equipo por equipo, para corroborar el trabajo, avance y ritmo de la Actividad áulica y resolver dudas o atender comentarios.

#### Significación de conocimiento

La lectura de equipo puede ser concluida entre los capítulos noveno y décimo (según el tiempo transcurrido) para pasar a la siguiente etapa de la clase. Para los capítulos noveno o décimo, los alumnos están capturados por el relato y ya están determinados la mayoría de los elementos del Análisis de Texto Literario. Por lo anterior, en plenaria se irán comentando los textos que los equipos acordaron para la construcción del resumen. Con la manifestación de los resúmenes por equipo se patentizan las visiones del texto y se va perfilando el acuerdo para una visión grupal, se acuerda (por la práctica) un corpus lingüístico para referenciar *Las Batallas en el Desierto*.

#### Metacognición

El docente inicia una reflexión sobre lo avanzado en la conformación del resumen de *Las batallas en el desierto*, el Análisis de Texto Literario desarrollado, la experiencia de la clase anterior (conceptualización de Círculo de Lectores) y las formas de trabajo en cada momento para preguntar a los educandos: ¿qué otra lectura, texto u obra literaria se podría abordar de forma similar y para qué?

### Cierre

Tras las respuestas de los alumnos, el docente vincula la relación entre Círculo de Lectores, el Análisis de Textos Literarios, “*Las batallas en el desierto*”, otros textos, las capacidades (capacidades-destrezas-habilidades) trabajadas en la sesión, los valores practicados (valores-actitudes), a través de los procedimientos instrumentados (trabajo individual, grupal y en equipo). Y comentará al grupo que con base en todo lo anterior, hay un cuestionario (lista de cotejo) que cada uno irá resolviendo, individualmente, y que dará sustento a la evaluación del trabajo de esta sesión. (se entrega a cada alumno la lista de cotejo).

Mientras realizan el llenado de la lista de cotejo, el docente recordará que la tarea consiste en terminar de leer “*Las batallas en el desierto*”, terminar el resumen y terminar el Análisis de Texto Literario. Y recordará que la entrega de la tarea será el único requisito para la próxima sesión: “Durante la próxima sesión se trabajará en la sala de cómputo, todo el tiempo se trabajará con Internet buscando los temas que más atraiga a cada uno y que se puedan relacionar con Las Batallas en el Desierto. Se aprenderá, practicará o perfeccionará el uso del Internet. La próxima clase nos vemos aquí en el salón para ir juntos a la sala de cómputo asignada y el único requisito es la tarea terminada”. En esta sesión, en una lista, cada alumno anotará el texto literario que por su propia cuenta estará leyendo.

Es muy importante en esta sesión agradecer la asistencia y participación de cada alumno al tiempo que entregan sus listas de cotejo y en la lista correspondiente anotan el título de la obra literaria que han decidido leer. También es el momento de resaltar el trabajo detectado en cada alumno, así el docente pondrá de manifiesto que considera a todos y cada uno de los integrantes del grupo.

### Evaluación

<b>Nombre:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión 2/7</b>		Las Batallas en el Desierto / ATL				
<b>Dinámica evaluada:</b> Desempeño durante la clase						
Valor / Capacidad	Actitud - Microactitud / Destreza - Habilidad	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
	¿Colaboraste con la organización del equipo?					
	¿Colaboraste en la lectura en voz alta?					
	¿Colaboraste escuchando atentamente la lectura de los demás compañeros?					
	¿Aportaste opiniones para la elaboración del Análisis de Texto Literario?					
	¿Aprovechaste al máximo para adelantar el resumen?					

<b>Nombre:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión: 2/7</b> Las Batallas en el Desierto						
<b>Dinámica evaluada:</b> Análisis de Texto Literario						
Valor /	Actitud - Microactitud /	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Capacidad	Destreza - Habilidad					
	¿El alumno hace oraciones sujeto – verbo – predicado en los párrafos iniciales?					
	¿El alumno hace oraciones en los capítulos centrales?					
	¿El alumno resume los capítulos finales?					
	¿El alumno realiza el Análisis de Texto Literario?					
	¿El alumno integra todos los elementos del ATL?					

### Reporte de Práctica Docente

La sesión dos se realizó el 16 de marzo del 2006 con la asistencia de 25 alumnos que a las 14 horas con 15 minutos ya se encontraban instalados en sus respectivos lugares. En esta ocasión llamó la atención que los primeros lugares en ocuparse fueron los que permitían mejor visión hacia el tradicional frente del salón, pizarrón cercano a la puerta de acceso al salón de clases, de espaldas a las ventanas<sup>51</sup>.

La etapa de introducción se alargó según el tiempo estimado en la planeación, de 15 minutos pasó a 25, debido a las dudas teóricas que manifestaron los alumnos y si bien esto puede limitar el desarrollo de las otras etapas, el atender todas las dudas evita lagunas conceptuales y puede evitar mayores retrasos, incluso puede hacer mucho más dinámica la etapa de Significación de conocimiento (y así fue).

Durante el desarrollo de la lectura grupal en atril (Actividad áulica) se detectó que la intervención del docente, si bien parecía interesante según los comportamientos gestuales de los alumnos, estaba interrumpiendo el ritmo que el grupo quería ejercer. Los alumnos querían avanzar más rápido en la trama de la lectura por lo que se decidió disminuir sensiblemente las intervenciones docentes en los primeros capítulos de lectura, según la planeación de clase, sin menoscabo del proceso educativo.

Si bien el propio desarrollo de la historia se presta para ir relacionando temas que a los alumnos puedan generar curiosidad como la primera ocasión que un niño o adolescente se enamora, las relaciones familiares de mediados del siglo XX, los automóviles y la comida de aquellos años, la aplicación de exámenes y diagnósticos psicológicos, este es, el contexto que sirvió de antecedente al contexto actual (la

<sup>51</sup> Para mayor referencia, consúltese el esquema de topometría áulica ubicado como último anexo (V) en el presente trabajo de grado.

realidad inmediata de los alumnos); las áreas temáticas se deberán realizar en la próxima sesión cuando se trabaje con el tema de intertextualidad.

La participación en plenaria (etapa de Significación de conocimiento) fue nutrida, constante y se realizó rápidamente. Haber solucionado las dudas teóricas en la etapa de introducción (Análisis de Textos Literarios) permitió contar con una estructura estructurante que de inmediato aplicaron a la lectura que se desarrollaba. Algunos alumnos comenzaron a comentar cuál podría ser el final según lo que habían avanzado en la lectura. Aunque se manifestaron muchas posibilidades, ninguno se aproximó al desenlace de la obra de José Emilio Pacheco.

En la etapa de Cierre de la clase, los alumnos mostraron curiosidad por los aspectos a evaluar. A pregunta expresa del docente, informaron que en ninguna clase habían evaluado "la forma de trabajar. ¡Y menos nosotros!". No hubo dudas en el formato y el proceso fue rápido. Algunos preguntaron si esas tablas (listas de cotejo) se contestarían en cada clase. Se les informó que sí, con algunas variantes, por ser parte fundamental en el modelo educativo del CCH.

En aquella ocasión, como peculiaridad en el desarrollo de la sesión se anotó:

*"La forma de evaluación causó inquietud entre los alumnos. Desde admiración y sorpresa por los aspectos descritos en la lista de cotejo, hasta extrañeza y duda, pero todos mostraron disposición a realizarlo. Según los comentarios, en tres semestres (mínimo) no habían realizado algo similar por lo que sería conveniente familiarizarlos un poco más con el proceso, la finalidad y el reflejo numérico de calificación que la institución estipula."*

La situación anterior fue comentada con el titular de la materia y grupo. Por la periodicidad de las sesiones (una cada semana) el Maestro Julio César Reyes Mar consideró conveniente dedicar unos minutos de la clase siguiente (martes y miércoles él realizaba su clase y los jueves eran de Práctica Docente de Madems) para comentar el objetivo de la evaluación que se había realizado en la sesión dos de Círculo de Lectores. Les recordó que el docente practicante entregaría una calificación al término de las siete sesiones y que él, como titular de la materia, la contabilizaría como el 40 por ciento de la calificación del semestre. Les aseguró que el secreto de esta forma de aprender era trabajar en clase lo más posible y realizar las tareas para entregarlas puntualmente, pero que la forma de trabajar en clase era de suma importancia para la evaluación y por ende para la calificación.



**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades

**Plantel:** Naucalpan

**Profesor:** José Luis Jaimes Rosado

**Asignatura:** Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV

**Unidad:** Uno

**Tema:** Círculo de lectores

**Clase:** 3/7 Intertextualidad (con *Las batallas en el desierto*)

**Capacidad — Destreza — Habilidad**

-Leer, escribir

-Comprensión, interpretación y producción de textos

-Acopiar, transformar, valorar y discriminar información

-Círculo de lectores

-Profundidad lectora

-Verbal y no verbal

-Ideas culturales

-Conexión entre textos

-Autores, temas, épocas

-No verbal

Contenido

Texto "temático"

**Valor — Actitud — Microactitud**

-Autonomía

-Aprender para aprehender

-Búsqueda de conocimiento

-Construcción de otros conocimientos

-Espíritu crítico

-comprensión y solución de problemas

-Responsabilidad

-Honestidad, congruencia

-Toma de decisiones

-Universitarios

-Científicos, humanísticos

-Reflexión, curiosidad

Procedimiento — Método

Trab. Indiv. Lectura, escritura y análisis de textos

Trab Grup. Expresión de experiencias

Guía Docente. Inducción a la intertextualidad,

Banco de obras literarias (o

direcciones electrónicas)

**Recursos didácticos y materiales**

Fotocopias o archivos electrónicos del ensayo *Las Batallas en el Desierto*, Internet, Bibliografía  
Salón de clases, Sala de cómputo, Biblioteca

**Guía de clase**

**Ubicación:** TLRIID IV, Círculo de Lectores, *Las batallas en el desierto*, Intertextualidad

**Introducción:** *Las batallas en el desierto*, (resumen con detalles temáticos)

**Conceptualización:** Intertextualidad (otros temas)

**Actividad áulica:** Búsqueda de temas en internet o biblioteca

**Significación de conocimiento:** Encontrar la relación temática (intertextualidad)

**Metacognición:** Realizar texto con intertextualidad

**Cierre:** Presentación de trabajos

### Ubicación

Se recuerda al grupo que como parte del programa de TLRIID IV, en Círculo de Lectores se instrumenta el desarrollo de la lectura, con la comprensión e interpretación del texto, *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco, se conformó el Análisis de Texto Literario y se produjo un resumen.

Asimismo, se menciona que como parte de la autonomía que cada alumno va logrando, se busca nuevo conocimiento al reflexionar sobre la estrategia de trabajo utilizada y preguntar ¿para qué otro texto podrían servir estas dinámicas de trabajo? Con responsabilidad, honestidad y congruencia, cada alumno contestó su cuestionario de evaluación y los valores de universitario (científicos y humanísticos) fueron plasmados en la tarea. A todo lo anterior, en esta sesión se sumará la reflexión y la curiosidad.

### Introducción

Se aprovecha la recolección de tareas para que los alumnos manifiesten su opinión sobre el final de *Las Batallas en el Desierto*, los posibles motivos por los que el relato tiene ese nombre y los aspectos que más llamaron su atención.

### Conceptualización

El docente puede hacer hincapié en que la sesión anterior quedó pendiente determinar los aspectos externos del Análisis de Textos Literarios, tales como género, autor, época y lugar, mismos que se manifiestan a través de las costumbre, edificaciones, creencias, comida, relaciones, acontecimientos, y que en un breve texto también pueden quedar capturadas, como es el caso.

Los otros temas se pueden buscar en otros textos, literarios o no, que sirvan de apoyo, de contextualización a la lectura y de relación con otros conocimientos del lenguaje, la literatura y otras materias, en primera instancia humanísticas como la historia, sociología y filosofía, y en otra vertiente, biología, geografía y lo que la curiosidad y creatividad permita.

Con lo anterior el docente comentará que de inició quedará intertextualidad como la relación de un texto con otro. Y para aclarar ese punto se acudirá a la sala de cómputo a investigar en internet, en primera instancia, qué es intertextualidad, y una vez acordado por el grupo, realizarla como estrategia de trabajo con el texto de *Las Batallas en el Desierto*.

### Actividad áulica

Una vez instalados en la sala de cómputo y tras haber buscado el significado de intertextualidad (se puede encontrar directamente en la página electrónica de la Real Academia de la Lengua Española) cada alumno elegirá un tema que llamó su atención en *Las batallas en el desierto* (lugares, sexenio de Miguel Alemán, exámenes psicológicos, construcción del Viaducto, la leyenda del “señor del costal”, entre otros), y ahondará a través de los buscadores disponibles en internet. Con la coordinación del docente, los alumnos comparten con sus compañeros, con lectura en voz alta, los detalles más sobresalientes que encuentran y la relación con el texto de José Emilio Pacheco. Con ayuda de los mismos buscadores de internet, el alumno ubicará otras obras literarias que refieren el tema elegido. La intención es que el educando cuente con el siguiente material física y cognitivamente: el texto literario *Las batallas en el desierto*, un texto que aborde el tema que llamó su atención (literario o no) y un tercer texto (literario) que también aborde dicho tema.

Significación de conocimiento.

Una vez ubicados y leídos los tres textos, el docente solicitará a los alumnos realizar una redacción utilizando la intertextualidad con las siguientes características:

—Primera párrafo. Describir el tema, personajes principales, clímax y desenlace de *Las batallas en el desierto*.

—Segundo párrafo. Especificar en qué momento, de qué forma y por qué, aparece el tema que les llamó la atención en el texto de *Las batallas en el desierto*.

—Tercer párrafo. Respecto a ese tema, qué fue lo que encontraron en internet, anotarlo brevemente y citar la fuente.

—Cuarto párrafo. Qué otra obra literaria aborda ese tema, cuál es el autor y cómo o por qué aparece el tema.

—Quinto párrafo. Cuál es la similitud o diferencia del tema entre el segundo texto literario y *Las batallas en el desierto*.

Cierre

Una vez iniciadas las redacciones por parte de los alumnos, el docente leerá en voz alta los párrafos que ejemplifican los requisitos acordados, para fomentar el intercambio entre pares, reconocimiento y motivación del trabajo individual. Cabe recordar que el docente recorre toda la sala de cómputo y puede ir cotejando el trabajo de cada alumno, al tiempo que orienta, aclara dudas y ejemplifica para el resto del grupo. Se recuerda al grupo que la tarea consiste en traer el texto escrito terminado y habrá un examen tradicional de la lectura de comprensión sobre *Las Batallas en el Desierto*. Se reparte la lista de cotejo que permitirá la autoevaluación por parte de cada alumno.

Es muy importante en esta sesión agradecer la asistencia y participación de cada alumno al tiempo que apagan el equipo de cómputo y ordenan su lugar de trabajo. Al mismo tiempo, se puede aprovechar para preguntar a cada alumno qué fue lo que se le dificultó del trabajo de esta sesión y como se podría solucionar. Si nada se dificultó, pues que comente qué fue lo que más le gustó y por qué.

La estrategia de acudir a la sala de cómputo puede sustituirse por la visita a la biblioteca escolar y las búsquedas iniciarán por tema en el fichero correspondiente o con las enciclopedias y los diccionarios especializados disponibles. La búsqueda del segundo texto literario podrá ser a través de las fichas de catálogo (también por temas) de la propia biblioteca. Las dinámicas son similares salvo que el trabajo se inclina más a la individualidad y el no intercambio directo o inmediato toda vez que en ese espacio se requiere del mayor silencio posible por respeto al resto de los usuarios. No obstante, en algunos casos existen salas especiales para lectura, se puede solicitar y aplicar la dinámica con todo e intercambio de ideas, opiniones e información.

Cabe recordar que los alumnos ya están realizando una lectura literaria de su propia elección, el docente cuenta con una lista de referencial de alumno – título de obra y podrá ir preguntando en qué parte de su lectura individual, extra aula, se encuentra.

Evaluación

<b>Nombre:</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Sesión:</b> 3 / 7	Intertextualidad
<b>Dinámica evaluada:</b>	Desempeño en sala de cómputo / texto temático

Valor / Capacidad	Actitud - Microactitud / Destreza - Habilidad	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
	¿Cumpliste con la tarea para ingresar a clase?					
	¿Aprovechaste el equipo de cómputo de la Universidad para realizar tu trabajo de aprendizaje?					
	¿Pudiste "curiosear" (navegar) para elegir tu tema y tu texto literario?					
	¿Realizaste excelentemente la redacción con intertextualidad que se encargó?					
	¿Colaboraste con buen comportamiento en la sala de cómputo?					

<b>Nombre:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión: 3 / 7</b> Intertextualidad						
<b>Dinámica evaluada:</b> Trabajo redactado aplicando la intertextualidad						
Valor / Capacidad	Actitud - Microactitud / Destreza - Habilidad	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
	<b>El alumno...</b> ¿ubica el tema de la lectura <i>Las batallas en el desierto</i> ?					
	¿ubica los dos personajes principales?					
	¿ubica el clímax del relato?					
	¿ubica el desenlace de la trama?					
	¿especifica la ubicación del tema "elegido" en el texto de <i>Las Batallas en el Desierto</i> ?					
	¿Utiliza la información obtenida en internet?					
	¿Cita la fuente de la información obtenida en internet?					
	¿Encuentra otra obra literaria relacionada con el tema elegido?					
	¿Encuentra similitudes o diferencias temáticas entre los dos textos literarios?					
	¿Cumple (como mínimo) con la elaboración de cinco párrafos en el texto redactado?					

## Reporte da práctica docente

La tercera sesión se realizó el jueves 23 de marzo del 2006 con la asistencia de 25 alumnos quienes a las 14:05 minutos ya se encontraban en el salón de clases. Era de suponerse debido a que el Centro de Cómputo para Alumnos (250 computadores con diversos programas de cómputo e internet, servicio gratuito, exclusivo para alumnos, de 8 a 20 horas, lunes a viernes, con sala general de 210 equipos y dos aulas de 20 computadoras cada una) había sido inaugurado el lunes anterior y el servicio regular había iniciado el martes. La mayoría de los alumnos no conocían las instalaciones ni el procedimiento para utilizarlas. La expectación era bastante alta, incluso había inquietud entre los muchachos.

Con el afán de canalizar la inquietud se hizo hincapié en que se daría la introducción de la clase en el salón con la participación de todo el grupo y se realizaría el traslado al salón de cómputo asignado. La etapa de Ubicación sirvió para recordar el sistema de trabajo, los procesos áulicos que se buscan ejercer (valores y actitudes) y la finalidad de dicha metodología (capacidades, destrezas y habilidades a desarrollar).

Como se estipuló en la Planeación de Clase, la Introducción temática se aprovechó para recoger las tareas. La gran mayoría cumplió en tiempo y forma (23), un alumno faltaba de engrapar el trabajo y a una alumna le faltó imprimirlo. Al pasar por los lugares recogiendo los trabajos se preguntó sobre el final de *Las Batallas en el Desierto*, si les gustó o no y los comentarios se presentaron desde un "sí" rotundo hasta los "no porque no queda claro si murió o no Mariana" (el personaje femenino principal). Una vez de regreso al frente del salón (12, según la topometría áulica instrumentada) se pidió a los alumnos manifestar los temas que les habían llamado la atención. Las respuestas fueron las consideradas desde la Planeación de Clase, salvo una: "Los murales de Ciudad Universitaria porque en el libro se dice que uno de ellos fue pintado. ¿Fue verdad o no?". Recordé que en una entrevista a José Emilio Pacheco, autor de la obra, se publicó en la revista Proceso, que esa parte del texto era reflejo de su experiencia juvenil porque él mismo conoció a un alumno de la UNAM que en el marco de una protesta se atrevió a pintar una mínima parte del mural. Y que ese tipo de actitudes se habían registrado durante el paro de la UNAM en 1999 donde una persona apodada "El Mosh" se había atrevido a pintarrapear uno de los murales por lo que la PGR lo tenía en juicio desde entonces. La respuesta al alumno sirvió para presentar un ejemplo de la intertextualidad que se puede realizar. En esta ocasión había sido oralmente, de un texto a otro texto, enlazados por el mismo tema.

A las 14:30 el grupo ya estaba instalado en la sala de cómputo, el acceso fue realmente rápido, el trámite se había realizado con anterioridad. Tras recibir una breve plática de los requisitos y recomendaciones para el uso de las instalaciones y el equipo de cómputo por parte del encargado, la clase continuó con la etapa de Actividad áulica donde los alumnos buscaron definición de intertextualidad en buscadores, asistentes de significado y páginas especializadas para consulta y dudas de palabras. Una alumna consultó directamente la página electrónica de la Real Academia de la Lengua Española. Tras los ejemplos compartidos en voz alta y hacer notar algunas coincidencias de significado se pidió a los alumnos que iniciarán con la búsqueda y selección de textos temáticos.

Pasados 15 minutos, se recordó al grupo que como tercera actividad de búsqueda (la primera fue encontrar el significado de intertextualidad y la segunda un texto temático) deberían encontrar otro texto literario que hiciera referencia al tema que habían seleccionado. Que no perdieran tiempo mirando otras cosas en internet que no tenían que ver con la clase porque aún faltaba realizar una redacción intertextual.

Fue muy importante la ubicación de las computadoras, ya que el espacio entre las mesas permite que el docente se desplace por toda la sala visualizando la pantalla de cada equipo, el trabajo de cada alumno.

A partir de las 15:15 se inició la Significación de conocimiento mencionando las características que cada uno de los cinco párrafos, mínimo, debían contener. Los alumnos más acostumbrados a utilizar internet dejaron sus archivos abiertos y comenzaron a trabajar en una hoja de texto. Otros, realizaron preguntas de cómo proceder, sin embargo, por la propia disposición del inmobiliario de la sala de cómputo el intercambio entre pares permitió avanzar en la tarea encomendada.

Hacia las 15:30 los ejemplos de redacción que cumplían con las características indicadas ya fueron más frecuentes por lo que la lectura oral del docente para todo el grupo permitió resolver dudas y reafirmar el proceso de redacción.

A las 15:40 horas se informó al grupo que la redacción quedaría de tarea para ser entregada en la próxima sesión pero como requisito de término de clase era necesario contestar la lista de cotejo que se estaba entregando donde cada alumno se autoevaluaría. La mayoría de los asistentes prefirió seguir trabajando que contestar la lista de cotejo, pero con el transcurrir de los minutos y los comentarios refiriendo la hora cada uno fue contestando el formato para entregarlo.

En aquella ocasión, como peculiaridad en el desarrollo de la sesión se anotó:

*El Análisis de Textos Literarios sobre Las Batallas en el Desierto realizado al inicio de la clase permitió que los alumnos que no hubieran terminado la lectura o la realizaron parcialmente, contaran con la información necesaria para poder realizar la intertextualidad.*

*La visita a las nuevas instalaciones de cómputo para alumnos, del CCH Naucalpan, gustó mucho a los educandos, percepción realizada por los comentarios y las expresiones desde el momento en que se arribó al edificio correspondiente, hasta la finalización de sesión. El recurso se aprovechó eficientemente ya que además de concretar la Actividad áulica, también se conocieron las instalaciones, su funcionamiento y reglamento.*

*El factor tiempo, que en esta dinámica hay que manejar puntualmente, se logró respetar. Los minutos reales que cada alumno navegó por internet no fue superior a 30, sin embargo la clase fue con internet. Del mismo modo, los alumnos pudieron percatarse que el manejo de estos recursos debe ser como herramientas de trabajo, en este caso herramientas para el aprendizaje.*

*Si bien esta dinámica de trabajo ya se había llevado a cabo en CCH, no se había insertado en la clase bajo las características de planeación y el modelo que se está desarrollando para el trabajo de grado de la Madems, además, siempre se había hecho en la biblioteca sin la disponibilidad de equipos de cómputo para redactar y utilizar internet. Las suspicacias iniciales se fueron esfumando con el desarrollo de la actividad.*

*Llama la atención que el camarógrafo<sup>52</sup> de la sesión verdaderamente se confundió cuando se percató que a los 30 minutos de clase nos saldríamos del salón para continuar la clase en otro lugar. Él tampoco conocía el nuevo edificio*

---

<sup>52</sup> Como parte del trabajo de la materia de Práctica Docente (I y II), con la finalidad de realizar procesos de microenseñanza, era necesario que los maestros practicantes de Madems filmaran todas las sesiones. Posteriormente, el grupo y docente titular de la materia realizaban el análisis. En CCH Naucalpan se facilitó camarógrafo para realizar las filmaciones quien comentó que en ninguna dinámica se había sacada al grupo y por ende, al camarógrafo del salón de clase. El comentario fue reiterado por el encargo del área de audiovisuales.

de cómputo y al término de la sesión comentó que ningún maestro practicante de Madems había realizado una actividad fuera del salón de clase, al menos que fuera la sala de proyecciones.

El tema de "los murales de CU" fue verdaderamente original e inesperado, pero atendido, solventado satisfactoriamente y aprovechado pedagógicamente.

El proceso de autoevaluación fue más rápido y sin comentarios. Parecería que ya había mayor aceptación y acoplamiento.

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades

**Plantel:** Naucalpan

**Profesor:** José Luis Jaimes Rosado

**Asignatura:** Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV

**Unidad:** Uno

**Tema:** Círculo de lectores

**Clase:** 4/7 Intertextualidad y Examen

**Capacidad — Destreza — Habilidad**

**Valor — Actitud — Microactitud**

-Leer, escribir

-Comprensión, interpretación y producción de textos

-Acopiar, transformar, valorar y discriminar información

-Escuchar, hablar

-Comprensión, interpretación y producción de textos

*Situaciones comunicativas*

-Ámbito universitario

-Círculo de lectores

-Profundidad lectora

-Verbal y no verbal

-Ideas culturales

-Conexión entre textos

-Autores, temas, épocas

-No verbal

*Las batallas en el desierto*

Examen

-Autonomía

-Espíritu crítico

-Comprensión y solución de problemas

-Universitarios

Científicos, humanísticos

-Identidad propia

-Reflexión, rigor

**Procedimiento — Método**

Trab. Indiv. Lectura, escritura y análisis de texto (examen)

**Recursos didácticos y materiales**

Exámenes impresos o en archivo electrónico

Salón de clases, sala de cómputo, sala de lectura de la biblioteca

**Guía de clase**

**Ubicación:** Círculo de Lectores TLRIID IV

**Introducción:** *Las batallas en el desierto*

**Conceptualización:** Análisis de textos literarios e Intertextualidad

**Actividad áulica:** Resolución de examen

**Significación de conocimiento:** (como preguntas del examen)

**Metacognición:** (como preguntas del examen)

**Cierre:** (como preguntas del examen)

**Ubicación**

El docente inicia la sinergia áulica de aprendizaje con el enunciado verbal: "El Círculo de Lectores, como integrador del TLRIID IV, ha sido abordado como desarrollo



de la autonomía del estudiante, la edificación de su espíritu crítico a través de la comprensión y solución de problemas al tiempo que se han ejercido los valores universitarios, científicos y humanísticos, de creación de identidad propia, reflexión y rigor". Y a manera de repaso mental preguntar: ¿cuándo se ha realizado un Círculo de Lectores?, ¿si el espíritu crítico es a través de la comprensión y solución de problemas, en qué momento se ha tratado de comprender y solucionar algo en las tres sesiones anteriores?, ¿si los valores científicos y humanísticos ayudan a la creación de identidad propia, en qué momento cada alumno creó algo de su identidad?, ¿en estas tres sesiones, en qué momento se hizo reflexión y para qué?, ¿a qué se refiere el rigor académico?

#### Introducción

Se aprovecha la dinámica de preguntas y respuestas para ligar la ubicación de clase y la introducción (ambas como repaso general): ¿qué es el Análisis de Textos Literarios?, ¿qué elementos lo integran?, ¿esta parte teórica, cuándo la convirtieron en aplicación práctica?, ¿en qué otro contexto o situación, otro ejemplo, de cómo se puede aplicar esta teoría?, ¿con qué dinámicas se ha ejercitado la lectura?, ¿con qué dinámica se ha ejercitado la escritura?, ¿con qué dinámica se ha ejercitado el escuchar?, ¿con qué dinámica se ha ejercitado el hablar?, ¿en qué momento se ha realizado Círculo de Lectores?

#### Conceptualización

Se continúa con la dinámica de preguntas y repuestas como repaso del aprendizaje: ¿qué es el Círculo de Lectores? —definiciones—, ¿para qué sirve?, ¿qué es la intertextualidad?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se hace?...y precisamente de eso se tratará la primera parte de esta sesión, como hizo cada uno la intertextualidad".

Corresponde a los alumnos presentar, leer sus trabajos. Y los compañeros manifestar algunos comentarios, coincidencias, dudas, lo que el propio texto escuchado les haga pensar. Por el tiempo, (se reservan 45 minutos para la siguiente etapa, elaboración del examen) se administra la participación de los alumnos. Se recogen los trabajos para su evaluación y se procede a la siguiente etapa de clase.

#### Significación de conocimiento

La resolución del examen tiene como intención ejercitar la memoria como parte integradora del pensamiento y refuerzo de los procesos de aprendizaje, provocar la reflexión temática y reforzar el desarrollo afectivo del educando al comprender que con el trabajo realizado en las sesiones y el cumplimiento de las tareas con autonomía, responsabilidad y valores universitarios se forja su desempeño académico. A la vez, pueden inmediatamente ubicar sus propios puntos de oportunidad y detectar la posible corrección en la estrategia de aprendizaje.

En esta ocasión, la propia estructura del examen induce a la Metacognición y Cierre de clase pues ha sido elaborado incorporando estas finalidades.

Es muy importante que el docente agradezca la asistencia y participación de cada alumno al tiempo que recibe los exámenes resueltos. También es la oportunidad de resaltar el trabajo detectado en cada alumno para hacer patente la trascendencia que cada alumno significa en el grupo y aprovechar para informar a todos que para la próxima sesión la tarea es presentarse a clase. Así tendrán mayor oportunidad de avanzar en la lectura individual extra clase.

<b>Nombre:</b>	
<b>Grupo:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Con base en la lectura de <i>Las batallas en el desierto</i>, de José Emilio Pacheco, anota en el paréntesis la respuesta correcta y redacta las últimas tres.</b>	
<p>( ) ¿Quiénes son los personajes principales de la historia?</p> <p>a) Jim y Carlitos b) Carlitos y Mariana c) Mariana y Héctor</p> <p>( ) ¿Cuántos años tenía el personaje principal masculino?</p> <p>a) 8 b) 18 c) 28</p> <p>( ) ¿Cuántos años tenía el personaje principal femenina?</p> <p>a) 8 b) 18 c) 28</p> <p>( ) ¿Qué relación se presenta entre los personajes principales?</p> <p>a) Él se enamora de ella b) Ella se enamora de él c) Ambos se enamoran</p> <p>( ) ¿Cómo se llamaba el hijo del personaje principal femenino?</p> <p>a) Mondragón b) Héctor c) Jim</p> <p>( ) ¿Qué relación existía entre el hijo del personaje principal femenino y el personaje principal masculino?</p> <p>a) Uno era el jefe del otro b) Compañeros c) Enemigos</p> <p>( ) ¿Cómo se conocieron los personajes principales?</p> <p>a) En una cena en casa de ella b) En una cena en casa de él c) En la escuela</p> <p>( ) ¿Cómo se llamaba el hermano del personaje principal masculino?</p> <p>a) Mondragón b) Héctor c) Jim</p> <p>( ) ¿De qué lugar se escapó el personaje principal masculino para confesar sus sentimientos al personaje principal femenino?</p> <p>a) De su casa b) Del trabajo c) De la escuela</p> <p>( ) ¿En qué colonia se desarrolla la historia?</p> <p>a) Roma b) Doctores c) Romita</p>	<p>( ) ¿Qué le pregunta el Sacerdote al personaje principal masculino?</p> <p>a) ¿Crees en Dios? b) ¿Te has masturbado? c) ¿Te aconsejó tu hermana?</p> <p>( ) El diagnóstico de los Psicólogos sobre el comportamiento del personaje principal masculino es:</p> <p>a) igual, los dos diagnostican lo mismo b) similar, los dos diagnostican algo parecido c) antagónico, los dos diagnostican completamente lo contrario</p> <p>( ) ¿En qué trabajaba el padre del personaje principal masculino?</p> <p>a) Tenía una fábrica de jabones b) Era funcionario público cercano al Presidente c) Era peluquero</p> <p>( ) ¿De quién estaba enamorada la hermana del personaje principal masculino?</p> <p>a) De un actor alcohólico y frustrado b) De un deportista alcohólico y frustrado c) De un peluquero alcohólico y frustrado</p> <p>( ) Al final de la historia, ¿qué le pasó al personaje principal femenino?</p> <p>a) Se escapó b) Se casó c) Se murió</p> <p>( ) En la época en que se desarrolla la historia, ¿quién era el Presidente de México?</p> <p>a) Miguel Alemán b) General Calles c) José Emilio Pacheco</p> <p>( ) La historia se titula <i>Las Batallas en el Desierto</i> por que:</p> <p>a) Cuenta la historia bélica en un desierto b) A eso jugaban los niños en el patio de la escuela c) A eso jugaban los niños en el parque de la colonia</p> <p>¿Qué significa la frase "carne de gata, buena y barata" y cuál es tu opinión al respecto?</p> <p>¿Para qué te pueden servir este tipo de lecturas?</p> <p>¿Cuál podría ser una solución si te encontraras en una situación similar?</p>

### Reporte de práctica docente

La cuarta sesión se realizó el 30 de marzo del 2006 con la asistencia de 25 alumnos. Se inició formalmente hasta las 14:20 debido a que los "porros" habían hecho desmanes en los accesos al plantel y hasta que llegaron fuerzas de seguridad pública se restableció el ingreso de alumnos. No obstante eso fue a las 13 horas, la inquietud y desorganización estaban presentes. Por lo anterior, el grupo estaba inquieto, temeroso.

Las etapas de Ubicación, Introducción y Conceptualización estaban planeadas para efectuarse a partir de preguntas seriadas y consecutivas, que permitían cumplir la finalidad pedagógica. Al inicio el grupo estaba un tanto disperso y poco participativo por lo que se optó por recorrer el salón por el pasillo central al hacer las preguntas, atrayendo y provocando el seguimiento con la mirada por parte de los alumnos (de 12 a 6 y a 12 según topometría áulica). La sinergia fue tomando curso. En principio, a cada

pregunta el docente cambiaba de lugar mientras se escuchaba la respuesta. Incluso, para obtener respuesta, era necesario designar directamente al alumno que debía contestar. Poco a poco las manos se fueron alzando y el movimiento del docente en los diversos puntos del aula fue disminuyendo hasta llegar a coordinar la sesión desde el centro del aula (punto cero de la topometría áulica)<sup>53</sup>.

Con la atención del grupo en el trabajo de clase, se dio paso a la etapa de Conceptualización donde los alumnos dan lectura a los trabajos de intertextualidad. La inquietud había disminuido. Esta etapa, si bien estaba planeada para 45 minutos de duración, duró 30 minutos, y a las 15 horas se pasó al examen.

La etapa de Significación de conocimiento se cumplió con la realización del examen en la parte de opción múltiple y las etapas de Metacognición y Cierre estaban implícitas como preguntas abiertas.

En aquella ocasión, como peculiaridad en el desarrollo de la sesión se anotó:

*Con la inseguridad en las zonas cercanas al plantel y con la actividad incontrolable de los porros es muy difícil lograr la disposición de los alumnos para realizar los procesos educativos. El examen tal vez es la parte más tradicional de la enseñanza – aprendizaje que se había planeado y exige cierto nivel de concentración aunque esta misma característica pareció ser el factor que desconectó a los muchachos de todos los incidentes externos al salón.*

*La primera parte de la clase se aprovechó como repaso general para la resolución del examen.*

*Las hojas de tarea estaban mal engrapadas, dobladas o incluso arrugadas.*

*Para la elaboración del examen, la disposición de las bancas tuvo que ser modificada. De la disposición cotidiana en CCH se optó por la disposición tradicional, todos mirando al frente del salón así los alumnos tendrían menor facilidad de mirar a través de los cristales hacia el exterior del salón y al voltear al frente por naturaleza encontrarían el pizarrón.*

---

<sup>53</sup> Consultar Anexo V del presente trabajo de grado.

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades

**Plantel:** Naucalpan

**Profesor:** José Luis Jaimes Rosado

**Asignatura:** Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV

**Unidad:** Uno

**Tema:** Círculo de lectores

**Clase:** 5 /7 “Canasta de cuentos mexicanos”

Texto icónico verbal

**Capacidad — Destreza — *Habilidad***

**Valor — Actitud — *Microactitud***

-Leer, escribir

-Comprensión, interpretación, y producción de textos

-Acopiar, transformar, valorar, y discriminar información

-Escuchar, hablar

-Comprensión, interpretación y producción de textos

-Situaciones comunicativas  
-Ámbito universitario

-Círculo de lectores

-Profundidad lectora

-Verbal y no verbal  
-Ideas culturales

-Conexión entre textos

-Autores, temas, épocas  
-No verbal

Contenido

“Canasta de cuentos mexicanos”

-Autonomía

-Aprender para aprehender

-Búsqueda de conocimiento

-Construcción de otros conocimientos

-Espíritu crítico

-Comprensión y solución de problemas

-Responsabilidad

-Honestidad y Congruencia

-Toma de decisiones

-Liderazgo

-Trabajo colaborativo

-Universitarios

-Científicos y humanísticos

-Identidad propia

-Reflexión

-Curiosidad

-Rigor

Procedimiento — Método

Trab. Indiv. Análisis y escritura de textos

Trab. Equip. Lectura y Reflexiones temáticas

Trab. Grup. Expresión de experiencias

Guía Docente. Inducción a la intertextualidad

**Recursos didácticos y materiales**

Libro, copias o archivo electrónica de “Canasta de Cuentos Mexicanos”

Salón de clases, sala de lectura de la biblioteca, área verde para lectura, sala de cómputo

**Guía de clase**

**Ubicación:** Círculo de Lectores, “Canasta de cuentos mexicanos”

**Introducción:** El trabajo en equipo en la lectura

**Conceptualización:** Lectura y análisis del cuento

**Actividad áulica:** Realización de resumen

**Significación de conocimiento:** Presentación de todos los cuentos (equipos)

**Metacognición:** Coincidencias conceptuales, temáticas, culturales

**Cierre:** Redacción de comentario sobre la clase (forma y contenido)

### Ubicación

La segunda parte del Círculo de lectores se aprovecha para continuar con textos literarios cortos, ubicar la intertextualidad con relatos de un mismo autor, y plasmar el conocimiento en un texto icónico verbal. Se trabaja con los relatos de *Canasta de cuentos mexicanos* de B. Traven. Lo más importante es que los alumnos realicen el proceso de las sesiones anteriores, de manera más independiente y en menor tiempo. El trabajo en equipo y los tiempos marcados, propiciarán el surgimiento de actitudes como reflejo de valores a los que se podrá hacer referencias durante la asistencia docente.

### Introducción

Entre todo el grupo se lee el libro *Canasta de cuentos mexicanos* de B. Traven, el cual se integra por siete relatos cortos. Se trabaja en equipo y cada equipo lee un cuento, realiza el Análisis de Texto Literarios correspondiente y crea un resumen que presenta al resto del grupo. La intención es que al final de la clase todos tengan el conocimiento del cuento que leyeron y la referencia del resto de los cuentos. Los equipos se conformarán a libre decisión de los propios integrantes, en número no menor de 4 y no mayor de 7 (se considera que son 7 cuentos y se parte de que el grupo está integrado por un número entre 21 y 49). La lectura de los cuentos se realiza en el salón de clases, en el espacio de lectura grupal de la biblioteca (CCH Naucalpan), el área verde destinada a la lectura (CCH Naucalpan) o alguna otra sugerencia. Es importante aprovechar la oportunidad de leer fuera del salón para comenzar a realizar esta actividad de forma extra-áulica, creando en el alumno la confianza de leer en otras partes diferentes a los salones de clase o la biblioteca con la intención: repetición de actitudes – desarrolla de hábitos, mismos que permiten la aprehensión de valores.

### Actividad áulica

La lectura de los cuentos se deja a la organización de cada equipo, se espera que por sinergia natural decidan leer una parte cada integrante; aunque puede ser el caso, como reconocimiento de capacidad desarrollada, que se elija a uno o algunos para la lectura en voz alta mientras los demás, en toda la lectura, escuchan. Asimismo, se puede presentar que un equipo decida leer en silencio y al término iniciar los comentarios de la lectura. En este caso lo importante es que el docente pregunte por qué fue la decisión, acentuar que el acuerdo fue del equipo y recordar que la siguiente parte del trabajo es interactuando todos.

Durante la realización de la lectura, el docente se acerca a los equipos para observar la dinámica, oportunidad para preguntar en que parte de la lectura van y ¿por qué pasó...(tal o cual cosa)? (en referencia al cuento) como control de seguimiento en la comprensión del texto. También marcará un ritmo de trabajo para que en aproximadamente 15 minutos, no más de 20, todos los equipos hayan terminado la lectura y realicen el intercambio de opiniones y conocimientos para elaborar el Análisis de Texto Literario y crear el resumen del cuento. Toda la dinámica no deberá superar los 45 minutos ya que es un proceso en repetición (desarrollo de aprendizaje se realizará en las siguientes etapas de la clase).

### Significación de conocimiento

Un representante de cada equipo lee el resumen del cuento asignado y de presentarse alguna duda, el resto del equipo apoya con base en el Análisis de Texto

Literario realizado. Una vez que participaron todos los equipos el docente comienza el proceso de inducción para la intertextualidad.

### Metacognición

El docente recordará la visión de intertextualidad que se ha aplicado en las sesiones anteriores y comienza a preguntar: ¿todos los cuentos son iguales?, ¿por qué?, ¿hay algunas coincidencias temáticas en los cuentos?, ¿cuáles son?, ¿por qué pueden considerarse como similitudes?, ¿qué habrá tratado de reflejar el autor?, ¿por qué?, ¿si se considera que los cuentos reflejan lo que veía y vivía el autor, qué podemos concluir?, ¿por qué?, ¿cuáles son los rasgos temáticos, culturales o conceptuales presentes en los textos?, ¿hay conexión entre los cuentos?, ¿todas las repuestas que acaban de manifestar, podrían ser intertextualidad en la obra de B. Traven?, ¿por qué?, ¿a la definición de intertextualidad que se había realizado se le puede agregar algo?, ¿a la definición de Círculo de Lectores que se había realizado se le puede agregar algo?

### Cierre

A continuación el docente solicita a los equipos que apliquen la lista de cotejo (cuestionario) para evaluar el trabajo de cada integrante de equipo. En equipo se acuerda el llenado de la papeleta que refleja el desempeño de cada integrante (todos los integrantes del equipo evalúan a... -uno por uno-). Y como última etapa de clase, en trabajo individual cada alumno realiza un texto donde comente la sesión, tanto la forma como el contenido. Esto es, la estructura del texto estará integrada, como mínimo, por:

- Tema de esta sesión.
- Trabajo realizado en esta sesión.
- Valores o actitudes que se manifestaron durante el trabajo de esta sesión.
- Alternativas que cada uno puede aportar para mejorar el trabajo.
- Conceptos que se enriquecieron en esta sesión.
- Agradó o no agradó la forma de trabajo y el por qué.

Mientras los alumnos realizan el texto, el docente comenta que la próxima clase se acordará el trabajo producto de la lectura individual que cada alumno realiza extra-clase.

### Evaluación.

<b>Nombre del compañero a evaluar:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión:</b> 5 / 7 <i>Canasta de cuentos mexicanos</i>						
<b>Dinámica evaluada:</b> Evaluación del desempeño colaborativo Evaluación realizada por los integrantes del equipo						
Valor	Actitud - Microactitud	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Capacidad	Destreza - Habilidad					

	¿El compañero colabora con la organización del equipo?					
	¿El compañero participa (leyendo o escuchando atentamente) durante la lectura?					
	¿El compañero aporta comentarios, ideas o conceptos para la elaboración del Análisis de Textos Literarios?					
	¿El compañero participa en la sesión de preguntas que el profesor realizó?					

<b>Nombre:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión: 5 / 7</b> <i>Canasta de cuento mexicanos</i>						
<b>Dinámica evaluada:</b> Evaluación del trabajo redactado (metacognición)						
Valor /	Actitud - Microactitud /	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Capacidad	Destreza - Habilidad					
	El alumno ... ¿ubica el tema de la sesión?					
	¿refiere el trabajo realizado en la sesión?					
	¿ubica valores y/o actitudes durante la sesión?					
	¿menciona algo sobre las alternativas para mejorar el trabajo?					
	¿menciona los conceptos enriquecidos?					
	¿manifiesta su agrado o desagrado por la forma de trabajo?					
	¿argumenta su agrado o desagrado en la forma de trabajo?					

### Reporte de práctica docente

La quinta sesión se realizó el 6 de abril del 2006. A las 14 horas únicamente se habían presentado cinco alumnos, a las 14:10 se inició la clase, con 20 estudiantes. Para la etapa de Ubicación, se consideró que era conveniente anunciar el inicio de lectura de un texto nuevo. El comentario fue "hoy trabajaremos con unos cuentos mexicanos que realizó un escritor alemán", lo que parecería un contrasentido pues se refieren dos culturas totalmente diferentes y causa extrañeza entre los alumnos.

La etapa de Introducción fue utilizada como instructivo – descriptiva, informando la intención y la forma de trabajo. También se aclaró que el material de lectura sería proporcionado a cada equipo. Tras preguntar si no había dudas de inmediato se dijo: "¡vámonos!". Tomé mis cosas y me acerqué a la puerta del salón. Las preguntas surgieron de inmediato: "¿a dónde?". Contesté: "A la Sala de Lectura de la biblioteca, en lo que llegamos los equipos deben estar conformados, solo habrá lecturas para los

grupos ya integrados y no hay que perder tiempo”. Todos los alumnos salieron en grupo, había dos rutas para llegar a la Biblioteca del plantel. Al llegar a la Sala de Lectura, los equipos estaban conformados.

La Actividad áulica fue rápida, el equipo que requirió mayor tiempo, 20 minutos, era el más numeroso con seis integrantes. La disposición de las mesas de trabajo realmente facilita la labor docente de asistencia a los equipos, al tiempo que se monitorea el ritmo y unos a otros no se molestan con la lectura en voz alta<sup>54</sup>. El intercambio de conocimiento entre pares aplicando el Análisis de Textos Literarios fue rápido, directo y sin preguntas hacia el docente. Los acuerdos de equipo fluyeron. A las 15 horas Se realizó el regreso al salón de clases.

La etapa de Significación de conocimiento fue también rápida, el trabajo era fluido. Todos ponían atención en la lectura de los resúmenes de cuento y la etapa de Metacognición surgió espontáneamente pues los propios alumnos iniciaron los comentarios sobre coincidencias entre cuentos, perspectivas, lugares y lenguajes de los personajes, principalmente.

Al iniciar la etapa de cierre de la sesión, una alumna levantó la mano para pedir la palabra: “¿es todo lo que vamos a hacer con las lecturas?”. Se le informó que por esta clase así sería, pero que la lectura se retomaría en la siguiente sesión. También se hizo un señalamiento: este mismo proceso en el texto anterior ocupó casi dos sesiones y ahora había sido más rápido. Y se añadió: “Hoy la evaluación es de cada equipo, cada equipo va a evaluar el trabajo de cada integrante, lo acordará y lo anotará. Antes de hacer preguntas, espérense a tener el formato, leerlo, comentarlo y si entonces hay dudas, me preguntan. Y falta realizar una redacción, por lo que procuren no tardarse mucho en la evaluación”. Entregadas las listas de cotejo, no hubo dudas.

Con media hora para terminar el tiempo de clase, se comenzó a dar las instrucciones para la realización de la redacción. Antes de quince minutos, el primero en terminar entregó su texto, los últimos (dos) lo entregaron a las 16:04.

En aquella ocasión, como peculiaridad en el desarrollo de la sesión se anotó:

*El traslado del salón a la biblioteca los sorprendió gratamente según los comentarios. Ningún alumno conocía esa parte de la biblioteca. El trabajo fue fluido, la lectura rápida, la aplicación del Análisis de Texto Literario directo y sin dudas.*

*El proceso de evaluación por equipos, a cada integrante, también fue rápido, sin dudas y con verdadera crítica y señalamiento de puntos de oportunidad. No se registró disgusto de algún integrante.*

*No fue el día del camarógrafo. Llegó tarde al inicio de la sesión, 14:15 horas. Al dirigimos a la biblioteca, él se dirigió a la biblioteca, pero de la FES Acatlán, ‘no sabía que en Naucalpan había esas instalaciones’ (salas de lectura). Cuando reporté su ausencia en la Sala de Lectura, vía celular se enteró que tenía que regresarse y llegó a las 14:45 horas. Al regresar al salón de clases, se cayó. Algunos alumnos se percataron y al final de la clase estaban comentando al respecto. De 120 minutos posibles de filmación, se lograron 45.*

*El Maestro Julio César Reyes decidió quedarse en el salón y esperar a que regresáramos. Comentó que tenía mucho por calificar y que aprovecharía la oportunidad. Cuando regresamos estaba calificando trabajos. Sin embargo lo noté preocupado, ensimismado. Al término de la clase, a pregunta expresa, me comentó que su padre, en Veracruz, se encontraba muy delicado de salud.*

---

<sup>54</sup> La Sala de Lectura de la Biblioteca del CCH Naucalpan es mayor al doble de tamaño de los salones destinados a la materia de TLRIID.



**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades

**Plantel:** Naucalpan

**Profesor:** José Luis Jaimes Rosado

**Asignatura:** Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV

**Unidad:** Uno

**Tema:** Círculo de lectores

**Clase:** 6 / 7 “*Canasta de cuentos mexicanos*”

Texto icónico verbal

**Capacidad — Destreza — *Habilidad***

-Leer, escribir

-Comprensión, interpretación y producción de textos

-*Acopiar, transformar, valorar, discriminar (información)*

-Escuchar, hablar

-Comprensión, interpretación, producción de textos

-*Situaciones comunicativas*

-*Ámbito universitario*

-Círculo de lectores

-Profundidad lectora

-*Verbal y no verbal*

-*Ideas culturales*

-Conexión entre textos

-*Autores, temas, épocas*

-*No verbal*

**Contenido**

Círculo de lectores

“*Canasta de cuentos mexicanos*”

Texto icónico verbal

**Valor — Actitud — *Microactitud***

-Autonomía

-Aprender para aprender

-*Construcción de conocimientos*

-Espíritu crítico

-*Comprensión y solución de problemas*

-Responsabilidad

Honestidad y congruencia

-*Toma de decisiones*

-*Liderazgo*

-*Trabajo colaborativo*

-Universitarios

-Científicos y humanísticos

-*Identidad propia*

-*Reflexión*

-*Curiosidad*

-*Rigor*

**Procedimiento — Método**

Trab. Equip. Corrección de escritos

Corrección de textos

Reflexiones temáticas

Trab. Grup. Expresión de experiencias

Creación gráfica (representación)

Guía Docente. Inducción a la intertextualidad

**Recursos didácticos y materiales**

Resumen de “*Canasta de cuentos mexicanos*”, cartulina, hojas, colores, gises, cinta adhesiva

Salón de clases, sala de lectura

**Guía de clase**

**Ubicación:** TLRIID IV, Círculo de Lectores, “*Canasta de cuentos mexicanos*”, Texto icónico - verbal

**Introducción:** Resumen de cada cuento

**Conceptualización:** Elementos importantes o representativos

**Actividad áulica:** Realización del gráfico

**Significación de conocimiento:** Presentación del cuento y el gráfico

**Metacognición:** Relación de elementos e historias (como perfil del autor)

**Cierre:** Acuerdo (grupal) sobre la representación del libro o el trabajo del autor y el trabajo final de unidad (lectura libre)

La segunda sesión de trabajo con *Canasta de cuentos mexicanos* se canaliza al texto icónico verbal. Una de las posibilidades de aprovechamiento de la lectura es poder conceptualizar, abstraer, representar conocimiento, ideas o sentimientos, proceso de ordenamiento del pensamiento, creación de estructuras estructurantes. La trayectoria en el desarrollo de capacidades podría mencionarse como se apunta: leer textos para pensar, pensar para imaginar (al autor, la otredad), imaginar para pensar (apropiar, creación del yo) y pensar para hacer textos.

#### Introducción

Con la participación de un representante por equipo, se realiza la lectura del resumen de cada cuento. Tras la lectura de todos los cuentos, se comenta la conceptualización de texto icónico verbal. Según el perfil profesiográfico del docente, se podrá abordar el tema desde la comunicación no verbal; la publicidad, la publicidad impresa; la mercadotecnia impresa y sus intenciones; el arte y sus representaciones visuales; la fotografía y el punto, la línea, el color y los planos; historia de las representaciones gráficas (de la pintura rupestre al graffiti), entre otros rubros.

#### Conceptualización

En plenaria se recuerda la trama de cada cuento y los elementos principales representados. Por naturaleza, los integrantes de equipo serán los que podrían aportar más en su propio relato, pero se deben aprovechar las perspectivas de otras visiones, comentarios de los alumnos de todo grupo. Esta dinámica se realiza citando el cuento de cada equipo.

#### Actividad áulica

Para realizar un texto icónico-verbal cada equipo representa en una cartulina su cuento. Debe ser una sola escena (no cuadros de cómic) un dibujo que contenga todos los elementos del cuento por lo que tendrán que representar gráficamente sustantivos, verbos, lugares, situaciones, inicio, clímax, final, del cuento: una historia representada en una imagen, imagen contenida en una cartulina. La finalidad es que los elementos acordados en el Análisis de Texto Literario sean abstraídos, sintetizados y representados, al tiempo que el Círculo de Lectores se aplica con el trabajo en equipo y las estructuras de pensamiento abstracto se refuerzan.

#### Significación de conocimiento

Una vez realizados los textos icónico verbales, cada equipo presenta su cartulina y da una explicación. Una vez agotada la explicación y los comentarios del resto del grupo el docente hace una serie de preguntas cuya respuesta (por parte de los integrantes del equipo) refleje cómo fue el proceso para acordar los elementos visuales y cómo se organizaron para plasmarlos en la cartulina. Esta dinámica se instrumenta con todos los equipos.

#### Metacognición

La intención de esta etapa de la clase es realizar una intertextualidad icónico-verbal que refleje a B. Traven a través de su libro *Canasta de cuentos mexicanos* por lo que en plenaria, el grupo irá determinando los elementos gráficos que se pueden plasmar. El docente inicia con una serie de preguntas: ¿qué elementos se presentan en la mayoría de los cuentos?, ¿hay algún elemento que se refleje en todos los cuentos?, ¿qué elementos se reflejan únicamente en un cuento?, ¿cómo se podría hacer un texto icónico verbal que represente a *Canasta de cuentos mexicanos*?, ¿y que elementos se

podrían dibujar para representar a *Canasta de cuentos mexicanos* y B. Traven?, ¿y qué elementos se podrían plasmar para representar *Canasta de Cuentos Mexicanos*, B. Traven, CCH, el grupo y Círculo de Lectores?

Cierre.

Aprovechando la misma dinámica de trabajo, en plenaria, para tomar acuerdos a través de la conducción de preguntas del docente (proceso mayéutico) se recuerda que desde el inicio de la Unidad I de TLRIID IV Círculo de Lectores se acordó la lectura de un libro, de libre elección, que de forma autónoma y responsable cada alumno seguramente ha ido cumpliendo. El docente hace énfasis en que el trabajo debe ser un reflejo de todo lo que se ha visto en seis sesiones y pregunta cómo podría ser la integración. La finalidad es que los alumnos entreguen un texto que contenga:

- Portada
- Análisis de Texto Literario (elementos externos e internos)
- Resumen
- Intertextualidad
- Texto icónico verbal
- Redacción que explique el texto icónico verbal

Una vez especificada la integración del trabajo final de unidad, se debe acordar el valor para calificación. El docente hace hincapié en que este trabajo contiene todo lo que ya se ha desarrollado en clases, condensa lo que en seis sesiones se ha visto, (doce horas de esfuerzo en aula, más tareas) y pregunta: “¿estarían de acuerdo en que valga el 50 por ciento de la calificación para la Unidad I Círculo de lectores y el resto de las actividades ya calificadas sea el otro 50 por ciento?”. Se busca que el valor del trabajo, representativo del proceso cognitivo estructurante, sea equivalente al formativo valoral ya que el afectivo estructuran se ha realizado con el trabajo de cada sesión (listas de cotejo).

La evaluación del trabajo se integrará por dos listas de cotejo con los mismos parámetros. Una resuelta por el alumno autor del trabajo, la otra por el docente. La media entre estas dos evaluación será el porcentaje acordado en grupo (se busca que sea el 50 por ciento).

Por último, para obtener una evaluación individual que refleje numéricamente el trabajo desarrollado en esta sesión y manifestar una acción de motivación para el buen esfuerzo hacia el cumplimiento del trabajo encargado, el docente repite la dinámica de la sesión uno: “todos tiene una excelente calificación por la responsabilidad demostrada al participar en los equipos y en grupo, el esfuerzo fue de cada uno y de todos y los resultados están en los trabajos realizados. Levante la mano, con honestidad, quién no fue responsable en el trabajo que se hizo hoy. Levante la mano quién no ejerció la autonomía al manifestar sus conocimientos y desconocimientos en el trabajo de equipo. Levante la mano quien no aplicó los valores universitarios científicos y humanísticos de la reflexión y la curiosidad. Levante la mano quién cree que merece el diez de calificación por esta clase. Así queda”. Si durante la realización de las preguntas algún alumno levantara la mano antes de la última interrogante, el docente podrá preguntar: ¿por qué? y ¿cómo se mejoraría esa situación?, así cada alumno podrá reflexionar sobre sus propios puntos de oportunidad al tiempo que quedará implícito el compromiso de llevar a cabo la solución correspondiente.

Evaluación:

<b>Nombre:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión: 6 / 7</b> <i>Canasta de cuentos mexicanos</i>						
<b>Dinámica evaluada:</b> Texto Icónico Verbal (referente de evaluación)						
Valor	Actitud - Microactitud	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Capacidad	Destreza - Habilidad					
	<b>El alumno...</b> ¿participa en el trabajo de equipo?					
	¿participa en el trabajo de grupo?					
	¿participa en los resultados del trabajo?					
	¿manifiesta sus conocimientos?					
	¿colabora en la lectura del cuento?					
	¿colabora en la conceptualización del dibujo?					
	¿colabora en la realización del dibujo?					
	¿colabora en la presentación del texto icónico verbal?					
	¿colabora en la organización del trabajo durante todo el desarrollo de la sesión?					

### Reporte de práctica docente

La sexta sesión se realizó el 20 de abril de 2006 con la asistencia de 24 alumnos. El distanciamiento temporal con la sesión anterior se debió a los días de asueto por la Semana Santa. La etapa de Introducción se inició con el comentario: "hemos leído los cuentos de *Canasta de cuentos mexicanos*, cada equipo leyó un cuento, hizo el Análisis de Texto Literario y a partir de ese proceso, presentó un resumen al grupo. Lo que se está haciendo es leer para pensar, pensar para imaginar lo que el autor veía y vivía, pero lo imaginamos según nuestras referencias, nuestra experiencia, lo imaginamos como pensamos nosotros y ahora lo vamos a pensar para escribirlo. (Y se pasó la Introducción). Para recordar de qué cuentos, relatos, historias, estamos hablando, un representante de cada equipo nos leerá el resumen realizado".

Concluida la lectura de resúmenes, se realizó la pregunta "¿cómo se podría representar en un dibujo cada cuento? —tras algunas participaciones— pues eso es la representación icónico-verbal". Se procedió a desarrollar un breve recuerdo sobre qué es un texto icónico verbal (representación gráfica de una acción) ejemplificando con las pinturas rupestres, el grabado, la pintura y hoy en día las caricaturas periodísticas y los señalamientos en vialidades y edificios públicos

La etapa de Conceptualización se ligó naturalmente con el diálogo del docente y los alumnos al preguntar ejemplos de ¿cómo se representaría el cuento de...? y se cita cuento por cuento, dando inicialmente la palabra a los integrantes del equipo que les correspondió la lectura en cuestión.

Para la etapa de Actividad áulica, se repartió el material (yo lo llevaba) y los alumnos comenzaron a trabajar. Algunos de pie a un lado de la mesa, otros casi

acostados sobre la cartulina, otros sentados normalmente. Como las posturas corporales no intervenían en la labor de los otros equipos y no atentaba contra la integridad del mobiliario, se decidió no hacer algún señalamiento a los alumnos.

La significación de Conocimiento fue con mucho entusiasmo por parte de los integrantes que iban presentando y explicando sus textos icónico-verbales y la relación que mantenían con su cuento. Al preguntarles sobre el proceso para que el equipo acordará los elementos por dibujar, las repuestas también fueron naturales, espontáneas y específicas. Procuraron nombrar a cada integrante con una aportación. Los equipos cuatro A siete en participar ya no esperaron la pregunta final sobre el proceso, incorporaron la información a la presentación.

La Metacognición, en la participación, vino de menos a más. A la pregunta ¿qué elementos se presentan en la mayoría de los cuentos? El silencio se prolongó. No hubo participaciones. Se recurrió a la visualización, se pidió que desde el lugar que había tomada cada equipo, presentar al resto del grupo su dibujo. Con la posibilidad de visualización de todos los dibujos al mismo tiempo, comenzaron las participaciones. Para la última (qué elementos se podrían plasmar para representar *Canasta de cuentos mexicanos*, B. Traven, CCH, el grupo y Círculo de Lectores”, las respuestas fueron abundantes, incluso se pasó de las ideas a las ocurrencias, se presentó algo de cotilleo.

Como el trabajo de sesión prácticamente se había agotado se hizo un llamado a la tranquilidad para acordar la conformación del texto final de unidad, la forma de evaluarlo y el porcentaje que representaría en el promedio de toda la unidad. El acuerdo quedó como se había planeado. Hubo una sugerencia, que el trabajo final fuera del 60 por ciento. Al consultarlo con el grupo, la mayoría votó por que valiera el 50 por ciento. Así quedó.

A las 15:30 horas se recordó la necesidad de realizar la evaluación de clase comentando que sería igual que la sesión anterior, cada equipo evaluaba a uno por uno de sus integrantes (aunque no sería así). Se anotó en los dos pizarrones (consultar topometría áulica)<sup>55</sup> el formato y los elementos evaluadores. Se procedió a la sesión de preguntas: “Levante la mano quien no fue...” Al dar lectura, en estructura de preguntas, a lo anotado en los dos pizarrones, se consultó al grupo: “Como todos ya han contestado, ¿habrá algún problema si considero la calificación de todos como excelente o alguien desea repetir el proceso, en su propio formato y con los integrantes de su equipo”. Al unísono se escucho: ¡Noooooo! A las 15:40 se terminó la sesión, fue la sesión más corta: 100 minutos.

En aquella ocasión, como peculiaridad en el desarrollo de la sesión se anotó:

*El grupo de alumnos que se concentran al fondo del salón del lado de la puerta (a las 5, según topometría áulica)<sup>56</sup> tiende a distraerse fácilmente. Si no se disuelve como equipo de trabajo, hay que hacer mayor presencia docente, físicamente, trasladarse a esa parte del salón; cognitivamente, dirigiéndoles mayor número de preguntas durante las diversas etapas de la sesión; y afectivas, acercarse, compartir y colaborar más como docente, en las procesos de equipo.*

---

<sup>55</sup> Consultar Anexo V del presente trabajo de grado.

<sup>56</sup> *Ídem.*

Institución: Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel: Naucalpan

Profesor: José Luis Jaimes Rosado

Asignatura: Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV

Unidad: Uno

Tema: Círculo de lectores "texto libre"

Clase: 7 / 7

**Capacidad — Destreza — Habilidad**

-Leer, escribir

-Comprensión, interpretación y producción de textos

*-Acopiar, transformar, valorar, discriminar (información)*

-Escuchar, hablar

-Comprensión, interpretación, producción de textos

*-Situaciones comunicativas  
-Ámbito universitario*

-Círculo de lectores

-Profundidad lectora

*-Verbal y no verbal  
-Ideas culturales*

-Conexión entre textos

*-Autores, temas, épocas  
-No verbal*

Contenido

Círculo de lectores  
"Texto libre"

**Valor — Actitud — Microactitud**

-Autonomía

-Aprender para aprehender

*-Búsqueda de conocimiento*

*-Construcción de conocimientos*

-Espíritu crítico

*-Comprensión y solución de problemas*

-Responsabilidad

Honestidad y congruencia

*-Toma de decisiones*

*-Liderazgo*

*-Trabajo colaborativo*

-Universitarios

-Científicos y humanísticos

*-Identidad propia*

*-Reflexión*

*-Curiosidad*

*-Rigor*

Procedimiento — Método

Trab. Indiv. Lectura, escritura y análisis de texto  
Corrección de textos

Trab. Equip. Corrección de escritos y textos  
Reflexiones temáticas

Trab. Grup. Expresión de experiencias  
Creación de medio de divulgación

Guía Docente. Inducción a la intertextualidad  
Banco de obras literarias

**Recursos didácticos y materiales**

Gis, pizarrón, cinta adhesiva, salón de clase

**Guía de clase**

**Ubicación:** TLRIID IV, Círculo de Lectores, Texto libre

**Introducción:** Análisis de texto literario, intertextualidad, texto icónico-verbal

**Conceptualización:** Organización por temas de lectura

**Actividad áulica:** Presentación (exposición oral) por alumno

**Significación de conocimiento:** Intertextualidad con otras lecturas y la vida actual

**Metacognición:** Redacción "para que me sirve en la vida el Círculo de lectores"

**Cierre:** Evaluación de la unidad

### Ubicación

La presente sesión condensa de las capacidades (capacidades-destrezas-habilidades) y valores (valores-actitudes-microactitudes) desarrolladas en el Círculo de Lectores como primera unidad del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Las actividades desarrolladas son dirigidas para que cada alumno aprenda para aprehender la autonomía como búsqueda y construcción de conocimiento, espíritu crítico con la comprensión y solución de problemas; responsabilidad con honestidad y congruencia a través de la toma de decisiones, liderazgo y trabajo colaborativo; y los valores universitarios científicos y humanísticos con reflexión, identidad propia, curiosidad y rigor.

Las actividades desarrolladas son dirigidas para que los alumnos desarrollen las capacidades de leer y escribir por medio de la comprensión, interpretación y producción de textos a través del acopio, transformación, valoración y discriminación de información. En tanto que escuchar y hablar, también por medio de la comprensión, interpretación y producción de textos, se verifica a través de situaciones comunicativas y la experiencia del ámbito universitario.

Las actividades instrumentadas en el Círculo de Lectores han buscado desarrollar la profundidad de lectura a través de la identificación de lo verbal y lo no verbal, y de las conexiones entre textos (intertextualidad), autores, temas, épocas y lo no verbal.

Es importante para el proceso educativo del alumno que todo lo anterior se reflexione por lo que el docente puede ir anotando en el pizarrón el cuadro de planeación de clase (con los elementos antes mencionados), comentándolos y preguntando a los alumnos en qué momento se realizó cada concepto, con qué dinámica ejemplificaría cada concepto.

### Introducción

Una vez recordada la estructura que soporta el proceso educativo, y tomando como referencia las respuestas de los alumnos (los procesos o productos realizados) las preguntas se pueden dirigir hacia los recursos utilizados y sus elementos: Análisis de Textos Literarios, intertextualidad, texto icónico verbal y el contenido de cada uno.

### Conceptualización

Como todo lo anterior ya es parte del aprendizaje del alumno (lo cognitivo estructurante) se continuará posibilitando la aprehensión (afectivo estructurante). Por lo que se tendrán que reunir en equipos según la temática de cada libro que libremente eligieron, sustento del trabajo que en esta sesión se entrega y del cual realizarán una breve exposición. Los alumnos deben ponerse de acuerdo, cómo se ordenan y qué espacio del salón ocupan para trabajar. El docente comparte información en voz alta: ¡aquí están los temas de amor!, ¡acá andan los de temas históricos!, ¡por allá andan los temas nacionalistas! etcétera.

Una vez acomodados los alumnos en el salón según los temas de su lectura, deberán acordar el orden en que irán haciendo las presentaciones. La intención es que brevemente expongan a su equipo la trama de la obra elegida y qué lugar podrían ocupar en la presentación. Esto representa cierta inducción de intertextualidad temática que durante la siguiente etapa de la clase se podrá reflejar.

### Actividad áulica

Cada alumno realiza la presentación de su lectura, de manera breve, a partir de la elección de una parte de su trabajo. Esto es, el alumno presentará: el Análisis de Texto Literario, el Resumen o el texto icónico verbal. Lo podrá elegir el propio alumno, el docente o el equipo. La intención es que el alumno tenga la oportunidad de participar con seguridad a partir del elemento mejor desarrollada en el trabajo, el equipo reconozca lo que cree mejor en el trabajo de alguno de sus miembros o el docente recuerde algún punto de oportunidad señalado al alumno en las sesiones anteriores.

### Significación de conocimientos

Esta etapa, prácticamente se alterna con la anterior, toda vez que la intención es encontrar la posible intertextualidad de las lecturas realizadas al tiempo que se presentan las exposiciones. De no presentarse de forma natural en las exposiciones, se podrá realizar dicho ejercicio cuando todos los miembros de un equipo hayan pasado a exponer. Las preguntas que puede dirigir el docente son: ¿cuál es el tema en común de este equipo?, ¿qué elementos comparten algunas lecturas?, ¿qué similitudes presentan las historias, los relatos?, ¿se comparten épocas o lugares?, ¿algunas lecturas coinciden en la estructura, la forma de iniciar, el clímax o la forma del desenlace? Cabe señalar que esta etapa se enriquece cuando dos a más alumnos coincidieron en la obra elegida, debido a la visión y conceptualización de la propia lectura.

Cuando todos los equipos hayan terminado de exponer, en plenaria se repite la dinámica de búsqueda de intertextualidad pero entre temas y considerando todas las lecturas realizadas. El docente puede iniciar propiciando el encuentro de temas, autores, estructuras, recursos literarios, incluso lenguaje, figuras retóricas o editoriales.

### Metacognición

Agotada la etapa de Significación de conocimiento se procede a la reflexión del proceso (de clase y de unidad) por lo que el docente solicita a los alumnos la redacción de un texto que explique para qué sirve el Circulo de Lectores. La extensión y estructura será libre. La intención (y se les debe comentar a los alumnos) es que explique cada uno la experiencia que vivieron en el Círculo de Lectores y en qué ámbito, faceta o momento de su vida pudieran aplicarla y cómo lo adaptarían.

### Cierre

Para concluir la sesión siete del Circulo de Lectores del TLRIID IV del CCH, cada alumno realiza una evaluación de su propio trabajo (sobre la lectura libre) contestando la lista de cotejo que el docente proporciona. Dicha lista de cotejo será entregada con el trabajo condensador de la unidad. El docente recordará que la evaluación que realice a cada trabajo será con el mismo formato y la calificación del trabajo será la media entre la autoevaluación y la evaluación del profesor.

Es muy importante que durante la recepción de trabajos el docente agradezca la participación, empeño y cumplimiento de cada alumno y perciba la opinión y actitud de los alumnos hacia el método de trabajo, los productos realizados y el esfuerzo mostrado.



Evaluación

<b>Nombre:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión:</b> 7 / 7      Círculo de Lectores / Texto libre						
<b>Dinámica evaluada:</b> Redacción "para qué sirve el Círculo de Lectores"						
Valor	Actitud - Microactitud	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Capacidad	Destreza - Habilidad					
	El alumno ... ¿cita la definición operativa de Círculo de Lectores?					
	¿refiere la experiencia de las sesiones?					
	¿transporta el concepto a otro ámbito de su vida?					

<b>Nombre:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión:</b> 7 / 7      Evaluación del trabajo sobre "Texto libre"						
<b>Dinámica evaluada:</b> AUTOEVALUACIÓN						
Valor	Actitud - Microactitud	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Capacidad	Destreza - Habilidad					
	¿En mi trabajo refiero el asunto o tema de la lectura que realicé?					
	¿En mi trabajo indico los personajes principales?					
	¿En mi trabajo menciono otros tipos de personajes?					
	¿En mi trabajo señalo las secuencias: inicio, desarrollo, clímax, desenlace?					
	¿En mi trabajo señalo el tipo de narrador por conocimiento de la historia?					
	¿En mi trabajo señalo el narrador gramatical?					
	¿En mi trabajo aclaro la estructura temporal de la lectura?					
	¿En mi trabajo incluyo el resumen de la lectura que elegiste realizar?					
	¿En mi trabajo, el resumen incluye los elementos esenciales del Análisis de Texto Literario?					

	¿En mi trabajo utilizo la intertextualidad?					
	¿En mi trabajo cito la fuente de la intertextualidad (el otro texto)?					
	¿En mi trabajo incluyo el texto icónico verbal?					
	¿En mi trabajo, el texto icónico verbal refleja los principales elementos del texto que escogí para leer?					
	En mi trabajo explico la relación del texto icónico verbal con el texto que elegí leer?					

<b>Nombre:</b>						
<b>Fecha:</b>						
<b>Sesión: 7/7</b> Evaluación del trabajo sobre "Texto libre"						
<b>Dinámica evaluada:</b> Evaluación del Docente						
Valor /	Actitud - Microactitud /	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Capacidad	Destreza - Habilidad					
	El alumno... ¿El trabajo lo entregó con portada?					
	¿En el trabajo refiere el asunto o tema de la lectura que realizó?					
	¿En el trabajo indica los personajes principales?					
	¿En el trabajo menciona otros tipos de personajes?					
	¿En el trabajo señala las secuencias: inicio, desarrollo, clímax, desenlace?					
	¿En el trabajo señala el tipo de narrador por conocimiento de la historia?					
	¿En el trabajo señala el narrador gramatical?					
	¿En el trabajo aclara la estructura temporal de la lectura?					
	¿En el trabajo incluye el resumen de la lectura que eligió realizar?					
	¿En el trabajo, el resumen incluye los elementos esenciales del Análisis de Texto Literario?					
	¿En el trabajo utiliza la intertextualidad?					
	¿En el trabajo cita la fuente de la intertextualidad (el otro texto)?					
	¿En el trabajo incluye el texto icónico verbal?					

	¿En el trabajo, el texto icónico verbal refleja los principales elementos del texto que escogí para leer?					
	En el trabajo explica la relación del texto icónico verbal con el texto que eligió leer?					

### Reporte de práctica docente

La séptima sesión se realizó el 27 de abril del 2006 con la presencia de 25 alumnos. La clase inició a las 14:05 horas. Después de unas semanas de acontecimientos poco afortunados para una institución educativa (los porros hacían destrozos, suspendían clases, cerraban instalaciones) parecía que las actividades educativas comenzaban a desarrollarse con normalidad.

La etapa de Ubicación, según se había planeado, fue un repaso del proceso de aprendizaje intencionado a la creación de una estructura de pensamiento. El Círculo de Lectores se había vivido como una experiencia universitaria que permitía a cada alumno desarrollar distintas capacidades, según su potencial, y con las situaciones comunicativas entablar relaciones de trabajo áulico para vivenciar algunos valores. Esta etapa, por el alto contenido conceptual pedagógico se torno un tanto teórica tradicional donde el docente explicó, expuso y los alumnos escucharon. No participaron en la primera parte pero al llevar la reflexión hacia las actividades realizadas, los contenidos abordados y los productos elaborados, los alumnos mostraron mayor participación, se reflejó que el corpus lingüístico, si bien no les era familiar directamente, indirectamente lo conocían por la experiencia.

La etapa de Introducción se presentó de manera hilada. Los alumnos comenzaron a referir sus lecturas como reflejo de la aplicación de la teoría de los contenidos. Se decidió no avanzar más con las participaciones y dar pie a la etapa de Conceptualización por lo que se pidió la organización de equipos por tema y la toma de decisiones (según la planeación de clase).

A las 14: 25 horas inició la Actividad áulica. El primer equipo en participar voluntariamente, fue el referente a lecturas de amor. Era el de más participantes. Algunos títulos fueron<sup>57</sup>:

-*Nunca será un superhéroe,*

Antonio de Santa Ana

-*Los ojos del perro siberiano,*

Antonio de Santa Ana

-*De Victoria para Alejandro,*

María Isabel Molina

-*El retrato de Dorian Gray,*

Oscar Wilde

-*El diario de Ana Frank,*

Ana Frank

-*Nunca jamás,*

Dunia Wasserstrom

-*María,*

Jorge Isaacs

-*Los puentes de madera (The Bridges*

-*Viaje al centro de la tierra,*

Julio Verne

-*Novecento,*

Alessandro Baricco

-*La catedral del mar,*

Ildelfonso Falcones Sierra

-*La vuelta al mundo en 80 días,*

Julio Verne

-*Los hijos del Capitán Grant,*

Julio Verne

-*El Código Da Vinci,*

Dan Bros

-*Las aventuras de Huckleberryfin*

Mark Twain

<sup>57</sup> La lista de títulos de libros incluye el grupo de la Práctica Docente y otros dos grupos que el maestro Julio César Reyes atendía (120 alumnos en total) con la finalidad de presentar mayor aproximación a los gustos de lectura de los alumnos de Nivel Medio Superior.

Country),	-El padrino,
Robert James Waller	Mario Puzo
-El sabueso de los Baskerville	-Peter Pan
Arthur Conan Doyle	James Mathew
-Las diecinueve tragedias,	-Relato de un naufrago
Eurípides	Gabriel García Márquez
-Doce cuentos peregrinos,	-Pedro Páramo
Gabriel García Márquez	Juan Rulfo
-Robinson Crusoe,	-La Iliada,
Daniel Defoe	Homero
-Cinco semanas en globo,	-La Odisea,
Julio Verne	Homero
-El fantasma de Canterville,	-La sombra del caudillo,
Oscar Wilde	Martín Luis Guzmán
-La isla misteriosa,	-El periquillo sarmiento,
Julio Verne	José Joaquín Fernández de Lizardi
-Rayuela,	-Crimen y Castigo,
Julio Cortázar	Fedor (Fiador, Fyodor) Dostoievsky
-El Evangelio según Jesucristo,	-La visión de los vencidos,
José Saramago	Miguel León Portilla
-20,000 leguas de viaje submarino,	-El cantar del Mio Cid,
Julio Verne	(anónimo)
-Moby Dick,	-El Quijote
Herman Melville	Miguel de Cervantes Saavedra
-La hechicera de las estrellas,	-Fausto,
Sylvia Engdahl	Johan Wolfgang von Goethe
-La noche de Tlaltelolco,	-El extraño caso del doctor Jeckill y Mr. Hyde,
Elena Poniatowska	Robert Louis Stevenson
-Mujercitas,	-Las once comedias,
Luisa May Alcott	Aristófanes
-Hombrecitos,	-Macario,
Luisa May Alcott	Juan Rulfo
-Harry Potter (siete títulos),	-Juan Salvador Gaviota,
J. W. Rowlin	Richard Bach
-La historia sin fin,	-Los de abajo,
Michael Ende	Mariano Azuela
-Las batallas en el desierto,	-La rebelión de los colgados,
José Emilio Pacheco	B. Traven
-El laberinto de la soledad,	-Tropa vieja,
Octavio Paz	Francisco L. Urquizo

Por la dinámica del grupo, las temáticas y el orden de presentación, la etapa de Significación de conocimiento se realizó a la par de la Conceptualización y con la metodología acordada con el Maestro Julio César Reyes. Por perfil profesiográfico, el Maestro titular de la materia aportaría la visión literaria sobre la lectura. Los elementos del enfoque comunicativa el profesor practicante de Madems.

A las 15:50 horas se pasó a la etapa de Cierre donde cada alumno respondió la lista de cotejo, la integró en su trabajo condensador y entregó el material al docente. Todo el resultado de la evaluación se haría llegar al Maestro Julio César Reyes para que la hiciera del conocimiento y análisis de los alumnos. Así había sido acordado desde el inicio de la Planeación de Práctica Docente de Madems y fue la única solicitud del titular de la materia del grupo 349.

En aquella ocasión, como peculiaridad en el desarrollo de la sesión se anotó:

*El trabajo grupal se desarrolló muy bien. La coordinación entre los dos docentes nos salió muy bien. Estábamos en los lados opuestos del salón (2 y 8*

*según topometría áulica), disposición física que ayudó a crear un gran círculo de lectores entre todo el grupo. Los alumnos anotaban mucho en sus libretas de apuntes.*

*El maestro Julio llegó en punto de las dos, no platicamos antes de la sesión. Al término, únicamente comentó que ya se iba, que venía llegando de Veracruz y que sólo había venido para concluir con la Práctica Docente de Madems. Que no daría clase a sus demás grupos<sup>58</sup>.*

---

<sup>58</sup> El maestro Julio César Reyes se encontraba en Veracruz por la gravedad de su padre. Únicamente se trasladó al CCH Naucalpan para realizar la séptima sesión de Práctica Docente de Madems y regresó a Veracruz. Su padre falleció a las 15:30 horas, cuando estábamos en clase. (qpd).

## La evaluación

El Modelo T ha ido evolucionando conforme los trabajos del Dr. Martiniano Pérez Román y la Dra. Eloisa Díez López, que a lo largo de 20 años han enriquecido las diversas áreas teórico prácticas de su propuesta; y el aspecto de la evaluación del aprendizaje no se ha sustraído a dicho proceso.

En mayo del 2007, el Dr. Martiniano Pérez realizó en México el Tercer Seminario Internacional “El currículum como arquitectura del conocimiento. Aplicaciones al aula y aprendizaje mediado: diseños y evaluación por competencias”. Citó tres formas de evaluar<sup>59</sup>:

- 1) Evaluación de capacidades / destrezas por habilidades; lista de cotejo o rúbrica.
- 2) Evaluación de valores / actitudes por microactitud; lista de cotejo o rúbrica.
- 3) Evaluación de contenidos por capacidad; instrumentos tradicionales.

De tal forma, la evaluación se integra por una serie de indicadores susceptibles de registro conforme a manifestación – frecuencia, presencia–ausencia, dominio, y recuerdo o repetición (memoria); que pueden asentarse en una matriz de doble entrada y que faciliten el proceso de reflexión sobre los puntos de oportunidad, las mejoras y las excelencias en el proceso de aprendizaje. Este documento es comúnmente referido como lista de cotejo y los indicadores pueden facilitar el análisis si se conforman lingüísticamente como una oración interrogante.

El primer caso (la evaluación de capacidades / destrezas por habilidades), se sustenta en la intención de tomar registro de aquellas manifestaciones del proceso educativo que a partir de los momentos áulicos que desarrollan las capacidades por medio de práctica y experiencia de habilidades manifestadas en tiempo y espacio definido —la clase (lugar y hora)—, que permita al docente verificar la instrumentación de la estrategia desde el desarrollo del educando.

---

<sup>59</sup> Martiniano, Pérez Román, en *Manual de Recopilación del Tercer Seminario Internacional: El currículum como arquitectura del conocimiento. Aplicaciones al aula y aprendizaje mediado: diseño y evaluación por competencias*, Doctor David Fragoso Franco y Lic. Eduardo Chávez Romero, Universidad Salesiana de México, Distrito Federal, junio de 2007. pp. 14-17.

Valor	Actitud - Microactitud	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Capacidad	Destreza - Habilidad					
	El alumno ... ¿cita la definición operativa de "Círculo de Lectores"?					

El alumno...

¿cita

la definición operativa de "Círculo de Lectores"?

Sujeto      verbo      complemento directo

(*presente*)  
(*3ª persona*)  
(*singular*)

**Habilidad**      **Contenido (o tema)**

El segundo caso (la evaluación de valores /actitudes por microactitudes), se sustenta en la intención de tomar registro de aquellas manifestaciones del proceso educativo que a partir de momentos áulicos desarrollan la aprehensión de valores por medio de la práctica y experiencia de actitudes manifestadas en tiempo y espacio definido (microactitud), la clase —lugar y hora—, lo que permite al docente verificar la instrumentación de la estrategia desde la interacción del educando.

<b>Dinámica evaluada:</b> Evaluación del desempeño colaborativo Evaluación realizada por los integrantes del equipo						
Valor	Actitud - Microactitud	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
		Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
		Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Capacidad	Destreza - Habilidad					
	¿El compañero colabora con la organización del equipo?					

¿El compañero

colabora

con la organización del equipo?

Sujeto      verbo      complemento indirecto

(*presente*)  
(*3ª persona*)  
(*singular*)

**Microhabilidad**      **Proceso / método**

El tercer caso (evaluación de contenidos por capacidades), se sustenta en la intención de tomar registro de aquellas manifestaciones del proceso educativo a partir de los momentos áulicos que desarrollan las capacidades por medio de la práctica y experiencia instrumentada en un contenido específico, que permite al docente verificar la instrumentación de la estrategia desde la memoria del educando.

Este procedimiento de evaluación puede ser el más semejante al tradicional por recurrir al área memorística del alumno, sin embargo cabe señalar que las preguntas deben referir los procesos desarrollados en el aula y con ello se recurre al aspecto memorístico, pero estructurante, de la memoria y la reflexión.

Cabe señalar que las áreas cognitivas y afectivas del alumno también requieren de memoria —corto y largo plazo— pero como herramienta estructurante para aprender (o aprehender, según corresponda) por lo que se debe trabajar en esta vertiente desde la propuesta del Modelo T (capacidades – valores) porque de lo contrario “el que hace actividades para aprender contenidos NO puede evaluar por capacidades”<sup>60</sup>.

<b>Nombre:</b>	
<b>Grupo:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Con base en la lectura de <i>Las batallas en el desierto</i>, de José Emilio Pacheco, anota en el paréntesis la respuesta correcta y redacta las últimas tres.</b>	
<input type="checkbox"/> ¿Quiénes son los personajes principales de la historia? a) Jim y Carlitos b) Carlitos y Mariana c) Mariana y Héctor	¿Qué significa la frase “carne de gata, buena y barata” y cuál es tu opinión al respecto?  ¿Para qué te pueden servir este tipo de lecturas?
<input type="checkbox"/> ¿Qué relación existía entre el hijo del personaje principal femenino y el personaje principal masculino?	
<p><b><i>Preguntas abstractas cerradas</i></b>  <b><i>basadas en el procedimiento áulico instrumentado, dirigidas al área memorística (y de reflexión) del proceso-contenido</i></b></p>	<p><b><i>Preguntas directas abiertas</i></b>  <b><i>basadas en el procedimiento áulico instrumentada, dirigidas al área memorística (y de reflexión) del proceso-contenido</i></b></p>

Estas tres formas básicas de evaluación cumplen con la características de “flexibilidad” que el propio Modelo T manifiesta por lo que se pueden combinar, sintetizar o enriquecer según la característica del proceso educativo tales como nivel, finalidad y temporalidad, entre otras.

<sup>60</sup> *Ídem.*



## Reporte de práctica docente

Para la aplicación de las listas de cotejo se consideró la siguiente representación numérica:

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Todo	Casi todo	Algo	Casi nada	Nada
Excelente	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
<u>10</u>	<u>9</u>	<u>7</u>	<u>6</u>	<u>5</u>

En la primera sesión se instrumentó una adaptación de evaluación, ya que por ser la primera experiencia del grupo con el modelo de aprendizaje y por ende del proceso de evaluación, se realizó la lista de cotejo pero se aplicó grupalmente, en plenaria. Se anotó a cada alumno el registro mayor (Siempre / Todo / Excelente), que numéricamente se convirtió en 10, con excepción del alumno Javier a quien se le anotó en los rubros Participación en equipo y Participación en grupo: A veces, con lo que promedio numéricamente: 9

Esta conversión numérica únicamente representa el cinco por ciento de la calificación final por lo que se consideró metodológicamente prudente, realmente no impactaría en la evaluación total, mientras que en el área afectiva de cada integrante del grupo se activaban los proceso de empatía alumno-docente a partir del valor de la confianza y honradez.

En la segunda sesión se instrumentó la evaluación de valores y actitudes a través del registro de microactitudes, pero en la modalidad de autoevaluación y menos del 50 por ciento de alumnos (11) obtuvieron la conversión numérica: 10. Y para la evaluación de capacidades y destrezas a través del registro de habilidades, se instrumentó una lista de cotejo, sin embargo el material para la aplicación (tarea) se entregó a la sesión siguiente por lo que el resultado se obtuvo una semana después.

En la tercera sesión se instrumentó la evaluación de valores y actitudes a través del registro de microactitudes en la modalidad de autoevaluación. En el cuarto indicador se introdujo un elemento relacionado con el trabajo – producto realizado en la clase pero referente a la percepción afectiva de su proceso:

*¿realizaste excelentemente la redacción con intertextualidad que se encargó*

el adjetivo calificativo “excelente” conlleva al alumno a un proceso de reflexión sobre el esfuerzo desde la personalización de los parámetros. Para la evaluación de capacidades y destrezas a través del registro de habilidades, se instrumentó una lista de cotejo, sin embargo el material para la aplicación (tarea) se entregó a la sesión siguiente por lo que el resultado se obtuvo una semana después.

En la cuarta sesión se instrumentó la evaluación de contenidos por capacidades a partir de un examen escrito de opción múltiple en las respuestas y preguntas teórico abstractas que referían los procesos desarrollados en las sesiones anteriores. Las últimas tres preguntas, si bien eran abiertas, en referencia a los procesos educativos áulicos desarrollados, por ser de respuesta abierta permitieron el reflejo de los procesos de Significación de conocimiento y Metacognición, que si bien no se reflejaron directamente en la transferencia numérica, si permitieron la obtención de parámetros para la planeación de las sesiones 5, 6 y 7.

En la quinta sesión, los procesos fueron dirigidos a la experiencia de aprendizaje por lo que se instrumentó para la evaluación de valores y actitudes a través del registro de microactitudes, una lista de cotejo para el trabajo colaborativo donde cada integrante de equipo es evaluado por sus compañeros. Como resultado se obtuvo que ningún alumno logró la totalidad de registros en el rubro mayor (siempre, todo, excelente). No obstante, en la conversión numérica la mayoría registró, 10: asistieron 20, 14 fueron evaluados con 10, tres fueron evaluados con 9 y tres fueron evaluados con 8.

En cuanto a la evaluación de capacidades y destrezas a través del registro de habilidades, también se dirigió a la experiencia de aprendizaje, a través de la capacidad de redactar. Los indicadores fueron requisitos de la estructura del texto y las características se ubicaron en dos vertientes: indicadores señalados claramente — escasa redacción; indicadores escasamente señalados — amplitud de redacción. En la conversión numérica, únicamente dos alumnos registraron 10; cuatro registraron 9; dos registraron 8; cinco registraron 7; y siete registraron 6.

En la sexta sesión, se instrumentó un lista de cotejo cuyos 9 indicadores se integraban por preguntas para el registro de microactitudes y para el registro de habilidades. La modalidad fue grupal, toda vez que se cumplieron las siguientes premisas de contexto: 1) el resultado de la evaluación anterior, para la mayoría de los alumnos fue bajo; 2) el desarrollo de la clase fue dinámico y concurrido; 3) las capacidades desarrollada en esta sesión, fueron las desarrolladas en las cinco sesiones anteriores; 4) todos los procedimientos realizados como estrategias en las cinco sesiones anteriores, se realizaron en ésta; 5) las capacidades por aplicar, los valores por referir y los procesos por desarrollar eran la acumulación de todo el módulo llamado Círculo de Lectores (Unidad uno del TLRIID IV) por lo que se integraría un producto condensador que requería de la motivación del alumno para que pusiera su mejor empeño. Ante esto, se optó por realizar la misma dinámica de la sesión uno: aplicación grupal, en plenaria, de la lista de cotejo. En la conversión numérica, todos los alumnos registraron 10.

En la séptima sesión, se aplicaron tres listas de cotejo:

La primera lista de cotejo se dirigió a la evaluación de capacidades destrezas a través del registro de habilidades manifestadas metacognitivamente en una redacción.

La segunda lista de cotejo se dirigió a la manifestación de microactitudes (como registro de actitudes y valores) al autoevaluarse sobre el trabajo condensador, con los indicadores acordados en grupo.

La tercera lista de cotejo se dirigió al registro de contenidos por capacidad, donde el docente ubicó el desarrollo de capacidades y destrezas a través del registro de habilidades reflejadas en el trabajo condensador; y el desarrollo de valores y

actitudes a través del registro de microactitudes con el comparativo entre la autoevaluación del alumno y el trabajo condensador.

Cabe señalar que en el proceso de evaluación de la séptima sesión, algunos alumnos (seis) salieron más bajos en la lista de cotejo para autoevaluación que en la aplicada por el docente. Esto pudo ser por limitantes en la metacognición de las habilidades, microactitudes y/o contenidos reflejados en el trabajo condensador, Sin embargo, ya no hubo oportunidad de diálogo con los alumnos.

#### Consideraciones al proceso de evaluación

El rubro de evaluación, en la práctica docente fue atípico toda vez que la clase no registró continuidad, para las prácticas docentes se destinaban los jueves por lo que el periodo entre sesión y sesión era de siete días. Y entre cada sesión de Circulo de Lectores, se realizaban dos con otras temáticas del programa.

En el periodo de desarrollo del Círculo de Lectores se desarrolló un conflicto protagonizado por los “porros” contra la comunidad del CCH –alumnos y administrativos- que propició cierre de instalaciones y mucho nerviosismo al interior del aula.

Otro factor fue el de calendario escolar. En el periodo de las siete sesiones no se realizó en siete semanas por el asueto de Semana Santa.

No obstante, con tanto tiempo intermedio entre sesiones y de todo el módulo instrumentado, todos los alumnos leyeron su obra alcanzando un buen nivel de aprendizaje, según las evaluaciones, como resultado del desarrollo de capacidades (capacidades-destrezas-habilidades y asimilación de valores (valores-actitudes-microactitudes).

Ante todas las consideraciones anteriores, se acordó con el Maestro Julio César Reyes que las evaluaciones se realizarían de inmediato y que él mismo las entregaría en la clase siguiente, aunque no fuera de Círculo de Lectores ni con el profesor practicante de Madems, con la intención de que los alumnos conocieran cuanto antes sus puntos de oportunidad y así, mejorar los trabajos de tarea. Esta estrategia, si bien permitía cierta presencia, limitó la entrega de evaluación de la sesión anterior como etapa de Ubicación o Introducción. Se sacrificó la continuidad.

#### Evaluación al profesor practicante Madems

En una propuesta educativa humanista tendiente a ubicar al alumno en el centro del proceso, lo más coherente es conocer la opinión, el pensamiento o sentimiento de los educandos. Durante el desarrollo de los trabajos de Práctica Docente II, ciclo 2006-2 (febrero-julio) se instrumentó una encuesta entre los alumnos del grupo 349, sin mayor pretensión que obtener un acercamiento referencial a la experiencia de planeación, realización y evaluación de clases a partir del Modelo Puente Pedagógico, que se encontraba en desarrollo.

Los elementos a evaluar en primera instancia se referían al desempeño del profesor practicante de Madems según la percepción de cada educando a partir de preguntas cuya respuesta era sustentada en las microactitudes como registro de las actitudes – valores. Las respuestas eran referenciadas en frecuencia y toda la información se integraba en una matriz de doble entrada. La segunda parte se referían al valor que el educando percibió como el de mayor fomento en la totalidad de las sesiones, así como las capacidades y destrezas.

Concepto a evaluar ¿El profesor ... ?	Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
¿La clase fue amena?	6	12	5	2	0
¿Las explicaciones fueron claras?	12	11	1	1	0
¿Los temas fueron importantes?	7	11	7	0	0
¿El grupo respondió a las indicaciones?	5	10	9	1	0
¿Aclaró dudas, consideró opiniones?	13	9	1	1	1
¿La clase fue monótona?	0	3	4	7	9
¿Organizó al grupo?	11	10	3	1	0
¿Explicó de diferentes formas?	10	6	9	0	0
¿Utilizó ejemplos?	12	9	4	0	0
¿Dejó ejercicios?	15	4	5	0	1
¿Permitió que el alumno explicara?	13	10	2	0	0
¿Utilizó diversos materiales en la clase?	4	14	6	1	0
¿Informó cómo se evaluaría cada tema?	13	6	5	1	0
¿Ayudó al alumno a crear conceptos?	8	8	8	0	1
¿Promovió la práctica de la teoría?	10	9	5	1	0

¿El valor que más se fomentó en clase fue?	
Respeto	22
Responsabilidad	2
No contestó	1

¿La capacidad que más se fomentó en clase fue?	
Leer	8
Escuchar	7
Escribir	6
Hablar	4
¿La destreza que más se fomentó fue?	
Comprensión, interpretación y producción de textos (Leer y Escribir)	6
Comprensión, interpretación y producción de textos (Escuchar y hablar)	9
Profundidad lectora	7
Conexiones entre textos	3

Cabe reconocer que aunque en esas fechas aún no se desarrollaba la totalidad de la propuesta para el presente trabajo de grado, y que incluso algunas cuestiones teóricas aún no se sustentaban totalmente como el caso del tema Evaluación (la fecha

de la bibliografía así lo demuestra); se comparte la información como un perfil de percepción del alumno hacia la presente alternativa, práctica, desarrollo e instrumentación de clase a partir de la planeación, con sustento en el Modelo Puente Pedagógico.

El cuestionario fue resuelto por lo alumnos el jueves 4 de mayo, tras recibir su calificación, y no tuvieron referencia teórica alguna referente a los rubros, definiciones o aplicaciones.

# Conclusiones

El presente apartado del trabajo de grado *Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)* corresponde a las conclusiones, espacio para la reflexión final de lo desarrollado a lo largo de tres capítulos y oportunidad para presentar el contexto del propio proceso de realización de la Madems; consideraciones que se presentan con la siguiente estructura: 1) conclusiones cognitivas, el resultado de un proceso “profesionalizante” de posgrado; 2) conclusiones afectivas, la contextualización del proceso “profesionalizante”; 3) conclusiones estructurantes individuales y colectivas, en el primer caso la vinculación de lo cognitivo y afectivo desde la perspectiva del autor del presente texto y como experiencia alumno - docente, mientras que en la segunda vertiente es una serie de reflexiones sobre la vinculación institucional; y 4) tres líneas de trabajo a futuro.

## 1 Conclusiones cognitivas (resultado del proceso “profesionalizante” de posgrado)

El proceso social que ha permitido el desarrollo de la especie a través de la transmisión del conocimiento entre generaciones es el sistema educativo, donde predomina la institucionalización (escuelas) lo que permite organizar en tiempo, lugar y circunstancias los elementos participantes: alumnos, docentes, institución.

Dicha escolarización refleja perfiles sociales tanto en la organización administrativa como en la pedagógica, donde sobresalen la currícula y los planes de desarrollo de la persona como integrante social. Así, el alumno debe ser preparado para su incorporación social, según edad y nivel escolar dando sentido cognitivo, afectivo y estructurante a la persona para facilitar su desempeño.

En el Nivel Medio Superior (NMS) escolarizado, con alumnos entre 14 y 19 años, el proceso educativo se integra por elementos y circunstancias específicas que conforman momentos de aprendizaje cognitivo y aprehensión afectiva perfilando esta etapa como: catalizadora de la enseñanza básica, obligatoria; mayor independencia en los procesos educativos; ampliación de información como referentes; ampliación de referentes de pensamientos, ideas, procesos, sentimientos y actitudes.

Las múltiples y diversas posibilidades que se pueden presentar deben considerarse aprovechables para la creación de un estadio propicio para la enseñanza – aprendizaje creando secuencias lógicas entre sesiones y asignaturas, teorías y realidades, ideas y emociones; lo cognitivo, afectivo y estructurante.

La consideración de posibilidades áulicas requiere de un modelo que facilite la organización de datos, información, experiencias, conocimientos y puntos de oportunidad donde el docente se ubique en su propia realidad y posibilidad pedagógica al tiempo que reconoce las posibilidades del alumno y da cumplimiento al programa institucional.

1.1 El Modelo Puente Pedagógico considera los tres elementos constantes del proceso educativo (docente, alumno, institución) en cuatro áreas organizadoras de los procesos de aprendizaje. Inicia con la determinación de perfil y prosigue con la materialización en el aula: Educación-contenidos; Empatía-Procedimientos y métodos; Calidad-valores y actitudes (y microactitudes); y Vinculación-capacidades y destrezas (y habilidades).

El desarrollo e instrumentación del Modelo Puente Pedagógico permite administrar el proceso educativo ubicando al docente como facilitador del aprendizaje y al alumno como beneficiario del mismo desde las esferas:

- 1.1.1 Cognitiva Estructurada
- 1.1.2 Afectiva Estructurada
- 1.1.3 Afectiva Estructurante
- 1.1.4 Cognitiva Estructurada

1.1.1 Cognitiva Estructurada refiere los aspectos más rígidos, esquemáticos y totalmente definidos; son condiciones preestablecidas al proceso áulico a través de los aspectos del alumno, docente e institución, que en el momento de clase, durante el desarrollo del aprendizaje, no pueden ser cambiados por representar realidades, datos, procesos y acuerdos, considerados para la incorporación de participantes al proceso educativo. Son determinantes y funcionan como base del y para el proceso: la institución las organizó y canalizó, el docente las debió considerar y las aprovechará y el alumno las debe reconocer y asimilar. Al mismo tiempo, deben fungir como inicio y sustento para nuevas estructuras, nuevas bases y nuevas posibilidades individuales, grupales y sociales.

1.1.2 Afectiva Estructurada refiere también aspectos existentes previos a la clase pero que en primera instancia no reflejan el motivo áulico, eso es, se reconoce a los integrantes del proceso educativo alumno, docente e institución, como integrantes sociales con historia, trayectoria, objetivos y deseos. Es la parte cálida de los datos que también arrojan los procesos de aprendizaje donde lo afectivo es directamente relacionado con la posibilidad de aprehender conocimiento, asirse de él, emocionarse ante lo nuevo, curiosar, canalizar la inquietud del alumno de Nivel Medio Superior integrándolo con toda su realidad al aula y regresando a su realidad con algo vivenciado en cada sesión.

1.1.3 Afectivo Estructurante refiere la parte emotiva que el docente puede estimular en el alumno como sujeto y como colectivo, en el quehacer educativo individual y grupal, lo que le permite reconocer la parte en proceso y posibilidad de desarrollo, cambio o afirmación, convivir con sus pares concomitantes y canalizar la participación o no en diversas corrientes del pensamiento y la acción social. Un simulacro de realidad o una realidad simulada –por el aspecto temporal- donde el alumno participa y manifiesta en acciones registrables sus procesos cognitivos y afectivos.

1.1.4 Cognitiva Estructurante refiere el desarrollo del pensamiento del alumno como participante de su propio proceso educativo donde las posibilidades de ejercer sus capacidades para dominar destrezas a través de habilidades le permitirán vivenciar valores, conocer procedimientos y asimilar contenidos, a través de la manifestación de actitudes, dominio de métodos y aproximaciones teórico – conceptuales. Es aquí donde el docente se convierte en el generador de la sinergia áulica al considerar los aspectos -y posibilidades- educativos, empáticos y de calidad desde lo diagnosticable (teórico) y lo aplicable (práctico) como oportunidad de trabajo en el salón de clases. El alumno pasa a ser el centro del proceso educativo siendo el protagonista del aprendizaje.

## 2 Conclusiones afectivas (contextualización del proceso “profesionalizante”)

Visualizar intencionalmente un proceso educativo desde la perspectiva integral de los participantes permite ubicar de forma inmediata las fortalezas y debilidades que en la actividad diaria, las clases, llegan a escapar a la reflexión, a la metacognición.

La Madems es una muestra más de la trascendencia y responsabilidad social con la que se desarrolla la Universidad Nacional Autónoma de México que al reconocer la necesidad de reforzar, mejorar e innovar en el Nivel Medio Superior optó por instrumentar un proceso “profesionalizador” que con el egreso de generaciones se debe convertir en la fuente necesaria para realizar mayor investigación educativa.

Incorporarse en la segunda generación en la FES Acatlán, representó un largo ejercicio de otredad, constante desdoblamiento entre ser alumno y ser docente y la posibilidad de desarrollo permanente de habilidades de estudio –en lo individual- y convivencia –en lo colectivo- a través del trabajo y esfuerzo.

Los cursos durante cuatro semestre permitieron entrar en contacto con diversidad de docentes, desde el que conoce el nivel educativo medio superior en la teoría o historia (nunca en la práctica), hasta el que ha hecho de la docencia (en el nivel medio superior y superior) su proyecto de vida; desde el que desconoce algunas teorías referentes a la educación y llega a invitar a abandonar un proyecto de investigación, hasta el que respeta, reconoce, motiva, guía y deja sentir que en el trayecto ambos crecen (tutor y tutorado).

Utilizar la infraestructura y servicios de la institución, posibilitaron sentir en primera persona desde el desenfado burocrático y escasa mira de responsabilidad en la ventanilla para los trámites administrativos de Posgrado (en Acatlán), hasta la calidez y prudencia del responsable de la Coordinación de Madems para escuchar, orientar y presentar alternativas de todo tipo: teóricas, personales, pedagógicas, documentales; pasando por la improvisación de políticas educativas como introducir la consideración de temporalidad para alcanzar la Mención Honorífica (un año a partir del egreso) sin aviso a los alumnos y con carácter retroactivo.

El proceso de experiencia durante el desarrollo de la Madems también permitió percibir el gran interés del Colegio de Ciencias y Humanidades, en especial de la comunidad del plantel Naucalpan, que como institución siempre facilitó lo necesario y que ahora significa la gran oportunidad de retribuir con propuestas concretas como el presente trabajo de grado, que se instrumentan en el diario quehacer áulico.

### 3 Conclusiones estructurantes (individuales y colectivas)

Una vez perfilados los resultados de un proceso “profesionalizante” de posgrado y la contextualización del mismo se puede asegurar que alternativas como la Madems son una vía directa a la conversión de la actividad en auténtico proyecto de vida por medio del desarrollo de capacidades, en este caso docentes, tanto cognitivas como afectivas, indispensables para el cumplimiento satisfactorio de la actividad.

En aspectos personales, se desarrollan capacidades (destrezas – habilidades) cognitivas que permiten dar orden al pensamiento en los factores que integran el proceso educativo a través de diversas alternativas pedagógicas (métodos – procedimientos) con la asimilación de conceptos específicos (currícula de la maestría).

En aspectos colectivos, se desarrollan actitudes como reflejo del ser, de los valores éticos con los que se percibe y se vive la docencia, tanto con los alumnos, como con la comunidad de pares (docentes) y la institución a la que se pertenece; reflejo del desarrollo de capacidades de convivencia social sustentadas en la reflexión.

En cuanto a la propuesta práctica del trabajo de grado, en las conclusiones estructurales (tanto personales como colectivas) se afirma que la herramienta que permite pasar de lo teórico a lo práctico creando un puente pedagógico entre docente y alumno de nivel medio superior es el Modelo Puente Pedagógico.



3.1 El Modelo Puente Pedagógico integra una enorme cantidad de datos e información que al combinarse pueden proporcionar exponencialmente una serie de posibilidades áulicas que el docente debe administrar en tiempo y espacio, durante el desarrollo de clase, de forma específica, rítmica, progresiva e incluso improvisada. Por ello, se determina que el factor esencial del proceso enseñanza – aprendizaje es la planeación de clase, para lo cual se diseñó una herramienta procedimental que se sintetiza en los formatos “Planeador de Clase” y “Guía de clase” en consideración a las características del Nivel Medio Superior.

3.1.1 El Planeador de Clase es un formato de seis columnas que permite contener la planeación del curso, adaptando el Modelo T en el Nivel Medio Superior, adecuando las posibilidades de infraestructura institucional, establecer la agenda del trabajo áulico y considerar el producto a realizar como resultado del proceso de aprendizaje.

3.1.2 La Guía de clase permite considerar los pequeños elementos esenciales, paso a paso, del proceso educativo, que deben ser necesarios para el desarrollo del aprendizaje del alumno. Es un administrador de recursos pedagógicos que busca recordar la orientación del curso, ubicar de inmediato la etapa en la que se encuentra la sesión y sobre todo, los pasos que desarrollan la trama pedagógica áulica que al docente permite desarrollar la clase y crear una sinergia para que el alumno desarrolle sus propias potencialidades.

4 El resultado de ***Puente pedagógico, una alternativa para la planeación de clase (instrumentación del Modelo T en el Nivel Medio Superior)*** también es una invitación triple: continuar la instrumentación institucional, en el aula, con el trabajo cotidiano en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (I-IV), al tiempo que se difunde con los pares (docentes) en los cursos intersemestrales e interanuales; a mediano plazo, continuar con la misma línea de trabajo enriqueciendo la propuesta en el rubro educativo – pedagógico de la “evaluación”; y a largo plazo, continuar con las posibles líneas de desarrollo en la Maestría en Docencia para la Enseñanza Media Superior (MADEMS).

# Glosario

**CPA : concepción de propia autoría**

**DA: definición de autor**

**DO : definición operativa**

**Arquitectura de conocimiento (DA):** proceso que acota la forma de acercarse y captar el conocimiento, por parte del aprendiz, a través de un triple proceso cíclico del aprendizaje científico, constructivo y significativo y preferentemente por descubrimiento que implica una técnica de mediación del aprendizaje y de la cultura social por parte del profesor. *(Román Martiniano)*

**Calidad (DO):** el ser mismo de las cosas en orden a su perfección, más que a su carácter material por lo que es un factor dinámico de una entidad.

**Calidad educativa (DO):** desarrollo de capacidades aplicando valores a través de la asimilación de contenidos por medio de un proceso o método.

**Capacidad (DA):** habilidad general que utiliza el aprendiz para aprender, cuyo componente fundamental es cognitivo. *(Román Martiniano)*

**Capacidades – destrezas – habilidades (DA):** indican los objetivos fundamentales cognitivos. *(Román Martiniano)*

**Competencia lingüística (DA):** sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico (el conjunto de la gramática). *(F. Saussure)*

**Competencia pragmática (DA):** capacidad de usar e lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. *(D. Hymes)*

**Competencia pragmática(DA):** conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal. rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: situaciones, propósitos, necesidades, roles de interlocutores, presuposiciones, etc. *(Daniel Cassany)*

**Conocimiento generacional (DO):** el conocimiento no se reinventa día a día y las personas no renombran todo objeto, concepto, idea, sentimiento o pensamiento en cada despertar.

**Contenidos (DA):** bloques temáticos (unidades de aprendizaje) que se pretende aprender a lo largo del año o curso escolar. *(Román Martiniano).*

**Destreza (DA):** habilidad específica que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender. *(Román Martiniano)*

**Empatía educativa (DO):** disposición y determinación para identificar y aplicar estrategias de aprendizaje – enseñanza / (CPA) Determinación del proceso de humildad en la transmisión de conocimiento (asimilación de contenidos y desarrollo de habilidades) en consideración al *momentum*. Sentir el mundo interno del alumno, su propio mundo privado, como si fuera propio, pero sin perder nunca de vista el “como si”; es decir, sin involucrarse al grado de hacer suyos esos sentimientos.

**Empatía pedagógica (DO):** identificación del estado afectivo-cognitivo de los participantes a través del contexto para desarrollar las metodologías de aprendizaje. (CPA): Determinación de la Humildad de Conocimiento para la aplicación del Conocimiento Generacional en consideración al contexto.

**Enfoque comunicativo (DA):** considera que la enseñanza gramatical debe ser un soporte, un medio necesario para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo. Deja de lado la idea de método, en tanto que enfoque equivale a una forma de considerar la disciplina que permite introducir las experiencias de aprendizaje lingüístico con la flexibilidad necesaria, requerida tanto por los que aprenden como por los que enseñan lengua y literatura, de acuerdo con las circunstancias del contexto. Énfasis en la noción de uso de la lengua y no sólo de la norma como referente único, lo que implica el manejo de un conjunto de estrategias de interacción social que hacen posible y necesaria la negociación cultural de significados. (Daniel Cassany)

**Estado de flujo (DA):** el estado de flujo es un estado interno que significa que un niño está ocupado en una tarea adecuada. (Howard Gardner)

**Habilidad (DA):** paso mental estático o potencial. (Román Martiniano)

**Habitus (DA):** conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción. Estructura estructurante que permite al sujeto (docente) adaptar su acción a las características de cada situación, pero sólo de forma marginal; el sujeto únicamente innova para tomar en cuenta aquello que convierte en singular a una situación. (Bourdieu)

**Humildad de conocimiento (DO):** el creador o descubridor de algún conocimiento lo aporta sin dar crédito a quien lo escuchará y reflexionará (porque solo es la mitad en memoria — tiempo). Quien retoma dicho conocimiento no está obligado a dar autoría específica (es la otra mitad en tiempo — memoria), toda vez que lo haga con la intención de que llegará un tercero para continuar con la memoria del conocimiento cuyo único poseedor es la humanidad, así los dos primeros que fueron unidad, ahora serán la primera mitad del tiempo y la memoria.

**Método (DA):** forma de hacer. (Román Martiniano)

**Métodos – procedimientos (DA):** formas de hacer, para ser aprendidas en el curso escolar. (Román Martiniano)

**Modelo Puente Pedagógico (CPA):** concepción cognitiva representada en un plano cartesiano con cuatro áreas para el desarrollo del trabajo áulico (educación, empatía, calidad, vinculación). Cada una cuenta con las constantes (docente, alumno, institución). Al centro se ubica el tiempo y espacio del proceso educativo (la clase).

**Paradigma educativo del Puente Pedagógica (CPA):** representación gráfica de la visualización del proceso educativo donde los participantes alumno, docente, institución (programas de estudio) aprovechan la empatía para crear estadios propicio de enseñanza—aprendizaje con el objetivo de lograr estándares de calidad.

**Procedimiento (DA):** camino para el desarrollar una capacidad y un valor por medio de un contenido (forma de saber). *(Román Martiniano)*

**Psicagogía (DA):** acción del proceso educativo cuya finalidad es modificar el modo de ser de ese sujeto. *(Michel Foucault)*

**Teoría tridimensional del aprendizaje (DA):** establece que la inteligencia escolar es el tipo de pensamiento que utilizan los aprendices en el aula y es tridimensional: Cognitiva, procesos cognitivos; afectiva, procesos afectivos; y arquitectura mental, conjuntos de esquemas relacionados que implican cómo se construye el pensamiento y cómo se almacena lo aprendido en la memoria a largo plazo. *(Román Martiniano y Eloísa Díez López)*

**Topometría áulica (CPA):** mapa referenciado, de un salón de clases, que facilita la ubicación de situaciones durante la realización de la práctica docente.

**Valor (DA):** constelación de actitudes donde el componente fundamental es afectivo. *(Román Martiniano)*

**Valores – actitudes – microactitudes (DA):** Muestran los objetivos fundamentales afectivos. *(Román Martiniano)*

# ANEXO I

Díez López, Eloísa y Martiniano Román, *La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Arrayán, Chile, 2006, p. 177-182.

## Capítulo cuarto

### **TEORÍA TRIDIMENSIONAL DE LA INTELIGENCIA ESCOLAR: IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA**

#### **En el marco de la sociedad del conocimiento**

#### **2.2 La inteligencia escolar: fundamentación teórica construida desde la observación del aula**

La teoría tridimensional de la inteligencia escolar es una concepción autónoma construida desde la observación de los aprendizajes en el aula. La realidad escolar y sobre todo el análisis de cómo aprenden los aprendices en el aula muestra una impresionante información. Por otro lado, los profesores manifiestan sus “seguridades-inseguridades” en torno a su rol profesional. Entienden que la situación social-escolar ha cambiado de una manera espectacular y que sus rutinas profesionales son las mismas de siempre (con algunos ligeros cambios). Esperan respuestas nuevas teóricas y prácticas globales en el marco de su profesión. Es evidente que los aprendices de hoy no son los de ayer: no se aprende lo mismo en la sociedad industrial que en la sociedad del conocimiento, no es lo mismo un aprendizaje por repetición que un aprendizaje por comprensión.

Por ello, se parte (al configurar la teoría de la inteligencia escolar) de la pregunta: ¿cómo aprende el que aprende? Y se observa de una manera sistemática los procesos de construcción y almacenamiento del aprendizaje. Y desde esta observación se construye una teoría global de la inteligencia (elaborada desde el aula), que trata de responder a las nuevas necesidades y a las nuevas demandas a la escuela de la sociedad del conocimiento.

La teoría de la inteligencia escolar se apoya en un nuevo modelo de aprender a aprender que implica el uso adecuado de estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y modelos conceptuales en el marco de la Escuela Refundada (más allá de la Escuela Tradicional y la Escuela Activa). En este nuevo modelo de escuela y de currículum se utiliza contenidos (o “contenidos sin contenido”) y métodos-procedimientos y se orientan sistemáticamente al desarrollo de capacidades-destrezas-habilidades y valores-actitudes, entendidos como procesos cognitivos y afectivos, como aplicaciones concretas de esta teoría.

También se utilizan técnicas de arquitectura del conocimiento en forma de modelos conceptuales (redes, esquemas, marcos y mapas conceptuales o cognitivos) en el marco de un modelo de aprendizaje cíclico constructivo, significativo y preferentemente por descubrimiento, desde los supuestos teóricos y prácticos de las diversas teorías de los esquemas y la gestalt (teoría de la forma).

En la práctica, se trata de integrar las ideas del procesamiento de la información (Sternberg) y el interaccionismo social (Vygotsky y Feuerstein) junto con los planteamientos de Piaget, Bruner y las diversas teorías de los esquemas, desde la

perspectiva de la representación mental, con nuevas lecturas en el marco de la sociedad del conocimiento. Se considera el aprender a aprender (aprender a pensar bien) como un proceso cíclico orientado al desarrollo sistemático de capacidades, destrezas y habilidades utilizables en la vida cotidiana y que han de ser desarrolladas en la escuela desde el currículum de una manera sistemática. Por otro lado, se asocian los valores y las actitudes a las capacidades y destrezas, lo que permite hablar de una inteligencia afectiva. Se postulan además mentes bien ordenadas y arquitectónicas.

En esta línea de investigación se parte del paradigma sociocognitivo (Román y Díez, 1989, 1992, 1999, 2005) desde la afirmación y el supuesto que la inteligencia consta de un conjunto de capacidades, estrategias, procesos y tareas/actividades. Una ampliación de ese planteamiento puede verse en la obra *Aprender a aprender en el marco de la sociedad del conocimiento* (Román, 2005, Arrayán).

De este modo, se trata de identificar el potencial de aprendizaje de un aprendiz (inteligencia potencial) e intervenir en su posible mejora. Se afirma de una manera contundente y firme, contrastada por la experimentación, que la inteligencia escolar es mejorable por medio del entrenamiento cognitivo y afectivo. Se entiende que al menos 50% de la inteligencia escolar de los aprendices es mejorable por medio de técnicas adecuadas.

Ello conlleva a la necesidad de reconducir progresivamente diversos modelos teóricos que parecían intocables (desde una visión conductista de la escuela en la sociedad industrial) y transitar hacia la sociedad del conocimiento en el marco de un nuevo paradigma. Ello necesita desmontar modelos caducos de aprendizaje y diversas teorías de la inteligencias que llegas a la escuela, pero que están construidas desde fuera de ésta. La teoría de la inteligencia escolar se apoya, entre otros, en los siguientes supuestos teóricos:

- Aprender a aprender: implica el uso adecuado de estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y modelos conceptuales. Ellos supone orientar el currículum hacia el pensar bien, como desarrollo del pensamiento y sus capacidades, enseñando a aprender. Lo cual implica un aprender a enseñar (desde estos supuestos) (Román y Díez, 1999; Román, 2005).

- Inteligencia potencial escolar-inteligencia real escolar: la inteligencia potencial escolar indica la posibilidad de aprendizaje en el aula por medio de la ayuda adecuada del profesor como mediador del aprendizaje y de este modo convertir esta inteligencia potencial en inteligencia real escolar, que supone un nivel adecuado de desarrollo de capacidades utilizables en el aula y en la vida cotidiana. Y ello está en relación con el aprendizaje potencial escolar (APE) y el aprendizaje real escolar (ARE).

- Arquitectura del conocimiento: implica construir mentes bien ordenadas, sintéticas y sistémicas que posibiliten el aprendizaje científico, constructivo y significativo, almacenando adecuadamente en la memoria constructiva los conceptos aprendidos para posibilitar su recuperación cuando se necesiten.

- Estrategias de aprendizaje: se consideran como el camino para desarrollar destrezas que desarrollan capacidades y desarrollar actitudes que desarrollan valores por medio de contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer).

- Cultura: conjunto de capacidades, valores, contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer) que utiliza una sociedad, desde una perspectiva sincrónica, diacrónica y prospectiva. En la mayoría de las definiciones de cultura no aparecen las capacidades, que (en esta teoría) se consideran básicas, como herramientas productoras de la cultura. De este modo, la cultura escolar por un lado da respuesta

(escuela transmisora crítica de la cultura globalizada, social e institucional) y por otro enseña a hacerse preguntas en sociedades cambiantes y complejas (mira al futuro).

- Enseñanza centrada en procesos: de ordinario este discurso es más teórico que práctico, ya que de hecho la enseñanza se orienta al aprendizaje de contenidos y/o métodos y de paso trata de desarrollar capacidades y valores (a veces). Ahora se afirma que los contenidos y métodos son medios para el desarrollo de capacidades (procesos cognitivos) y/o valores (procesos afectivos) y de este modo se desarrollan capacidades y/o valores por medio de estrategias de aprendizaje. Para ello se aplican las técnicas de enseñar a pensar con programas libres de contenidos y enseñar a pensar con contenidos, en el marco del currículum ordinario.

- Análisis de nuevas teorías del aprendizaje sociocognitivo: apoyo en las teorías del procesamiento de la información, del interaccionismo social y las teorías socioculturales y se consideran imprescindibles para su aplicación en una enseñanza centrada en procesos como desarrollo del pensamiento. También son importantes las teorías del aprendizaje constructivo, significativo y por descubrimiento, desde la perspectiva de la arquitectura del conocimiento.

- Redefinición del concepto de profesor: se trata de profundizar en el concepto de profesor, hasta llegar a un modelo de profesor como mediador cultural, mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. Se rechaza el concepto de profesor explicador y animador sociocultural, que parece agotado e insuficiente. De este modo se entiende la enseñanza como mediación en el aprendizaje y mediación en la cultura.

- Reconducción del concepto currículum: se entiende el currículum como una selección cultural (capacidades, valores, contenidos y métodos/procedimientos) como un modelo de aprendizaje-enseñanza.

- Revisión del concepto de competencias: la teoría de la inteligencia escolar postula también una revisión del concepto de competencias, tratando de situar éste más allá del conductismo y las taxonomías de Bloom. De este modo se entiende por competencias las capacidades, valores, contenidos y métodos (contenidos aplicados) que un alumno debe conseguir al finalizar un proceso educativo determinado. Por otro lado, se afirma que el perfil profesional de egreso está constituido por un conjunto de competencias adquiridas.

- Sociedad del conocimiento: nueva visión de la sociedad del conocimiento, donde se entiende como un conjunto de herramientas para aprender y seguir aprendiendo (capacidades, destrezas y habilidades), asociado a contenidos sintéticos y sistémicos para desarrollar mentes bien ordenadas y también como métodos o formas de hacer (contenidos aplicados a la vida cotidiana).

- Refundación de la Escuela: se postula la Refundación de la Escuela, por considerar que la escuela que ha servido a la sociedad industrial no sirve ya a la sociedad del conocimiento. La escuela que se tiene está agotada y se necesita reinventar otra escuela.

- Cambio de paradigma: en la práctica se genera un nuevo paradigma sociocognitivo, tratando de integrar actor (aprendiz) y escenario (contexto) en un modelo de aprendizaje-enseñanza. De este modo, a nivel teórico-práctico se produce una ruptura epistemológica y un giro copernicano a la hora de entender la enseñanza, enfrentado el viejo modelo de enseñanza-aprendizaje. Así se acota el currículum como intervención en procesos cognitivos y afectivos.

Todo este planteamiento se fue elaborando de una manera lenta y progresiva a lo largo de más de veinte años. De una manera breve se resume aquí esta trayectoria a nivel bibliográfico, pensando en los lectores que deseen una ampliación de las ideas y

una más adecuada justificación de las mismas. Se elabora una primera síntesis provisional en las obras *Inteligencia y Potencial de Aprendizaje* (Madrid, Cincel, 1988) y *Currículum y Aprendizaje* (Pamplona, Itaka, 1989). La primera es una obra centrada en enseñar a pensar “sin contenidos” y la segunda reorienta el currículum al “enseñar a pensar con contenidos”. Esta obra se ha releído diversas veces en *Aprendizaje y Currículum: Diseños Curriculares Aplicados* (Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000) y *Aprendizaje y Currículum: Didáctica sociocognitiva aplicada* (Madrid, Eos, 1999). Por otro lado, se realizaron diversas investigaciones sobre desarrollo de capacidades con programas de enseñar a pensar, de creación propia de los Martiano Román y Eloísa Díez.

Desde esta perspectiva se publican diversos trabajos, tales como *Diseños Curriculares de Aula* (Madrid, Ceve, 1992 y 1993) como elaboraciones teórico-prácticas de diseños curriculares para desarrollar la inteligencia y se realiza una fuerte crítica al modelo oficial español (y de otros países que lo copian) de Adaptaciones Curriculares y de la concepción curricular de la misma. También se publicaron las obras *Currículum y Enseñanza* (Madrid, Eos, 1994) y *currículo y Programación* (Madrid, Eos, 1994). Se trata de Diseños Curriculares Aplicados orientados al desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades. Posteriormente, se publicó el trabajo *Conceptos básicos de las Reformas Educativas iberoamericanas: Un modelo de aprendizaje-enseñanza* (Santiago de Chile, Andrés Bello, 2001), donde se trató de recoger los principales conceptos aplicables a las reformas educativas actuales, des la perspectiva del desarrollo de capacidades. Además, se publicó la obra *Diseños curriculares de Aula: Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza* (Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001) también orientada a la mejora del pensamiento. Una nueva revisión de los trabajos aparece en *Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela desde el aula* (Madrid, EOS, 2005 y Lima, Libro Amigo, 2005), *Diseños Curriculares de Aula en el marco de la sociedad del conocimiento* (Madrid, Eos, 2005) y *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento* (Santiago de Chile, Arrián, 2005). Para la comprensión de la inteligencia escolar resulta relevante la obra de esta colección de Perfeccionamiento Docente *Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento: Perspectiva didáctica* (Román, 2005, Arrián). Una visión práctica del desarrollo de la inteligencia escolar por medio de contenidos está publicada en las *Guías Didácticas Modelo T para el profesor, aplicadas a Lenguaje, Comprensión del Medio* (Ciencias) y *Matemática de Primero a Cuarto Básico* (Serie Globo Amarillo, Arrián, 2005) dirigidas por el Dr. Román Pérez. Son doce guías para enseñar a pensar con contenidos escolares.

En todas estas publicaciones aparece una concepción (al menos implícita) de la inteligencia escolar que ahora se trata de sistematizar, en el marco de la sociedad del conocimiento. En todos los casos se entiende la inteligencia como un conjunto de procesos cognitivos (capacidades-destrezas) y procesos afectivos (valores-actitudes). Y además se considera la inteligencia escolar como una forma de arquitectura mental o arquitectura del conocimiento. Todo ello se mira ahora con más detalle y de una manera sistematizada, una vez que han analizado en esta obra las diversas visiones de la inteligencia construidas desde fuera del aula y posteriormente llevadas a ésta. La teoría de la inteligencia escolar está construida desde una visión curricular y una observación sistemática del aula. Se trata de una primera reflexión que exigirá posteriormente nuevas aplicaciones, lecturas e investigaciones.

Es evidente que la escuela que se tiene (y lo mismo ocurre en la universidad) está agotada (hay demasiados síntomas de alarma). Ha servido a la sociedad industrial, pero no sirve a la sociedad del conocimiento. Por ello se postula su



Refundación y en este contexto se formula la teoría de la inteligencia escolar, que trata de apoyar una propuesta global de cambio, en y para la escuela. Esta propuesta está apoyada en la observación directa de los aprendizajes (y también los fracasos) de los aprendices en el aula. Se pretende una visión global de la inteligencia escolar (hay demasiadas visiones parciales). La teoría de la inteligencia escolar pretende ser un aire fresco para la escuela y una ayuda al fuerte desánimo profesional de muchos profesores en la actualidad.

# ANEXO II

Díez López, Eloísa y Martiniano Román, *La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Arrayán, Chile, 2006, p. 190-195.

## Capítulo cuarto

### TEORÍA TRIDIMENSIONAL DE LA INTELIGENCIA ESCOLAR: IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA En el marco de la sociedad del conocimiento

#### 2 **TEORÍA TRIDIMENSIONAL DE LA INTELIGENCIA ESCOLAR: ROMÁN Y DÍEZ**

(3.1 Qué entendemos por inteligencia escolar)

#### 3.2 **Componentes fundamentales de la inteligencia escolar**

(a. La inteligencia escolar cognitiva como un conjunto de capacidades, destrezas y habilidades)

(b: La inteligencia escolar afectiva como un conjunto de valores, actitudes y microactitudes)

#### **c. La inteligencia escolar como arquitectura del conocimiento: mente bien ordenada o arquitectura mental**

La información y el conocimiento están creciendo de una manera vertiginosa y trepidante, de tal modo que ambos resultan inabarcables para cualquier ser humano por inteligente que sea. Más aún, cualquier especialista “en su propio campo de especialidad” se ve desbordado por el conocimiento nuevo que se crea en torno a la misma, de tal manera que si no se actualiza en un par de años, se queda desfasado. Este conocimiento no sólo crece en amplitud, sino también en profundidad. No obstante, hemos de reconocer que crece más ampliamente la información que el conocimiento.

Con tanta información resulta muy difícil crear conocimiento. Y la escuela de la revolución industrial poseía conocimientos enciclopédicos, aunque abarcables. En la sociedad del conocimiento, la complejidad del conocimiento es tal, que cada vez es más inabarcable, porque al saber hemos de asociar también el saber aplicado desde un punto de vista tecnológico. El currículum escolar para crear y potenciar mentes bien ordenadas ha de recurrir al pensar en sistemas y modelos de pensamiento sintético, arquitectónico y global. Y ello exige una nueva reordenación del currículum escolar en una nueva sociedad, desde una nueva visión de la inteligencia escolar.

Recordemos por otra lado que el conocimiento es poder y el poder crea conocimiento. La gran inversión del futuro será en conocimiento (no basta sólo la información) y la escuela como valor añadido ha de crear y transmitir conocimiento sistemático y ordenado (no sólo de datos e información como viene haciendo en la actualidad) y también desarrollar capacidades para aprender y seguir aprendiendo. Por

ello hemos de incorporar con claridad al currículum la arquitectura del conocimiento para ordenar la mente y facilitar que los saberes estén disponibles cuando se necesitan. Pero el conocimiento también es cultura, tecnologías, socialización y nuevos lenguajes.

En el ámbito de la cultura y de las relaciones sociales se da un crecimiento explosivo de la información, del conocimiento y de las tecnologías que facilitan el acceso a el mismo y su manejo. Y a la vez ofrecen bases sin precedentes para el crecimiento de las personas y de la sociedad. Con ello se tiende a debilitar lazos y tradiciones, a desdibujar identidades y significados colectivos.

Desde el ángulo de la educación, se requiere, más que antes, contribuir a la formación de personas moralmente sólidas, con sentido de identidad y capacidades para juzgar y discernir. Se demanda a la educación un desarrollo claro y sistemático de capacidades básicas, tales como razonamiento lógico (sobre todo pensamiento simbólico), orientación espacio-temporal (nuevo sentido del espacio y el tiempo como simultáneos), expresión (oral, escrita, informática e icónica) y socialización (saber vivir y convivir como personas y ciudadanos en culturas complejas, multiculturales e híbridas). Y también la nueva sociedad reclama a la escuela el desarrollo de valores humanistas, tales como la democracia, la participación, la solidaridad, la integración cultural, la convivencia, el respeto a la diversidad... De una escuela basada en la respuesta aprendida y la repetición de la misma durante muchos años, transitamos a una escuela capaz de hacerse preguntas y adaptable al cambio permanente y continuo (y a veces hasta desestabilizador).

Conviene partir de una definición clara de conocimiento y diferenciarlo de información y datos. Dado que palabras como datos, información y conocimiento se han usado a menudo para describir el mismo fenómeno, es importante empezar con unas pocas definiciones. Es necesario para obtener una cierta consistencia y evitar confusiones semánticas. Para nuestro propósito (Burton-Jones, 1999) considera que:

- Los datos los definimos como señales que pueden ser enviadas desde un emisor hasta un receptor, humano o de otra naturaleza. Se trata de hechos, ejemplos, experiencias, conceptos aislados...
- La información se define como una serie de datos inteligibles organizados por el receptor. La información supone una cierta organización de los datos, pero por sí misma tampoco crea conocimiento.
- Por último, el conocimiento es definido como la acumulación de información y habilidades derivadas del uso de la información por parte del receptor. Cuando el receptor es humano, el conocimiento refleja el proceso (pensamiento o cognición) que realiza el cerebro con la información. El conocimiento supone una adecuada integración de la información a partir de los conceptos previos y destrezas básicas del aprendiz.

Los contenidos (conocimientos) a nivel escolar son medios para desarrollar herramientas para aprender y seguir aprendiendo, pero en la sociedad del conocimiento resulta imprescindible una selección y organización adecuada de los mismos, en forma de grandes síntesis para facilitar la arquitectura mental o del conocimiento. La complejidad en la que vivimos postula una nueva organización de los contenidos, priorizando la síntesis sobre el análisis, el pensar en sistemas sobre la información... para crear y potenciar mentes bien ordenadas...

No basta sólo la adquisición ordenada del conocimiento (escuela transmisora de cultura), sino también su creación (invención, innovación) para recrear el futuro y

aportar valor al mismo. De la memoria de datos (memorístico) hemos de caminar hacia la memoria constructiva del conocimiento (arquitectura mental) como herramienta fundamental en una nueva sociedad. No obstante, diremos que la información es el punto de partida para crear conocimiento, pero el punto de llegada es el conocimiento mismo.

El valor de la información depende, también, del conocimiento previo del receptor. Si no tenemos un conocimiento previo de una materia concreta, es normalmente difícil, si no imposible, dar sentido a los datos contenidos en la misma. El punto de vista económico y tradicional sobre información y conocimiento se basa en que son lo mismo. En la práctica se puede ver que son distintos, pero muy complementarios.

La adquisición de conocimiento (aprendizaje) y su creación (invención, innovación) sólo puede darse en un grado significativo en el cerebro humano. Por otra parte, el conocimiento se ve claramente "reflejado" de otras maneras (lenguajes, símbolos, conceptos, tecnologías...). Pero para acceder al conocimiento es necesario un adecuado desarrollo de capacidades prebásicas, básicas y superiores, que luego detallaremos con precisión. El conocimiento, en el marco de la sociedad del conocimiento, es un entramado entre capacidades (procesos cognitivos), valores (procesos afectivos) y arquitectura mental, y todo ello aplicable a una adecuada vivencia y convivencia personal, profesional y social. Nuestra teoría multidimensional de la inteligencia escolar pretende visualizar y concretar en las aulas este entramado.

Se debe hacer una distinción entre conocimiento de algo y conocimiento de cómo hacer algo:

- El conocimiento de algo hace referencia, generalmente, a conceptos y teorías, que implican una información previa organizada, transformada y sistematizada.

- El saber cómo se refiere a la adquisición de habilidades a través de la implementación práctica de dichos conceptos y teorías. Aprender con el trabajo, en una situación laboral, es un ejemplo clásico de cómo adquirir conocimientos o habilidades a través de la práctica. Otro término popular de describir este aspecto de adquisición de conocimiento es "aprender haciendo". En la sociedad del conocimiento el saber, sin el saber cómo, es poco útil y su valor es escaso.

El "saber cómo" (métodos, procedimientos, tecnologías, procesos mentales, habilidades aplicadas...) supone transitar desde el conocimiento de algo (información previa organizada, sistematizada y transformada) al saber aplicado. En la sociedad del conocimiento (con el importante peso de las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes), el saber sin el saber cómo es poco útil y su valor es muy limitado. Más aún, el saber cómo nos lleva necesariamente al aprendizaje de métodos entendidos como desarrollo de habilidades mentales y procesos cognitivos. Por ello, el nuevo modelo de aprendizaje-enseñanza en la sociedad del conocimiento ha de ser necesariamente "una enseñanza mediada centrada en procesos". Por nuestra parte defendemos un modelo de inteligencia como arquitectura mental, entendida como un conjunto de esquemas, y por ello damos mucha importancia al cómo se construyen (constructivismo) al cómo se almacenan (memoria constructiva y significativa).

Los métodos como formas de hacer están en relación con el saber cómo e implican en la práctica un "pensar con las manos" (dimensión constructiva del aprendizaje cuyo protagonista es el aprendiz). Y esto nos centra el aprendizaje no sólo en el qué (contenidos sintéticos y globales), sino también en el cómo (aplicación de contenidos y desarrollo de habilidades prácticas).

Otros dos conceptos importantes asociados con el conocimiento son la "capacidad de codificación" y "capacidad de absorción":

- La capacidad de codificación implica la interpretación del conocimiento desde diversos lenguajes. Ello influye en la efectividad de transferencia del conocimiento entre individuos a departamentos. La codificación se refiere a la exportación de conocimientos y es básica para concretarse en un saber cómo. Supone procesar el conocimiento.
- La capacidad de absorción afecta a la facilidad con la cual el receptor puede entender el conocimiento. Un conocimiento previo sobre una materia tiende a facilitar el entendimiento de nueva información relativa a la misma. Esta capacidad supone la interiorización del conocimiento. Naturalmente, otros muchos factores pueden inhibir el éxito de la transferencia del conocimiento y aplicación del mismo, entre otros, la complejidad de una materia y la habilidad receptiva y retentiva del receptor.

El conocimiento se ha desarrollado significativamente a través de la aplicación de la tecnología de información (TI) y también las nuevas tecnologías. Éstas pueden jugar un gran papel facilitando el desarrollo y transferencia del conocimiento, como una forma concreta de manipulación de símbolos e imágenes, lo cual implica un desarrollo previo del conocimiento simbólico o abstracto y representacional. Y aquí la escuela ha dejado de jugar un papel importante en la sociedad del conocimiento. Ello supone además que la información esté adecuadamente organizada para facilitar su comprensión y crear conocimiento.

La teoría de los esquemas conceptuales (Norman, 1985) puede ser muy útil para la sociedad del conocimiento. Postula que el conocimiento previo, organizado en bloques interrelacionados, es un factor decisivo en la adquisición de nuevos aprendizajes. Ello supone que cada uno de los nuevos subconceptos a adquirir puede integrarse en un concepto que ya se posee. El concepto incluso queda de esta manera enriquecido y reorganizado. Nosotros tratamos de releer esta teoría en el marco de la sociedad del conocimiento, desde la inteligencia escolar tridimensional, asociando capacidades, valores y conocimientos arquitectónicos.

Norman (1985) define el esquema conceptual como un conjunto integrado de conocimientos pertinentes a un dominio dado. También como un conjunto organizado de conocimientos.

- Supone estructuras de conocimientos interrelacionados. Pueden contener tanto conocimientos como reglas para utilizarlos o pueden estar compuestos por referencias a otros esquemas. Además, un esquema proporciona el mecanismo teórico necesario para introducir un conocimiento prototípico en los conceptos o en las secuencias de conocimiento.
- Los esquemas se reorganizan respecto de una relación ideal o prototipo con una información considerable sobre los conceptos que representan. Dichos conceptos, a veces, ya se poseen; otras veces será necesario crearlos.

Piaget, Ausubel y Novak definen el aprender como una forma de modificar los esquemas y los andamios anteriores. En este contexto, Piaget habla del conflicto cognitivo y Ausubel dice con rotundidad en la portada de su obra *Psicología de la Educación*:

*“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a uno solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.*

En geografía, el aprender resulta más sencillo, ya que se trabaja con mapas geográficos, que no es otra cosa que imágenes visuales que tratan de convertirse en imágenes mentales. De este modo resulta fácil recordar y relacionar una información dada. Desde una perspectiva ascendente (inductiva) situamos una ciudad en una provincia, en una región, en un país y en un continente y a la inversa (vía inductiva descendente).

Pero cuanto más abstracta sea una disciplina, es mucho más difícil, primero recordarla y luego relacionar entre sí los conceptos dados, y por ello es más necesaria la construcción de imágenes visuales y representaciones mentales para favorecer su comprensión, sus interrelaciones y su memorización a largo plazo.

Nosotros planteamos la inteligencia escolar como arquitectura mental (conocimiento de esquemas) en el marco del aprendizaje inductivo-deductivo (Aristóteles), científico (Galileo), constructivo (Piaget), significativo (Ausubel) y por descubrimiento (Bruner), en cuyas reflexiones subyace toda una teoría de la inteligencia, que nosotros aplicamos a la inteligencia escolar, con características propias, y que denominamos arquitectura mental o del conocimiento.

La inteligencia escolar, entendida también como arquitectura del conocimiento, es muy útil para relacionar herramientas mentales y conocimientos (contenidos asimilados adecuadamente en los almacenes de memoria) para que estén disponibles cuando se necesiten. Ello facilita el saber y el saber hacer, y éstos a su vez posibilitan el desarrollo de capacidades. Esta temática la desarrollaremos en otro contexto de esta colección, en la obra *Arquitectura del conocimiento* y que se publicará con posterioridad. Por lo cual aquí no nos detenemos en este tema (ver gráfico)

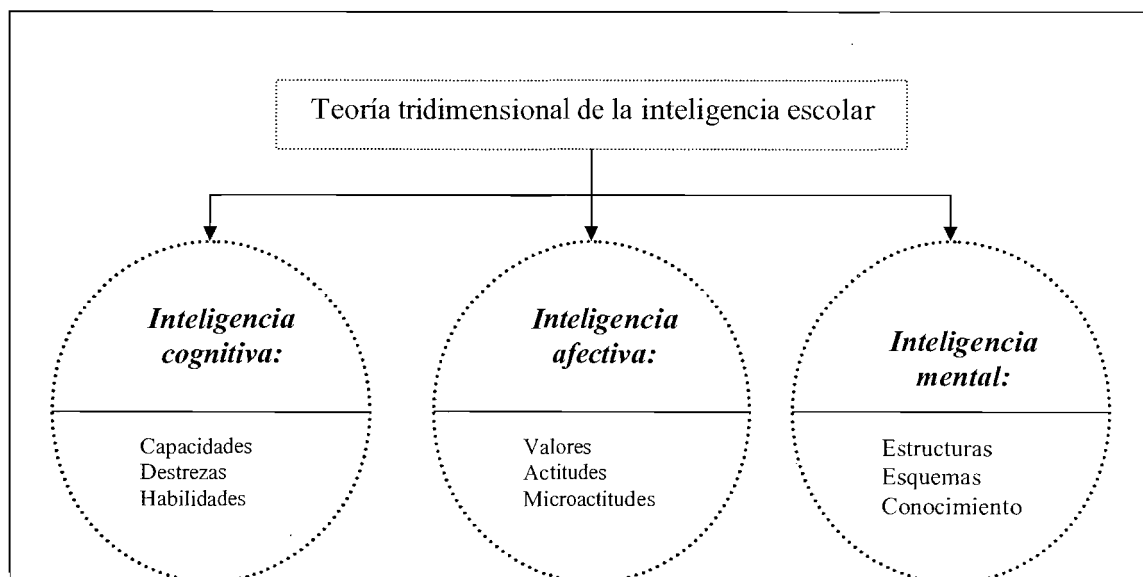


Gráfico: Teoría de la inteligencia escolar tridimensional (\*)

\* Díez López, Eloísa y Martiniano Román, *La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Arrayán, Chile, 2006, p. 195.

# ANEXO III

Díez López, Eloísa y Martiniano Román, *La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Arayán, Chile, 2006, pp. 242-249.

## Capítulo cuarto

### **TEORÍA TRIDIMENSIONAL DE LA INTELIGENCIA ESCOLAR: IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA En el marco de la sociedad del conocimiento**

#### **6 La inteligencia escolar como arquitectura mental (arquitectura del conocimiento)**

##### **6.1 Apoyos teóricos**

En la vida cotidiana la facultad más utilizada es la imaginación o representación (una persona no puede caminar o conducir por una ciudad o un país si no posee el plano o el mapa del mismo). Cuando un ciudadano se pierde en su ciudad, o en otra, es que “se le ha caído (de la imaginación) el plano o mental de la ciudad” y para continuar debe recuperarlo mirando un plano o preguntando a alguien que ya posee el plano mental de su ciudad. Lo mismo nos ocurre cuando estacionamos el vehículo. Para luego poder localizarlo, construimos un plano mental del entorno próximo (tiendas, algunas referencias de la calle, algún restaurante...) y nos llevamos dicho plano en la memoria, tratando de recordarlo hasta que localizamos de nuevo el vehículo. Si no construimos dicho plano o se nos olvida (“lo perdemos”), el vehículo está ilocalizable.

En la escuela, la facultad menos utilizada es la imaginación y construimos asignaturas como, por ejemplo, la historia empezando por planos parciales (lecciones) sucesivos (a veces ni eso, pues nos quedamos en los meros datos históricos), desde el paleolítico hasta la actualidad. Por nuestra parte afirmamos que aprendizaje significativo y constructivo es lo mismo que aprendizaje imaginativo, como veremos a continuación.

El aprendizaje de contenidos como formas de saber y el aprendizaje de métodos como formas de hacer debe recuperar estos planteamientos, que poseen una amplia tradición tanto en la filosofía como en la ciencia y la psicopedagogía. Desde esta perspectiva, ya Aristóteles afirmaba que aprender es percibir, representar y conceptualizar. A través de la percepción captamos los hechos, ejemplos o experiencias de una manera plural y dispersa y en cierto modo caótica. Posteriormente, tratamos de buscar elementos comunes a partir de la representación o de la imaginación (Construyendo imágenes mentales) y en último lugar conceptualizamos, por medio de la abstracción, buscando lo común y universal de los datos, ejemplos o experiencias. La tradición aristotélica afirma con insistencia: nada está en la inteligencia que primero no esté en los sentidos. El camino es entre los sentidos y la inteligencia es la imaginación (representación mental).

Pero este camino puede ser doble: inductivo (hechos — representaciones — conceptos) o deductivo (conceptos — representación — hechos). Este doble proceso nosotros lo denominamos proceso cíclico del aprendizaje. En la Edad Media, este

doble camino se reduce en la práctica (por razones teológicas) a la deducción y llega a la escuela y la universidad en forma de deducción incompleta (conceptos — ejemplos), que los profesores y maestros convierten en las salas de clase en explicaciones con muchos conceptos, teorías y principios y algunos ejemplos en formas de hechos. Explicamos conceptos y los aclaramos con ejemplos y los aprendices se suelen quedar con los ejemplos, que es lo que entienden y en los que encuentran sentido a lo que aprenden.

En el siglo XVII, Galileo retoma el modelo de Aristóteles oscurecido en la Edad Media por la Escolástica y habla de un doble proceso en la construcción de la ciencia o del aprendizaje científico, que es inductivo — deductivo. Por medio de la inducción, a través de la observación, se captan los hechos, ejemplos o experiencias buscando lo común en los mismos y a partir de ellos se formulan hipótesis (conceptos o teorías provisionales) y posteriormente por medio de la deducción se trata de verificar estas hipótesis o teorías provisionales para convertirlas en leyes o teorías definitivas. A este doble proceso lo denomina método científico. No obstante, también se apoya en la imaginación/representación al construir imágenes visuales (dibujos y gráficos con flechas) que trata de convertir en imágenes mentales. Por nuestra parte denominamos a este planteamiento galileano, proceso cíclico del aprendizaje científico: inductivo (hechos - representación - conceptos) —deductivo (conceptos - representación - hechos). De este modo afirmamos que un niño y un adulto, un “aldeano” y un científico aprenden de la misma manera (percepción - representación - conceptualización y a la inversa).

Muchos años más tarde, Piaget, en el siglo XX, y su teoría de la epistemología genética retoman estas ideas al afirmar que el conocimiento surge al contraponer los hechos que me aporta la realidad con los conceptos que suministra la inteligencia. En esta contraposición es fundamental la dimensión constructiva del aprendizaje: el conocimiento no es una mera fotocopia de la realidad, sino una construcción activa por parte del aprendiz y del científico en cuanto aprendiz. Esta construcción del aprendizaje por parte del aprendiz es la forma de contraposición de hechos - conceptos se denomina constructivismo (aprendizaje activo inductivo) y la contraposición de los conceptos con los hechos se llama reconstructivismo (aprendizaje activo deductivo). Pero Piaget añade además que aprender es modificar los conceptos previos, situando lo que se aprende en lo que ya se sabe, y desde esta dimensión surge el conflicto cognitivo (confrontación entre los conceptos nuevos con los que ya se poseen). Además, estos supuestos los sitúa Piaget en las fases manipulativa (manejo de objetos), operatoria (uso de representaciones) y abstracta (uso de símbolos y conceptos).

Bruner, con posterioridad Piaget, en sus planteamientos teóricos habla de aprendizaje por descubrimiento, que supone un constructivismo mucho más socializado (aprendizaje cooperativo entre iguales) y además insiste en un aprendizaje preferentemente (no exclusivamente) inductivo y activo. En este aprendizaje se han de respetar siempre las fases en activo (se construye desde la percepción por medio de la actividad), icónica (utiliza representaciones e imágenes mentales) y simbólica (utiliza conceptos y símbolos).

Ausubel y Novak desarrollan su modelo de aprendizaje significativo (con sentido para el aprendiz) desde su teoría de la asimilación o teoría de las jerarquías conceptuales. Consideran que el aprendizaje significativo sólo se da cuando se cumplen estas tres condiciones: partir de los conceptos previos que el alumno posee (aquí repiten a Piaget), partir de la experiencia que posee el aprendiz (experiencias previas) y relacionar adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos. Esta relación



entre sí de conceptos aprendidos puede ser vertical (de abajo-arriba o de arriba-abajo, de lo más concreto a lo más general o de lo más general a lo más concreto) u horizontal (relaciona conceptos de un mismo o parecido nivel de generalidad). La relación vertical de los conceptos aprendidos la denominan aprendizaje significativo supraordenado (de abajo-arriba) y subordinado (de arriba-abajo) y la relación horizontal entre conceptos de un nivel igual o parecido de generalidad la denominan aprendizaje significativo coordinado o combinatorial.

Las modernas teorías de la memoria se apoyan en Aristóteles y nos hablan de la memoria como almacenamiento organizado de la información recibida (almacenes de memoria) a partir de los siguientes pasos: percepción y captación de datos (hechos, ejemplos o experiencias), elaboración de bases de datos (memoria a corto plazo) desde la imaginación o representación de los datos percibidos y elaboración de bases de conocimientos (memoria a largo plazo) donde las bases de datos se transforman, por medio de la construcción activa de los aprendices, en bases de conocimientos organizados, como memoria constructiva o arquitectónica (de constructos, construcciones, andamios o estructuras). De este modo se consigue que los saberes organizados adecuadamente estén disponibles para ser utilizados, ya que el problema del saber no es saber, sino un saber qué hacer con lo que se sabe. Como hemos dicho anteriormente, la sociedad del conocimiento habla de datos (hechos, ejemplos, experiencias), información (datos relativamente organizados) y conocimiento (interiorización o conceptualización de la información).

La teoría de los esquemas de Norman (1985) considera la inteligencia como un conjunto de esquemas y redes semánticas, que suponen una forma de integrar adecuadamente lo aprendido, tanto en la inteligencia como en la memoria. El aprendizaje interrelacionado es clave para el desarrollo de la inteligencia, donde cada concepto nuevo a adquirir debe integrarse en otro preexistente. Considera los esquemas conceptuales como estructuras de conocimiento interrelacionadas.

## **6.2 La inteligencia escolar como arquitectura del conocimiento**

La síntesis de estos planteamientos, buscando más la complementariedad que la contraposición entre los mismos y subsanando algunos errores de fondo en ellos, nos sirve de base para la elaboración teórico-práctica de la arquitectura del conocimiento, entendida como un elemento relevante de nuestra teoría tridimensional de la inteligencia escolar. De este modo, consideramos el aprendizaje en el aula como un triple proceso cíclico científico, constructivo y significativo, preferentemente por descubrimiento.

La fundamentación de la arquitectura del conocimiento, que afecta de manera directa a los contenidos (entendidos como formas de saber) y de manera indirecta a los métodos (considerados como formas de hacer), se basa en procesos de aprendizaje:

—Proceso cíclico de aprendizaje: aprender es percibir (hechos, ejemplos o experiencias), representar (construir imágenes mentales) y conceptualizar (transformar las imágenes en conceptos) y a la inversa. Implica aprender de una manera cíclica o circular inductivo-deductivo (hechos-conceptos-hechos) o deductiva-inductiva (conceptos-hechos-conceptos).

—Proceso cíclico de aprendizaje científico: supone la utilización del método científico (inductivo-deductivo) a al menos una aproximación al mismo, donde los aprendices actúan como científicos potenciales, con la ayuda adecuada de los profesores.

—Proceso cíclico del aprendizaje constructivo: el aprendiz es el principal constructor de su aprendizaje al contraponer hechos, que le aporta la realidad con conceptos que le aporta la inteligencia (constructivismo) o al contraponer los conceptos con los hechos (reconstructivismo) de una manera activa. El conocimiento no es algo dado, sino recreado por el aprendiz.

—Proceso cíclico de aprendizaje significativo: el aprendiz aprende al encontrar sentido a lo que aprende, apoyándose en sus conceptos previos (evaluación inicial), en los hechos (experiencia previa) y al construir jerarquías hechos-conceptos o a la inversa, en forma de escaleras (categorías) para subir las (según niveles de abstracción) y bajarlas (según niveles de concreción), estableciendo categorías conceptuales.

Y además arquitectura del conocimiento se apoya en estos supuestos complementarios:

—Aprendizaje preferentemente por descubrimiento, sobre todo en edades tempranas y en la educación básica, aunque no exclusivamente, desde una metodología activa, investigadora y constructiva.

—Modelos de memoria constructiva a largo plazo, a partir de la selección y organización de los datos desde la percepción y la observación, la elaboración de representaciones mentales como bases de datos (memoria a corto plazo) y la construcción activa de bases de conocimientos (memoria a largo plazo).

—Respeto a los procesos básicos de aprendizaje del aprendiz: percepción-representación y conceptualización y a la inversa, facilitando al aprendiz, por parte del profesor, la construcción activa del mismo de una manera inductiva-deductiva o a la inversa.

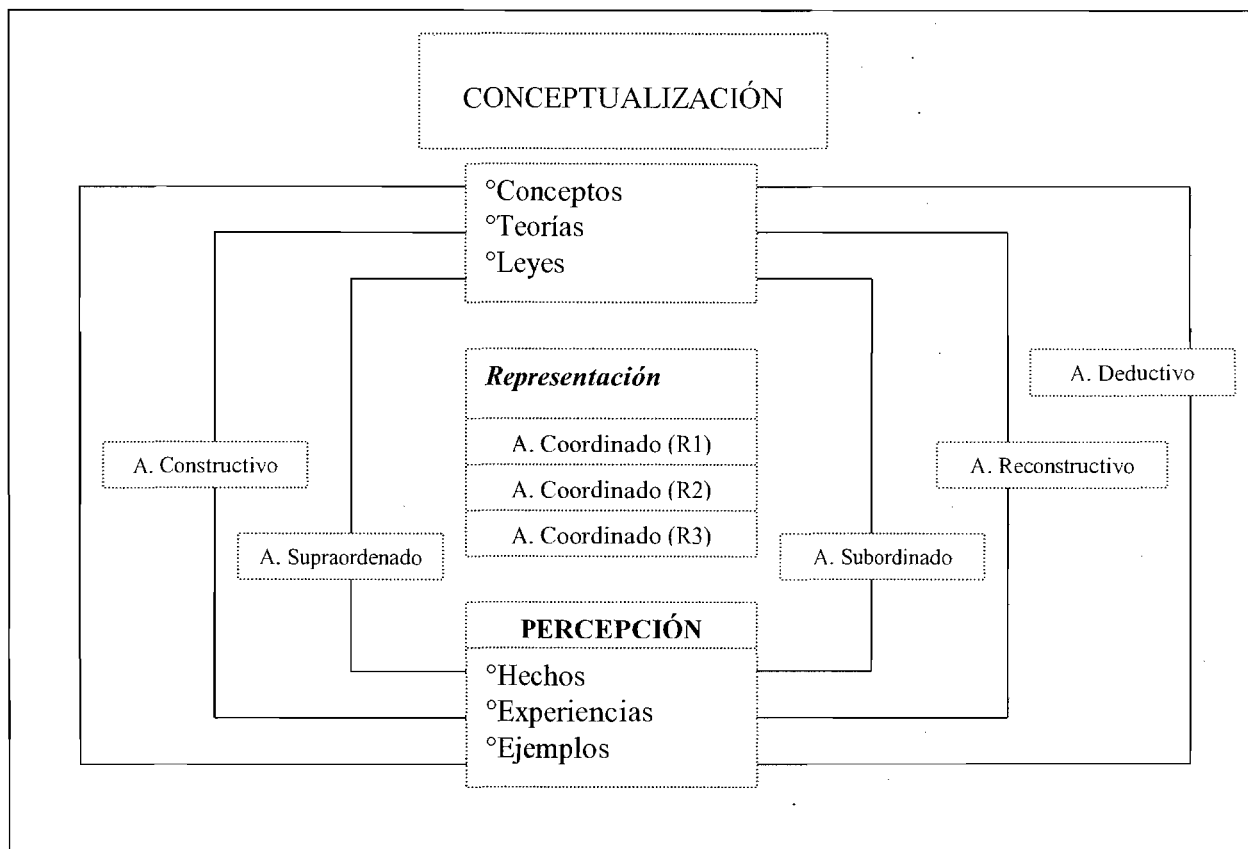
—El profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento aporta al aprendiz planos generales de una disciplina (redes conceptuales y marcos conceptuales) y éste los reelabora en forma de planos más concretos, esquemas conceptuales y mapas conceptuales). El profesor facilita que el alumno pueda caminar solo (o con la ayuda de otros compañeros) en la ciudad del conocimiento (asignaturas) con los planos de la misma, que él debe recorrer y completar con autonomía.

Entendemos la arquitectura del conocimiento como un elemento nuclear de nuestra teoría tridimensional de la inteligencia escolar y constituye una de sus tres dimensiones fundamentales, asociada a la inteligencia escolar cognitiva (capacidades, destrezas y habilidades) y afectiva (valores, actitudes y microactitudes). La arquitectura del conocimiento por un lado es un proceso de construcción del conocimiento y por otro un producto del mismo:

—La arquitectura del conocimiento como proceso acota la forma de acercarse y captar el conocimiento, por parte del aprendiz, a través de un triple proceso cíclico del aprendizaje científico, constructivo, significativo y preferentemente por descubrimiento. Y como tal implica una técnica de mediación del aprendizaje y de la cultura social por parte del profesor.

—La arquitectura del conocimiento como producto acota una forma de almacenar el conocimiento en los almacenes de memoria, de una manera arquitectónica, sistémica, sintética y global para producir mentes bien ordenadas (arquitectura mental). Considera la inteligencia como una estructura mental

asociada a numerosos esquemas. Y ello posibilita una mente relacional que integra de una manera coherente datos, información y conocimiento de una forma adecuada, jerarquizada e interrelacionada. Y de este modo trata de responder a las demandas a la escuela por parte de la sociedad del conocimiento.



Proceso cíclico del aprendizaje científico, constructivo y significativo (Román y Díez, 1994b)

Entendemos la arquitectura del conocimiento como un conjunto de esquemas mentales adecuadamente almacenados y disponibles para ser utilizados cuando se necesiten. En este sentido, tan importante es la forma de adquisición de estos esquemas (procesos) como la forma de almacenamiento en la memoria a largo plazo (producto). Por ello, nos parece interesante la forma en cómo las organizaciones inteligentes entienden el conocimiento como producto:

—Como hechos captados por la observación: se trata de recoger hechos, ejemplos y experiencias muy a menudo desordenados y caóticos. Esta recogida debe tener un cierto sentido o finalidad. ¿Cómo se recogen los hechos y qué hechos a recoger en función de lo que se pretende? Se trata de seleccionar hechos, ejemplos o experiencias en función de un criterio.

—Como datos asociados y coleccionados: en esta fase se pretende almacenar los hechos ejemplos y experiencias en forma de datos con una relativa relación entre ellos. De este modo, los hechos se convierten en datos, entendidos casi siempre como símbolos y como tales poseen un valor semántico o simbólico,

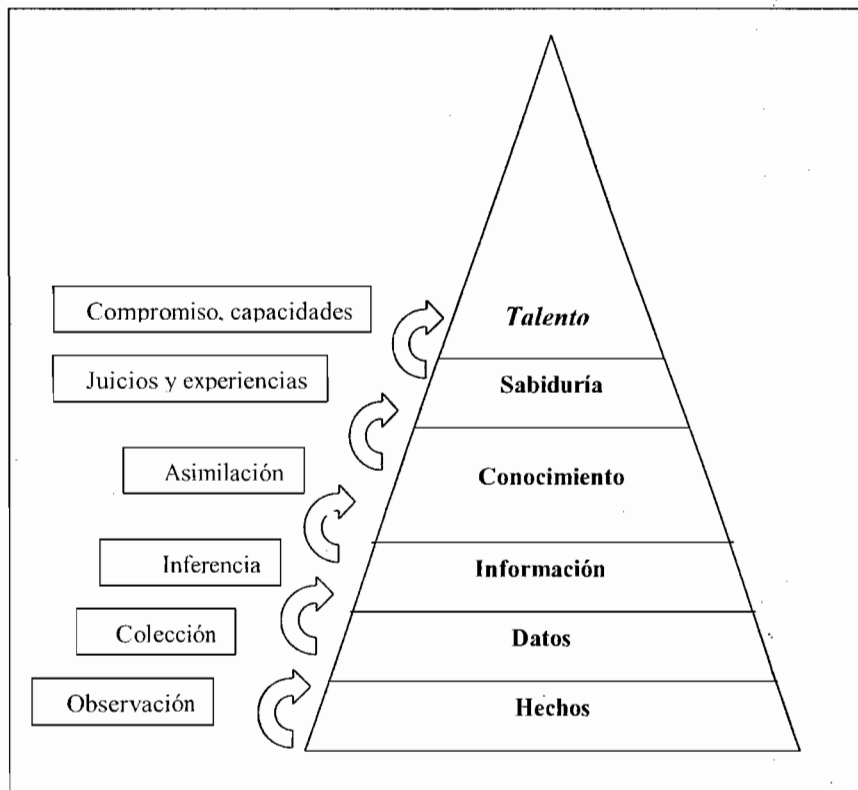
aunque limitado por falta de una adecuada interpretación. Se trata de coleccionar datos organizados por "colecciones" (como si fueran cromos).

—Como información de datos interrelacionados por medio de la inferencia: de este modo se busca lo común en los datos y mediante inferencias se trata de identificar la causalidad, la correlación, los posibles efectos de los mismos... De los datos se trata de llegar a una información elaborada y sistematizada para que resulta útil. La información se convierte en informes.

—Como conocimiento internalizado e interiorizado por medio de la asimilación: una cosa es la información disponible y otra la información digerida, internalizada o interiorizada por parte de un aprendiz o conjunto de aprendices. Esta interiorización sólo es posible a partir de los conceptos previos y la interrelación entre lo que se aprende y lo que se sabe. De este modo, la información se convierte en conocimiento. Pero este conocimiento depende mucho de cómo se presenta la información al aprendiz (fase de entrada) para posteriormente ser reelaborada (fase de transformación) y comunicada (fase de salida del conocimiento). Es en la fase de transformación donde realmente se crea el conocimiento y éste se visualiza en la fase de comunicación.

—Del conocimiento a la sabiduría a partir del juicio crítico y la transformación de experiencias del conocimiento. La sabiduría está asociada a capacidades superiores, tales como la creatividad, el pensamiento crítico, el pensamiento resolutivo (soluciones de problemas) y el pensamiento ejecutivo (toma de decisiones). Y todo ello supone una nueva reelaboración crítica y creativa del conocimiento, con lo cual se mejora sustancialmente la productividad mental. De este modo, el conocimiento personal o institucional se multiplica de una manera impresionante.

—De la sabiduría al talento: el talento suele ser de unos pocos privilegiados, ya que poseen un amplio nivel de desarrollo de capacidades superiores y un conjunto de esquemas relevantes al menos en determinados campos. El talento supone un rendimiento superior en un área determinada de la conducta humana: intelectual, creativa, científica, social, mecánica, artística... El alumno o persona con talento, en un campo determinado, posee una amplia base de conocimiento superior al resto, controla sus procesos de atención y memoria aplicándolos de una manera selectiva a lo esencial, utiliza un alto nivel de metacognición, su nivel de asociación y transferencia de lo aprendido es muy elevado, convierte rápidamente la información consciente en información automatizada... Por otro lado, indicamos también que el talento por una parte está asociado a un alto nivel de capacidades, pero también al compromiso y a la acción.



La arquitectura del conocimiento como producto. (Román y Díez, 2006)

Una ampliación de la inteligencia escolar como arquitectura mental se publicará próximamente en una monografía específica, en esta colección de Perfeccionamiento Docente con el título "Arquitectura del conocimiento: aplicaciones al aula". Lo mismo haremos con el tema del talento, publicando también en breve, en esta colección, una monografía con el título "Desarrollo del talento en las aulas: Aplicaciones prácticas". Por lo cual ambos temas aquí solo se tratan de una manera breve y sencilla.

## ANEXO IV

### UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

#### **El Amor en la Novela de José Emilio Pacheco** *Las batallas en el desierto*

**Ensayo** que presenta **JOSÉ LUIS JAIMES ROSADO** como requisito para el Examen de Contratación Temporal de Profesores de Asignatura Interinos, del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (I a IV)

**Abril del 2004**

*“Yo nunca uso la palabra creación, yo no opino que uno sea creador, sino que uno compone, hila, retoma las cosas que te dan los demás, que te dan las conversaciones, y no creo en el acto de creación, salvo en el hecho material de que tú escribas y veas aparecer las palabras. Es una cosa muy material”.*  
(José Emilio Pacheco<sup>1</sup>)

#### **El Amor en la Novela de José Emilio Pacheco** *Las batallas en el desierto*

El sentimiento de un infante es un acto que siempre invita a la reflexión, que en esta ocasión es parte de la Estructura de Examen para la Contratación Temporal de Profesores de Asignatura Interinos, del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (I a IV) en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México; y permite afirmar que el Amor en la Novela de José Emilio Pacheco *Las batallas en el desierto* es un acto infantil de libertad sometido al albedrío y los parámetros de pensamiento y actuación de los adultos.

La época a la que hace referencia José Emilio Pacheco es importante porque fue el inicio del “desarrollo” en México, la consumación de la transición de la sociedad rural a urbana y el cimiento de los parámetros o valores con que crecieron los padres que dieron vida a la última generación del siglo XX.

Por lo anterior, es importante hacer un acercamiento reflexivo partiendo de esencias y perspectivas válidas a través del tiempo, para escudriñar las estructuras sociales y familiares de mediados del siglo XX, según *Las batallas en el desierto*, y entrelazarlo con la perspectiva individual o social actual.

Todo juicio que se da sobre las acciones, “para calificarlas tiene que verse desde dos puntos de vista: lo Objetivo y lo Subjetivo. Determinado como la acción de la conciencia sobre el juicio de lo realizado”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Pacheco, José Emilio, Conferencia de prensa del 21 de mayo de 1994 en la Casa de Desarrollo Rural de Tepeji del Río, Hidalgo; Revista PROCESO No. 1430, CISA México 2004. pp. 62 y 63 .

Los valores por su objetividad (cualidades) obtienen mayor a menor calidad. La interpretación del valor es algo subjetivo por lo que se cree que el hombre es el creador de los valores ya que la esencia es objetiva, pero según la aplicación, es la interpretación como bueno o malo<sup>3</sup>.

### **El Amor y la Libertad Individual**

Uno de los valores que José Emilio Pacheco maneja en *Las batallas en el desierto* es el de la libertad. A través de Carlitos muestra cómo entre 1946 y 1952, sexenio de Miguel Alemán, se manejaban socialmente los principios de Libertad, que hasta finales de siglo fueron vigentes y que poco a poco se han ido transformando, con base en teorías sociológicas, psicológicas, pero ante todo en la práctica, y que se fueron desarrollando para dar paso a la comprensión de algunas situaciones en los infantes.

Carlitos es un niño que se enamora de Mariana, mujer de 28 años y madre de Jim, uno de sus compañeros de escuela. Carlitos ejerce su facultad anímica de libertad para confesar a Mariana su sentimiento, lo que causa un gran revuelo entre el "mundo de los adultos" al enterarse de su acción.

"La libertad es un sentimiento anímico que se confunde con una sensación que es un sentimiento físico"<sup>4</sup>. Por ello, tanto la madre, como el padre y hasta el hermano de Carlitos creen que se encuentran ante una situación o desviación psicológica y de comportamiento, sin considerar que el sentimiento de Carlitos era sin ninguna intención física, como se demuestra en la confesión ante el sacerdote, de donde el niño obtiene todo un manual para la masturbación, inquietud que incluso el infante no tenía hasta ese momento: "... ¿Has tenido malos tactos? ¿Has provocado derrame? No sé qué es eso, padre. Me dio una explicación muy amplia. Luego se arrepintió, cayó en cuenta de que hablaba con un niño incapaz de producir todavía la materia prima para el derrame, y me echó un discurso que no entendí... Llegué a mi casa con ganas de intentar los malos tactos y conseguir el derrame. No lo hice..."<sup>5</sup>.

Lejos de teorías filosóficas, sociológicas e incluso jurídicas, es necesario considerar que para ejercer la libertad existen cinco pasos elementales como mínimo, mismos que aparecen en la actitud de Carlitos: "Diferenciar qué propone el entendimiento, encuentro de cualidades, atractivo, determinación de libre albedrío, e integración"<sup>6</sup>. Estos cinco pasos se pueden presentar en diferente orden al citado, pero la suma de estos cinco en forma conciente es lo que hace que la persona decida actuar o no actuar ante las circunstancias.

Por los cinco pasos anteriores pasa el personaje Carlitos: Diferenciar qué propone el entendimiento se presenta en el momento que el niño cenó en la casa de Jim y a su regreso asegura: "... y me dije: voy a guardar intacto el recuerdo de este instante por que todo lo que existe ahora mismo nunca volverá a ser igual. Un día lo veré como la más remota prehistoria. Voy a conservarlo entero porque hoy me enamoré de Mariana"<sup>7</sup>. Carlitos, de manera conciente se sabe diferente, su "sentimiento anímico" era otro y perfectamente identificaba la causa.

---

<sup>2</sup> Gutiérrez Saenz, Raúl: *Introducción a la Ética*, Esfinge, México, 1990, p.3.

<sup>3</sup> *Ídem.*

<sup>4</sup> *Ídem.*

<sup>5</sup> Pacheco José Emilio, *Las Batallas en el Desierto*, ERA, México, 1997.

<sup>6</sup> Gutiérrez, *Op Cit.*

<sup>7</sup> Pacheco. *Op. Cit.*

El encuentro de cualidades que obligan a una inclinación, en este caso justificación, es notorio en Carlitos cuando conoce a Mariana: “Nunca pensé que la madre de Jim fuera tan joven, tan elegante y sobre todo tan hermosa...”<sup>8</sup> Esta misma situación se acentúa cuando la madre de Carlitos le llama la atención por la hora en que regresó al hogar y los argumentos que el menor presenta. Ante la posibilidad que su madre platique la situación al maestro Mondragón, Carlitos considera: “¿Qué pensaría la mamá de Jim si se enterase? La señora fue muy buena conmigo”<sup>9</sup>.

El factor de atracción es innegable con la narración de sensaciones y pensamientos que Carlitos tiene al conocer a Mariana: “No supe qué decirle. No puedo describir lo que sentí cuando ella me dio la mano. Me hubiera gustado quedarme allí mirándola... Yo frente a ella, mirándola. No sabía qué hacer...”<sup>10</sup> y eso solo fue al conocerla porque con el pasar de los días, en el capítulo (IV) titulado Obsesión, Carlitos asegura que “sólo repetía su nombre como si el pronunciarlo fuera a acercarla... Durante semanas y semanas preguntaba por ella con cualquier pretexto para que Jim no se extrañase. Trataba de camuflajear mi interés y al mismo tiempo sacarle información sobre Mariana... Mariana se había convertido en mi obsesión”<sup>11</sup>...

El personaje principal de *Las Batallas en el Desierto* ejerce su libre albedrío al decidir confesar su amor. Carlitos le dice a Mariana que estaba enamorado de ella y para llegar a este momento el texto dice: “Hasta que un día sentí que era imposible resistir más... eran las once. Pedí permiso para ir al baño. Salí en secreto de la escuela. Toqué el timbre del departamento 4... Al fin me abrió mariana... lo que vengo a decirle –ya de una vez, señora, y perdóneme- es que estoy enamorado de usted”<sup>12</sup>... Esta acción de confesar su sentimiento nos muestra el libre albedrío del niño para salir de la escuela, ir a casa de Mariana y manifestar su sentimiento.

El momento identificado como integración es un proceso de comunicación, el cual José Emilio Pacheco lo presenta cuando Carlitos confiesa su amor a Mariana y ella es comprensiva con el menor, con tacto, incluso ternura, maneja la situación a tal grado que el niño comprende que no puede ser correspondido. Carlitos acepta la situación: “Tiene razón señora. Me doy cuenta de todo. Le agradezco mucho que se porte así. Discúlpeme. De todo modos tenía que decírselo. Me iba a morir si no se lo decía”<sup>13</sup>...

El amor de Carlitos se desarrolla en un marco de libertad al ser una situación electiva ya que es él quien escoge lo que puede hacer y lo que no puede hacer, su decisión es manifestar el sentimiento que tenía hacia Mariana; pero es dependiente en dos direcciones, por propia voluntad acepta sus sentimientos, y la contraparte – Mariana- rechaza ese sentimiento y queda establecido que Carlitos no puede ser correspondido; y deliberativa porque el menor elige bajo el aspecto del bien, sin morbo alguno presenta la atracción por Mariana, la madre de su compañero.

El amor de Carlitos es un acto de libertad en su fase anímica y no un acto físico pues incluso por el infante ni cruzan pensamientos que motiven las sensaciones físicas (sexuales). Al respecto, el profesor en sociología Francesco Alberoni, conocido por sus teorías sobre el enamoramiento y el amor, puntualiza en su libro *El Primer Amor* que “un león de dos meses ya es un león, tiene el cerebro y los instintos de un león, no los

---

<sup>8</sup> *Idem.*

<sup>9</sup> *Idem.*

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> *Idem.*



de un mono o una rana (por lo tanto) ese niño ya es un ser humano completo. Como un león de dos meses es un león. Sin duda, aprenderá muchas cosas, su comportamiento cambiará... a su edad los niños viven en un mundo fantástico”

### **El Amor y la Libertad en la Sociedad**

Toda este amor, en libertad, que vive Carlitos, encuentra “otros parámetros” cuando los adultos que participan en su mundo, en su realidad, intervienen. De tal forma que al enterarse de la situación los conceptos de “libertad física, psíquica, moral, y espiritual”<sup>14</sup> reflejan otra realidad para el menor. Es aquí donde José Emilio Pacheco nos presenta las bases de la sociedad que nos rigió hasta finales del siglo XX, bases que se cimentaron entre valores de doble Moral: en lo social “Alibaba y los 40 ladrones” y en lo familiar “la amante” en algunos casos. Pero reflexionemos por partes.

La libertad física, que la podemos entender como la autodeterminación para tomar una y otra actitud con la seguridad de poder transitar por donde se elija, es limitada a Carlitos en el momento que los padres deciden cambiarlo de escuela.

La libertad psíquica se ve trastocada cuando el padre del menor afirma: “Este niño no es normal. En su cerebro hay algo que no funciona. Debe ser el golpe que se dio a los seis meses cuando se nos cayó en la plaza Ajusco...”<sup>15</sup> Carlitos es llevado a exámenes psicológicos donde incluso dos colegas no se ponen de acuerdo con el dictamen. La doctora “Elsita” considera que “el niño tiene una inteligencia muy por debajo de lo normal. Está sobreprotegido y es sumiso. Madre castrante, tal vez escena primaria”<sup>16</sup>. El doctor asegura que “el chico es listísimo y extraordinariamente precoz, tanto que a los quince años podría convertirse en un perfecto idiota. La conducta atípica se debe a que padece desprotección, rigor excesivo de ambos progenitores, agudos sentimientos de inferioridad”<sup>17</sup>.

La libertad moral que es la que determina entre el bien y el mal es presentada en la madre de Carlitos quien ante la situación comenta: “nunca pensé que fuera un monstruo ¿Cuándo has visto aquí malos ejemplos? Dime que fue Héctor (el hermano mayor) quien te indujo a esta barbaridad... todavía tienes el cinismo de alegar que no hiciste nada malo. En cuanto se te baje la fiebre vas a confesarte y a comulgar para que Dios Nuestro Señor perdone tu pecado”<sup>18</sup>.

Con la respuesta de todos los adultos que intervienen directamente en la vida de Carlitos, principalmente sus padres, la libertad espiritual presenta un cambio notorio donde prácticamente por instinto de supervivencia social el menor adopta los parámetros establecidos, aplicados por sus progenitores. Situación que se refleja cuando Carlitos dice: “el amor es una enfermedad en un mundo en que lo único natural es el odio... Al pensar en Mariana el impulso de ir a su encuentro se mezclaba a la sensación de molestia y ridículo. Qué estupidez meterme en un lío que pude haber evitado con sólo resistirme a mi imbécil declaración de amor. Tarde para arrepentirme: Hice lo que debía y ni siquiera ahora, tantos años después, voy a negar que me enamoré de Mariana”<sup>19</sup>. Es aquí donde el menor ya comparte los parámetros con los demás, comienza a considerar que lo que sintió fue real, pero el haber reprimido la manifestación le hubiera ahorrado muchas vicisitudes.

---

<sup>14</sup> Gutiérrez. *Op Cit.*

<sup>15</sup> Pacheco, *Op. Cit.*

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> *Idem.*

<sup>18</sup> *Idem.*

<sup>19</sup> *Idem.*

No obstante, Carlitos no se llena de rencores o resentimientos, la coherencia entre el pensar y actuar, la coherencia del personaje de José Emilio Pacheco se basa en esa capacidad emotiva que tiene Carlitos para amar y analizar su realidad para empatarla, que no adaptarla, a la realidad de los adultos. Muestra de esto es cuando el niño toma distancia y justifica el actuar de su madre: “no veía sino el estrecho horizonte que le mostraron en su casa”<sup>20</sup>, acción entendible si recordamos que es una historia contada ahora, en nuestros días, por una persona que fue niño menor de 10 años entre 1946 y 1951 y que Daniel Goleman la define como “el desarrollo del sentimiento, carácter e instintos morales en un infante”<sup>21</sup>.

### **El Amor y la Doble Moral**

Según la época y el momento histórico, las libertades individuales y sociales se han ido transformando. Un punto de partido son los Valores<sup>22</sup> que socialmente se aceptan y practican y México se encontraba en una verdadera evolución social que por ende se reflejarían en todas y cada una de las familias y personas.

La organización social de aquel México partía de que por primera vez en muchos años había un presidente que no era relacionado directamente con el ámbito castrense. Es más, era el primer Ejecutivo Federal que emanaba de La Universidad. Era un Presidente que traía el desarrollo y la modernidad, entendida esta por un materialismo absorbente. El texto de José Emilio Pacheco nos refleja en sus descripciones que todo dependía del funcionalismo. El modernismo era que todo funcionara mejor, por eso la construcción de escuela, carreteras, introducción de vehículos, etcétera.

En contra parte, también nos refleja que ese modernismo dejaba ganancias importantes para cierto grupo, los que estaban cercanos a la toma de decisiones, es por ello que se les nombraba “Alibaba y los cuarenta ladrones”<sup>23</sup>.

En el ámbito gubernamental se refleja una doble moral. Doble moral que ya se presentaba en el ámbito familiar y que al referirse al amor, aquel amor clandestino, paralelo a la familia, la relación con “la amante”, también queda establecido en *Las Batallas en el Desierto*.

En la trama se aborda el caso de dos amantes: Mariana, la mamá de Jim, y “la casa chica” que tenía el papá de Carlitos.

En el primer caso, Jim era molestado en la escuela por sus compañeros porque aseguraban que el “Señor” papá de Jim, verdaderamente era su padrastro porque Mariana era la amante. El “Señor” era alto funcionario que acompañaba al presidente Miguel Alemán y se aseguraba que su esposa no podía tener hijos, argumento de la madre de Carlitos, mientras que los compañeros de escuela comentaban que la esposa del funcionario era una “vieja horrible que sale mucho en sociales... la mamá de Jim sólo es una entre muchas”...

Cuando todo lo anterior queda bajo conocimiento de la madre de Carlitos, su primera reacción es que deben expulsar al niño (Jim) de la escuela. En segunda opción considera cambiar a Carlitos de centro educativo. De cualquier forma censura acremente la situación: “Cómo es posible, repetía, que en una escuela que se supone decente acepten al bastardo, o mejor dicho al máncer de una mujer pública. Porque en

---

<sup>20</sup> *Idem.*

<sup>21</sup> Goleman, Daniel, *La Inteligencia Emocional*, Javier Vergara, México, 1998.(Octava reimpresión)

<sup>22</sup> Gutiérrez, *Op Cit.*

<sup>23</sup> Pacheco, *Op. Cit.*

realidad no se sabe quién habrá sido el padre entre todos los clientes de esa ramera perversa de menores”<sup>24</sup>.

Sin embargo, es el propio Carlitos quien asegura que su padre tenía otra familia: “hasta yo que no me daba cuenta de nada sabía que mi padre llevaba años manteniendo la casa chica de una señora, su exsecretaria, con la que tuvo dos niñas”<sup>25</sup>. Y es la propia madre de Carlitos la que reconoce saber de la doble familia de su esposo: “... por la avaricia de tu papá, que no tiene dinero para sus hijos aunque le sobra para derrocharlo en *otros* gastos...”<sup>26</sup> (la palabra “*otros*” con cursivas en el texto).

Los conceptos peyorativos, insultos, y el actuar de la mamá de Carlitos, hacia Mariana, como madre de Jim y amante de un funcionario se justifican porque era el reflejo de la relación del esposo con la exsecretaria. La doble moral en el aspecto familiar, en el gubernamental. La doble moral en la sociedad del México de aquellos años.

Para este amor clandestino que se basa en la aplicación de la doble moral, Francesco Alberoni establece que uno de los binomios *tipos de humano-tipos de amor*, “está formado por los que viven dentro de un grupo donde continuamente están a prueba de sí mismos por lo que dedican tiempo a la seducción, la conquista, sobre todo para adquirir crédito y prestigio en su pequeña tribu”<sup>27</sup>. Este es el caso del papá de Carlitos quien era un empresario, fabricante de jabones venido a menos, y el “Señor” padrastro de Jim, burócrata de mando superior. En esta fase de amor, José Emilio Pacheco nos demuestra que algunos creen en “un amor para cada época de la vida”<sup>28</sup>, como lo clasifica Francesco Alberoni.

Otro aspecto de doble moral que se presenta en el texto es la situación que se refleja con Héctor, hermano mayor de Carlitos, quien en su juventud intentaba tener relaciones sexuales con las mujeres que eran contratadas para ayudar en las labores del hogar. La madre aseguraba que el comportamiento se debía a las provocaciones y ofrecimientos hacia Héctor y por ello despedía a las trabajadoras. Sin embargo, Héctor tenía su dormitorio aparte para tratar de evitar las penosas situaciones que tenía que soportar la familia, incluidas las hermanas.

La madre de Carlitos y Héctor trata de justificar la actitud de su hijo mayor tratando de restarle toda culpa pero cuando Carlitos manifiesta su amor por Mariana, se niega a que los hermanos duerman juntos para evitar que el menor presente los mismos comportamientos.

En este tenor, el propio Carlitos comenta que su hermano, tiempo después, era un hombre identificado con la ideología de derecha, casado y con once hijos, lo que remarca la doble moral con que se desarrollaban algunas familias en el México de mediados del siglo XX.

El Amor y la Libertad Individual, El Amor y la Libertad en la Sociedad, El Amor y la Doble Moral, son perspectiva que nos permite retomar el texto de *Las Batallas en el Desierto*, a través del amor de Carlitos por Mariana.

El verdadero criterio para valorar es uno mismo, por lo que se debe equilibrar lo emotivo y lo pensante. Para emitir una valoración se puede partir de las siguientes premisas: lo agradable y lo desagradable; lo noble y lo vulgar; lo espiritual y lo material; lo santo y lo profano.

---

<sup>24</sup> *Ídem.*

<sup>25</sup> *Ídem.*

<sup>26</sup> *Ídem.*

<sup>27</sup> Alberoni, Francisco, *El Primer Amor*, Gedisa, España, 1997. (traducción)

<sup>28</sup> *Ídem.*

José Emilio Pacheco es un escritor de extraordinaria competencia técnica, que captura los valores conjuntos de tradición, renovación y creación, y que muestra esa capacidad para dialogar con las formas más vitales contemporáneas. Pacheco nos permite dialogar a través del tiempo y muestra de ello son *Las Batallas en el Desierto* donde un niño se enamora de una mujer por un acto de libertad sometido al albedrío y los parámetros de pensamiento y actuación de los adultos. Situación que el propio Carlitos podría resumir: "... imbéciles... ¿por qué no se dan cuenta de que uno simplemente se enamora de alguien?"<sup>29</sup>.

*"Las letras sobre el papel son signos negros sobre una página blanca. La literatura comienza a partir del momento en que tú le des imaginación, memoria o interpretación al texto que yo como escritor te propongo. Es un asunto entre dos personas, por eso las opiniones de un autor no tienen mayor sentido".*

*(José Emilio Pacheco<sup>30</sup>)*

## FUENTES

Alberoni, Francisco: *El Primer Amor*, Gedisa, España, 1997. (traducción)

Goleman, Daniel: *La Inteligencia Emocional*, Javier Vergara, México, 1998.(Octava reimpresión)

Gutiérrez, Sáenz Raúl: *Introducción a la Ética*, Esfinge, México, 1990. p3.

Pacheco, José Emilio: *Conferencia de prensa del 21 de mayo de 1994 en la Casa de Desarrollo Rural de Tepeji del Río, Hidalgo*; Revista PROCESO No. 1430, CISA México 2004. Pags. 62, 63 y 65

Pacheco, José Emilio: *Las Batallas en el Desierto*, ERA, México, 1997.

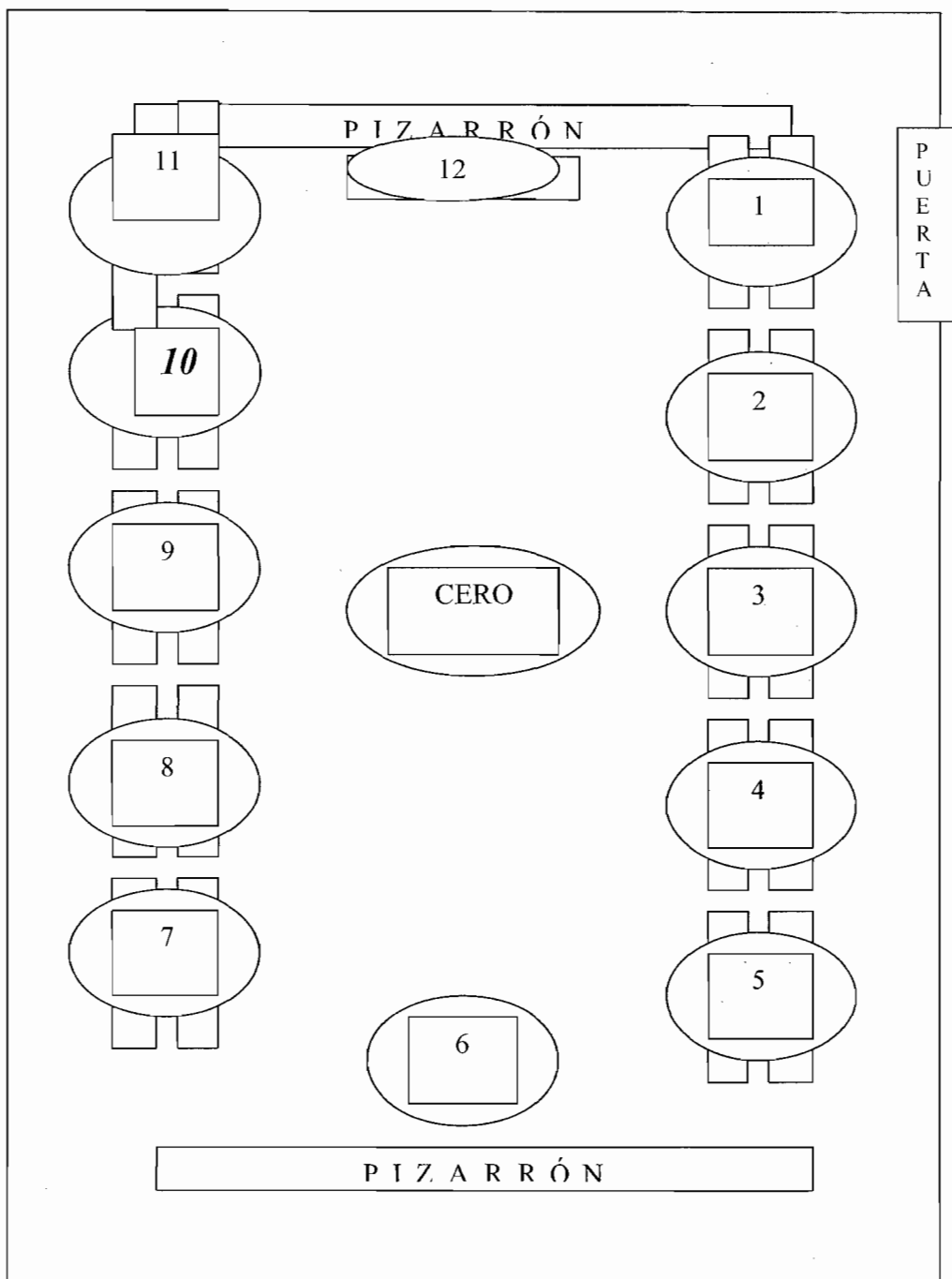
---

<sup>29</sup> Pacheco, *Op. Cit.*

<sup>30</sup> Pacheco, José Emilio, *Conferencia de prensa del 21 de mayo de 1994 en la Casa de Desarrollo Rural de Tepeji del Río, Hidalgo*; Revista PROCESO No. 1430, CISA México 2004. Pag. 65

# ANEXO V

## TOPOMETRÍA ÁULICA



JLJR 2009

# FUENTES CONSULTADAS

## BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, A.. (comp.), *"L'enseignant est une personne"*, ESF, París, 1984.
- Acosta, L. *Cuestiones de lingüística textual, con una selección bibliográfica*, Universidad de Salamanca, 1987.
- Alberoni F., *El Primer Amor*, Gedisa, España, 1997. (traducción)
- Allport, G., *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona, 1966.
- Ausubel, D., *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Ed. Trillas. México. 1976.
- Barthes, R. *Mitologías*, Madrid, Siglo XXI, 1980.
- Barthes, R., *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Piados, 1987.
- Bettetini, G. *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación fílmica y televisiva*, Madrid, Cátedra, 1986.
- Bourdieu, P., *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1991,
- Bourdieu, P., *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, 1985.
- Bourdieu, P., *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1979.
- Carlos y Andrés Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (compiladores), Piados, España, 1993.
- Cassany, D., Marta Luna, Gloria Sanz, *Enseñar lengua*, GRAÓ, España, 2005, p. 473 (10ª ed)
- Chávez, Ignacio, "Reforma del Bachillerato Universitario", en *Humanismo Médico, Educación y Cultura*, México, El Colegio Nacional, 1978, Tomo I, p.214.
- Chomsky, N. "*Syntactic Structures*". The Hague. (1957) Versión castellana en Siglo XXI. México, 1974.
- Cuenca, MJ., *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia, Tándem, 1992.
- De la Orden Hoz, A. *Calidad de la Educación*. Bordón, España, 1988.
- De la Orden Hoz, A., *Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica, España, 1981.
- Delors Jaques, "La Educación o la Utopía Necesaria", en Delors Jaques, *La Educación Encierra un Tesoro*, París, 1996.

- Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado 2005*, Espasa Calpe, Madrid.
- Diccionario Enciclopédico Quillet*, 1985, Madrid, Tomo II.
- Diccionario español-inglés / inglés-español, Larousse Práctico*, México, 2007.
- Diccionario Nuevo Espasa Ilustrado*, Espasa Calpe, Madrid, 2003.
- Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española* (21ª edición), Espasa-Calpe, Madrid, 1992.
- Diccionario Práctico Larousse de Sinónimos y Antónimos*, Larousse, México 2003.
- Díez López, Eloísa y Martiniano Román *Currículum y Programación: Diseños Curriculares de aula*, Eros, Madrid, 1994 b.
- Díez López, Eloísa y Martiniano Román, *La Inteligencia Escolar, Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad*, Arrayán, Chile, 2006.
- Dijk, T. Van., *Texto y contexto*. Traducción de J.D. Moyano, Madrid, Cátedra, 1984.
- Eagleton, T., *Una introducción a la teoría literaria*, México, FCE, 1988.
- Eco, U., *Lector in fabula*. Madrid, Lumen, 1981.
- Eco, U., *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen, 1977.
- Eco, U., *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen, 1977.
- Foucault, Michel., *La arqueología del saber*. 22ª Ed. México, Siglo XXI. 2004.
- Foucault M., *Hermenéutica del sujeto*. Bs. As., Altamira, 2003.
- Freud, S., "Psicología colectiva y análisis del yo", en Allport, G., *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona, 1966.
- Fuentes Mares, José, "prólogo", en Barreda Gabino, Estudios, México UNAM, 1973.
- Gairín Sallan, J., *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, La Muralla, Madrid, 1996.
- Velasco Guzmán, José Luis, *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000.
- García Hoz, V., "La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar" en *La calidad de la Educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*, Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo de investigación Científica, 1981.
- Goleman, Daniel, *La Inteligencia Emocional*, Javier Vergara, México, 1998. (Octava reimpresión).
- González Garza Ana Ma, *El niño y la educación*, Trillas, México, 2002.

- González Garza, Ana María, *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*, Trillas, México, 2000.
- Good, T. y J. Brophy, *Psicología educativa contemporánea*, Mc Graw Hill, Argentina 1996.
- Greimas, A.J. y Courtés, J., *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos, 1982.
- Gutiérrez, Saenz Raúl, *Introducción a la Ética*, Esfinge, México, 1990.
- Hernández, P., *Psicología de la educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. Ed. Trillas, México. 1991.
- Hernández, R.G., *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, Ecuador. 1999.
- Hernández, R.G., *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, Ecuador. 1999.
- Holliday, M., *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, FCE, 1982.
- Jacobson, R. y Levi-Strauss, "Les Chats" de Charles Baudelaire", en Jacobson, R.: *Ensayos de poética*. México, FCE, 1977.
- Kingler, C. Y G. Vadillo, *Psicología cognitiva*, Mc Graw Hill. Argentina. 2000.
- Lafraga, J. Y Gómez del Campo, J. (coord.), *Desarrollo del potencial humano*, Trillas, México, 1978 vol. 1.
- Lakoff, G. y Jonson, M., *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986, p.198.
- Larroyo, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, 1981.
- Latapí Sarre Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, FCE, México, 2003.
- Lawrence Kohlberg, "High School Democracy and Educating for a Just Society", en Ralph L. Mosher (ed.) *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, Nueva York, Praeger. 1980.
- Lawrence Kohlberg, "Prólogo", en Reimer et al., *Promoting Moral Growth. From Piaget to Kohlberg 2ª ed.*, Prospect Heights, Waveland. 1983.
- Lomas, C. y Andrés Osoro, "El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua" (com), Paidós, España, 1993.
- Lomas, C., "La imagen: instrucciones de uso para un itinerario de la mirada", en *Signos, Teoría y práctica de la educación*, n.1, Gijón, 1990b.
- Lomas, C., "Estética, retórica e ideología de la persuasión", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.3, Gijón, 1991.
- López Francisco, *La gestión de calidad en la educación*, La Muralla, Madrid, 1994.
- Lozano, J. Peña-Marín, C., Abril, G., *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra, 1982.



- Luria, A.R., *Conciencia y Lenguaje*, Madrid, Visor, 1984, (2ª ed.).
- Marches, Álvaro., *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza, Madrid, 2000.
- Martín B. Mario, *Dirección y gestión de centros educativos: Planificación y calidad*, Fondo Social Europeo. Alcalá, 1998.
- Martiniano Román y Eloísa Díez en, *Diseños Curriculares de Aula. Un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza*, Novedades Educativas, Buenos Aires – México, 2002.
- Maslow, A.H. *Algunas implicaciones educacionales de las psicologías humanísticas*, (1978) en T. Roberts (comp.), *cuatro psicologías aplicadas a la educación behaviorista y humanística*, vol. II, Narcea, Madrid. 1987.
- Mejía Zúñiga, Raúl, “La escuela que surge de la Revolución”, en: *Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE, 1982, pp. 214-215, SEP 80 No. 15, Vol. I.
- Municio P., “Calidad Total: estrategia necesaria para competir” en *Gestión de calidad Total: estrategia necesaria para competir*. Patronato de la Fundación Vaca para el Fomento de la Calidad, FVFC. Bilbao, 1995.
- Nietzsche, Friedrich, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid, Tecnos. 1998.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo Mexicano, la transición de fin de siglo*, FCE, México, 1995. p132.
- Pacheco, José Emilio, *Las Batallas en el Desierto*, ERA, México, 1997.
- Paquay L. y Marguerite Altet, *La Formación profesional del maestro* FCE México, 2005.
- Paquay, L. y Wagner Marie-Cécile, “Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar”, en *La Formación profesional del maestro*. FCE. México 2005.
- Peninou, G., *Semiótica de la publicidad*, Barcelona, Gustavo Gili, 1976.
- Piaget en Guy R. Lefrancois, *Acerca de los niños*, Fondo de Cultura Económica. México. 1986.
- Ponce Aníbal, “Ambición y angustia de los adolescentes” en *Adolescencia, Educación y Sociedad*, Cultura Popular, México, 1978.
- Quintana Cabanas, José María., *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*, Madrid, Dykinson, 1998, p. 144.
- Robert Kkegan, “Minding the Currículo: Of Student Epistemology and Faculty Conspiracy”, en Andrew Garrod (ed.), *Approaches to Moral Development*, Nueva York, Teachers College Press. 1993.
- Robert Sperber y D. Miron, “Organizing a School System for Ethies Education”, en Mosher, Ralph L. (ed.) *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, Nueva York, Praeger. 1980.
- Rogers, C.R., “El concepto de la persona que funciona completamente”, en *Psychotherapy Research. Theory and Practice*, vol. 1. núm. 17, 1963.

- Román Martiniano y Eloísa Díez, *Diseños Curriculares de aula, un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*, 1994 b, Madrid, Eros.
- Román Pérez, Martiniano y Eloísa Díez López, *Diseños Curriculares de Aula. Un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza*, *Novedades Educativas*, Buenos Aires – México, 2002.
- Román, P. Martiniano y Eloísa Díez López, “*Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*” EOS, Madrid, 1994.
- Schmelkes, Sylvia., *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, SEP, México, 1992.
- Schmelkes, Sylvia, *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México. 2004.
- Sperber, Robert y D. Miron, “Organizing a School System for Ethics Education”, en *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, Unesco-Orealc, 1992.
- Stubs, M., Language, *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza. 1987.
- Tusón V. A., “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo de la competencia discursiva”, en *Signos, Teoría y práctica de la educación*, n.2, Gijón, 1991.
- Velasco Guzmán, José Luis., *La participación de los profesores en la gestión de calidad en la educación*, EUNSA Ediciones Universidad de Navarra, S.A., Pamplona, 2000.
- Vygotsky, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelosa, Crítica, 1979.
- Vygotsky, L.S., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1977.
- Woolfolk, A.E. *Psicología educativa*. ED. Pearson. EUA, 1999, p. 375.

## HEMEROGRAFÍA

- Breen, Michal P., “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.7-8, España, 1990.
- Cobo Suero, J.M., “El reto de calidad en educación. Propuesta de un modelo sistémico”, *Revista Educación*, no. 308, España, 1995, p. 353-373.
- Daniel Zvokey, “Objectivity and Moral Judgment: Towards Agreement on a Moral Education Theory”, *Journal of Moral Education*, vol. 19 núm. 1, enero, 1990.
- El Universal, *sección Estilo*, 24 de julio del 2006, G3.
- Memorias del Primer Congreso de Escuelas Preparatoria de la República Mexicana*, México, Ed. Cultura, 1922, pp.97-102 en *Un Recorrido Histórico por la Reformas de los Planes de Estudio del Bachillerato Mexicano*, Humberto Domínguez Chávez y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar, revista EUTOPÍA, Ed. DGCCH. p 138 México, 1987. p. 178.

Muñoz I. Carlos., "Indicadores para evaluar la calidad de la educación", en *Revista Perfiles Educativos*, Vol, V. 1998, p. 44.

Pacheco José Emilio, Conferencia de prensa del 21 de mayo de 1994 en la Casa de Desarrollo Rural de Tepeji del Río, Hidalgo; Revista *PROCESO* No. 1430, CISA México 2004. Págs. 62 y 63 .

Valle, 1994, en Cobo Suero, J.M., "El reto de calidad en educación. Propuesta de un modelo sistémico", *Revista Educación*, no. 308, España, 1995, p. 358.

## DOCUMENTOS

Castrejón Díez Jaime, "Introducción", en *SEP Memoria, Congreso Nacional del Bachillerato, México*, 1982, pp. 1-3.

*Carpeta Didáctica para la Resolución de los Conflictos*, SEP, México, 2003, 3ª ed, pp. 7-33.

Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

Planeación de la Dirección General de CCH – UNAM. Pp. 49 y 62.

Documento "Ingreso Estudiantil al CCH 2002 – 2005" coordinado por la Secretaría de Planeación de la Dirección General de CCH – UNAM. Pp. 49 y 62.

Colegio de Bachilleres, *El Bachillerato en México. Planes de Estudio 1868*. 1981, México, 1981, pp. 121-127.

González Casanova Pablo, "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en *CCH/UNAM, Documenta*, México, No. 1, junio de 1979, pp. 3-5.

González Casanova Pablo, Discurso de la sesión ordinaria del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971, Ciudad Universitaria.

J. Eduardo Morales Méndez, presentación de avances de investigación, *Análisis y contrastación de las teorías psicoeducativas*.

Perelman. *Tratado de la argumentación / demostración y argumentación*. p.60.  
(fotocopias proporcionadas en sesiones de Madems, sin ubicación bibliográfica lograda)

*Plan de Estudios Actualizado del CCH – UNAM*. Bazán Levy, José. México, febrero 2006. 75-94.

*Plan general de desarrollo 2006 – 2010 del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, "Misión del CCH"*. Rito Terán Olguín. México. 2006. p.5.

Programas de materia del CCH, junio de 2003, p. 3.

*Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Exposición de Motivos*. Sesión ordinaria del Consejo Universitario del 26 de enero de 1971, Ciudad Universitaria.

Román Pérez Martiniano, en *Manual de Recopilación del Tercer Seminario Internacional: El currículum como arquitectura del conocimiento. Aplicaciones al aula y aprendizaje mediado:*

*diseño y evaluación por competencias*, Mtro. David Fragoso Franco y Prof. Eduardo Chávez Romero, Universidad Salesiana de México, Distrito Federal, junio de 2007. pp. 14-17.

Rogers, C.R., "*La naturaleza del hombre*". En *Journal of Caunseling and Psychotherapy*, 1957.

Spranger, *Psicología de la edad juvenil*, p. 204. (fotocopias proporcionadas en sesiones de Madems, sin ubicación bibliográfica lograda)

Terán Olguín, Rito., *Acercamiento al plan general de desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006 – 2010*, UNAM, México, Marzo 2006, p.19.

UNAM, *Plan de Estudios Actualizado*, México, UNAM/CCH, Cuadernillo No. 70 del 12 de enero de 1996, p.7.

Van Dikj, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*. (fotocopias proporcionadas en sesiones de Madems, sin ubicación bibliográfica lograda)

## **CIBEROGRAFÍA**

[www.cch.unam.mx](http://www.cch.unam.mx)

[www.dgcch.unam/gaceta](http://www.dgcch.unam/gaceta)

[www.posgrado.unam.mx/Madems/indez.html](http://www.posgrado.unam.mx/Madems/indez.html)

