



97
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

*Importancia de un Programa Integral para
la materia de Psicología en el Colegio de
Ciencias y Humanidades.
plantel Azcapotzalco.*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:

ADRIANA RODRIGUEZ CUADROS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TLALNEPANTLA, ESTADO DE MEXICO, 1993





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 está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

I N D I C E :

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I MARCO TEORICO:	
1.1 POR QUE Y PARA QUE DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.....	13
1.2 PLAN T.PRGRAMAS DE ESTUDIO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES..	17
CAPITULO II PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO:	
2.1 PLANES DE ESTUDIO MAS COMUNES.....	23
2.2 PROGRAMAS DE EDIUDIO MAS COMUNES.....	30
2.3 LA DIDACTICA CRITICA.....	37
CAPITULO III PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:	
3.1 PROGRAMA DE PSICOLOGIA I DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO.....	47
3.2 PROGRAMA DE PSICOLOGIA II DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO.....	54
CAPITULO IV CRITICA A LOS PROGRAMAS DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO:	
4.1 INTRODUCCION.....	65
4.2 OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES.....	67
4.3 TIEMPO APROXIMADO.....	71
4.4 CONTENIDO TEMATICO.....	73
4.5 SUGERENCIAS.....	77
4.6 BIBLIOGRAFIA.....	78
CAPITULO V PROGRAMA ALTERNATIVO INTEGRAL PARA LA MATERIA DE PSICOLOGIA:	
5.1 PROGRAMA ALTERNATIVO INTEGRAL DE PSICOLOGIA I.....	80
5.2 PROGRAMA ALTERNATIVO INTEGRAL DE PSICOLOGIA II.....	88
CONCLUSIONES.....	95
BIBLIOGRAFIA.....	109

Con el fin de conseguir un mejor entendimiento del presente trabajo consideramos necesario, en primera instancia, esbozar algunos de los conceptos que se encuentran directamente vinculados a la planeación, estructuración y aplicación de un programa de estudios, es decir, la escuela, el maestro y el alumno; todos ellos enmarcados en el concepto que conocemos como educación.

Resulta difícil encontrar una definición única cuando hablamos de educación puesto que podemos aplicar dicha palabra de múltiples formas. La más común de ellas hace referencia a asistir a la escuela, lo que propicia evocar toda la gama de actividades que se llevan a cabo en este tipo de instituciones, desde el jardín de niños hasta las universidades. Desde esta perspectiva, su significado podría parecer vago, puesto que designa cualquiera de las diversas clases de aprendizaje: desde la adquisición de habilidades específicas, como las que se adquieren en la formación profesional, hasta las formas más abstractas y simbólicas del conocimiento que tienen poca aplicación práctica y se adquieren por su propio valor intrínseco. Por otra parte, desde este punto de vista, la educación puede referirse también a lo que realmente hacen los alumnos en cualquier escuela, independientemente de lo que aprendan; en este sentido, podríamos decir que la educación implica también actitudes, creencias y valores que se adquieren a través de la participación en la vida social de la escuela. No obstante, esto es sólo parte del concepto, pues no podemos perder de vista que existen formas de educación que no pertenecen a la escuela, a las que podemos denominar no institucionalizadas, para ello baste como ejemplo, el radio, la televisión, los libros, etc. También podríamos decir que la vida enseña, y en este sentido solemos comentar que si las activi-

dades escolares son educativas; también existen otras semejantes fuera de la escuela que de una u otra forma influyen en nosotros.

Hasta aquí, podríamos decir que al hablar de la educación, la podemos situar en tres niveles: el primero de ellos, implica un proceso social básico por medio del cual las personas adquieren la cultura de su sociedad; a este proceso podemos denominarlo socialización. Es necesario señalar aquí que todas las sociedades llevan a cabo esto pero cada una lo hace por diversos medios y es precisamente esta diversidad la que propicia las variaciones en la cultura. Algunas sociedades se conforman con esto, de forma tal que la educación queda más o menos limitada al proceso de socialización. Sin embargo, no se agota aquí - el significado del término: en un segundo nivel, encontramos a la educación como un fenómeno histórico-social que siempre ha existido y que a parte de ser entendido como el proceso de socialización ya mencionado, podemos entenderlo también como un proceso de culturización en el sentido de la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las nuevas, o bien en el sentido de una acción recíproca entre ambas generaciones.

Es evidente que ninguna sociedad puede ser totalmente conservadora en el sentido de mantener a la educación como una actividad meramente socializante; si desea sobrevivir debe aceptar cierto grado de adaptación a las diversas circunstancias.

Por último, el tercer nivel, correspondería a la educación escolarizada y formal, que se imparte en las aulas, laboratorios y talleres

y representa una actividad sistemática y diferenciada de otras actividades culturales. Este tipo de educación se funda en un sistema de relaciones sociales que se desarrollan en un contexto histórico-social y a través de un proceso enseñanza-aprendizaje y con las orientaciones de un modelo educativo. Es precisamente este nivel de educación, el que nos interesa en el presente trabajo.

"El modelo educativo de una institución escolar se caracteriza por el conjunto de fines y objetivos sociales, culturales y pedagógicos explícitos o implícitos que orientan las relaciones sociales, educativas y académico administrativas, que se establecen en el proceso enseñanza-aprendizaje". (Muñozcano, 1983).

Este conjunto de fines y objetivos dan al proceso de enseñanza-aprendizaje una intencionalidad y una instrumentalidad pedagógica que se caracterizan en planes y programas de estudio, en contenidos de aprendizaje y en cierta tecnología educativa, siempre tomando en cuenta el contexto histórico-social en que se realiza.

A este respecto, Carreón Ramírez (1985) nos dice que las determinaciones sociales e históricas, están sujetas a la praxis transformadora del hombre, por lo que podemos hablar de cierta autonomía en las relaciones sociales específicas, como las educativas.

Es en este sentido, que un modelo educativo crítico y alternativo como el del Colegio de Ciencias y Humanidades a nivel bachillerato, puede condicionar cambios en las relaciones sociales educativas de una institución escolar.

Con el fin de responder a esta y otro tipo de necesidades surge - en 1971 el Colegio de Ciencias y Humanidades, en cuyo curriculum se - plantea que funcione como un órgano propedéutico y terminal, de forma tal que los estudiantes adquieran durante su formación tanto conoci - mientos que le sirvan como bases para continuar con sus estudios pro - fesionales, y además conocimientos y habilidades que le permitan incor - porarse al campo laboral, estos últimos sobre todo por medio de las - materias de opciones técnicas, que, como su nombre lo indica, no co - rresponden a los créditos obligatorios que deben cubrir los alumnos - para acreditar el nivel bachillerato, sino que son asignaturas opciona - les con orientación técnica.

El Colegio pretendía, en un inicio, ser un órgano de innovación permanente, en el que se tomaban como base las siguientes caracterís - ticas: A) un proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la perspectiva de un nuevo modelo pedagógico en el que se le diera al alumno un papel acti - vo en su propia formación y no el papel pasivo que se le daba, hasta - entonces, con el medio tradicional. B) dentro del curriculum del Cole - gio se establece, por una parte, la adquisición, por parte del alumno, del manejo de dos métodos: el experimental y el histórico-social, y por otra, la utilización de dos lenguajes: el español y el de las ma - temáticas.

Desde esta perspectiva, podemos observar que el curriculum en el Colegio y su organización administrativa se basa en cuatro áreas, a - saber, el área Histórico-Social, la de las Matemáticas, Talleres (de lectura y redacción), y por último, la de Ciencias Experimentales. Cabe

señalar que cada una de estas áreas está compuesta tanto por materias que los alumnos tendrán que llevar obligatoriamente durante los primeros cuatro semestres de su formación, como por materias que los alumnos llevarán durante los dos últimos semestres y que elegirán dependiendo de la carrera que piensen seguir durante su formación profesional ó de sus propios intereses. La materia de Psicología pertenece al área de Ciencias Experimentales y a la última característica, es decir no todos los alumnos que cursan el bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades llevan esta materia, sino únicamente aquellos que la eligen para su quinto y sexto semestres.

Es precisamente esta última característica y la filosofía original del Colegio, lo que nos lleva a proponer un programa integral para la materia de Psicología y nos hace pensar y valorar otros elementos que mantienen una relación estrecha con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Podemos ver que el papel del Psicólogo en este sentido es primordial pues además de conocer los aspectos pedagógicos fundamentales para la elaboración de los programas de estudio, cuenta también con información y formación teórica que le permite tomar en consideración otros aspectos que en ocasiones se descuidan por no ser aparentemente relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que desde nuestro punto de vista representan la base de dicho proceso, nos referimos fundamentalmente a la relación maestro-alumno, a los aspectos de motivación, al problema del autoritarismo, a la importancia de tomar en consideración los intereses de los alumnos con respecto al aprendizaje, etc.

Por otra parte, en la aplicación de los programas de estudio no podemos perder de vista el papel que juega el maestro, dado que a él, en el mejor de los casos, le corresponde la tarea de llevar a la práctica cualquier forma de educación institucionalizada. El maestro moderno no puede ser un funcionario que cumpla sin preguntar. Es verdad que su tarea se torna difícil debido a diversos factores, como la falta de una formación teórica como docente, la carencia de una orientación, - posterior a la contratación en la institución, en lo que podríamos llamar la filosofía de la misma, y en ocasiones, la falta de programas únicos que, amén de ayudarle a él en la preparación de sus clases, permitiría que los alumnos al finalizar el curso, manejaran los conocimientos básicos sin importar el maestro con el que haya llevado el curso, esto es importante, pues estamos conscientes de que no todos los alumnos acreditarán en el curso ordinario por lo que se verán obligados a presentar examen extraordinario, encontrándose en ocasiones con conceptos y conocimientos que a él jamás se le enseñaron. Aun con todos estos "obstáculos", consideramos que es necesario que todos los involucrados en el proceso educativo, asuman de manera permanente, comprometida y compartida, el conocimiento, valoración, construcción y reflexión del modelo educativo del que son parte.

Entendemos pues, que debemos procurar la formación de bachilleres capaces de entender y asumir su actividad con el sentido de una auténtica praxis y que la formación de este tipo de intelectual no puede efectuarse con los métodos de enseñanza tradicionales en el vínculo profesor-alumno, sino que es necesario emplear un método como el de la didáctica crítica, es decir, un método que modifique no únicamente la

estructuración de los programas, sino también el papel que deben jugar maestro y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El método tradicional, se basa en la autoridad del maestro y se considera que su función consiste en otorgar a los alumnos el conjunto de conocimientos establecidos en la asignatura. Se presta poca atención a las diferencias individuales y a los intereses del alumno, adquiriendo éste último un papel pasivo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la escuela queda separada de la vida exterior y lo que ocurre en la escuela se ve, primordialmente, como una preparación para el futuro, más que como un enriquecimiento del presente. La insistencia fundamental se refiere al conocimiento que se debe adquirir y es esto lo que determina las metas, por esta razón la herramienta base para la medición del conocimiento son los exámenes; se pasan por alto nociones tales como el desarrollo de potencialidades o autorrealización. Es preciso señalar que no necesariamente se dieron todas estas características en determinado tiempo y lugar, pero de una u otra forma en sí mismas forman parte del patrón tradicional de la educación y que continúa influyendo hasta nuestros días.

Por otra parte, otro de los patrones de educación que podríamos considerar contrapuesto al anterior es el que corresponde a la didáctica crítica, que mencionamos con anterioridad. Aquí, los intereses y necesidades del alumno forman parte de los factores a considerar para decidir qué se debe enseñar. El alumno asume un papel y actitud activa en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo cual los exámenes pasan a ser únicamente una herramienta más para la evaluación.

El maestro se convierte en un guía más que en una figura autoritaria. La vida en la escuela mantiene relación, hasta donde es posible, con la vida exterior, es decir, aquello que pertenece a la vida cotidiana; y por último, la educación se ve tanto como un enriquecimiento del presente, como preparación para el futuro.

Una vez más, no todas estas características aparecen necesariamente en un tiempo determinado ni podemos encontrarlos en una escuela en particular, pero en gran medida forman parte de lo que se esperaba inicialmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En este espacio, cabe señalar que para el trabajo que aquí nos ocupa es necesario tomar en cuenta el currículum del Colegio y su organización administrativa, que ya mencionamos con anterioridad, y que nos permite reflexionar con respecto a que en el nivel bachillerato, el estudiante tiene por primera, y quizá por última vez, la ocasión de establecer contacto con la materia de Psicología y que en su gran mayoría la eligen en un intento por encontrar respuesta a problemas y situaciones que les está tocando vivir debido a la etapa en que se encuentran. Con este parentesis pretendemos por una parte, ejemplificar lo señalado en párrafos anteriores con respecto a la relevancia de tomar en cuenta para la planeación de los programas de estudio las características de los individuos a los que están dirigidos y, por otro lado, se persigue también utilizar este espacio como puente para el objetivo final del presente trabajo, que es señalar la relevancia que tiene la estructuración de un programa integral para la materia de Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades en general y para el

plantel Azcapotzalco en particular. Cabe aquí hacer dos señalamientos: el primero de ellos se refiere a lo que desde nuestro punto de vista sería un programa integral, con este concepto queremos señalar la importancia de que los temas y contenidos del programa cuenten con una vinculación, es decir, que al pasar de un tema a otro, el alumno aprenda que forman parte de un mismo tipo de procesos, en este caso, los psicológicos, y por tanto, que el hecho de que se hable de cada uno de ellos por separado, no es más que con el fin de conseguir facilitar su entendimiento, visto así el programa, permitiría también, que los alumnos encontraran la relación existente entre la información que han adquirido durante los semestres anteriores con aquella que estén recibiendo en ese momento en todas y cada una de las distintas materias. El segundo señalamiento es que en la exposición de este trabajo nos limitaremos a hablar del plantel Azcapotzalco, esto porque es en el que más tiempo tenemos como docentes y por tanto, el que mejor conocemos.

Es verdad que el interés por establecer un programa único de Psicología, no corresponde a un nivel individual: existe más o menos consenso a este respecto entre los profesores de la materia que pertenecen al plantel. Sin embargo, esto no ha sido posible hasta el momento, debido, principalmente, a diferencias de opinión, entre los mismos profesores, con respecto a los temas que debe cubrir el programa, y estas diferencias podríamos situarlas básicamente en los siguientes rubros: A) intereses particulares, B) falta de actualización en la información, C) falta de apertura al cambio y D) juegos de poder.

Por otra parte, también es necesario señalar que las diferencias

de opinión no corresponden únicamente a la elección de los temas, sino también a la estructuración del programa, pues aún a la fecha, a más de 20 años de vida del Colegio, y conociendo los objetivos que se perseguían al inicio del mismo, existe un pequeño número de profesores - que persisten en la idea de elaborar programas no integrales, es decir atomistas, que lo único que propician, desde nuestro punto de vista, es la fragmentación del conocimiento y con ello, de la realidad. A este respecto, Barreiro (1975) dice que generalmente al estudiante se le presenta una realidad dividida en compartimentos, es decir, no existe una interacción entre sus partes, como si cada elemento del programa no mantuviera conexión con los otros, brindando por tanto, una percepción fragmentada en sectores desvinculados entre sí, que se relaciona con una visión fragmentada de la sociedad.

Asimismo, consideramos que debido a lo señalado anteriormente, en relación al currículum y organización administrativa del Colegio, es necesario, en primera instancia, que el alumno adquiera, durante esta etapa de su formación, un panorama amplio de los conocimientos que dan base y sentido a dicha disciplina; persiguiendo con ello, básicamente dos objetivos: A) que los alumnos que opten por estudiar la carrera de Psicología, cuenten con las bases para entender y asimilar la información que recibirán durante la misma; amén de que los conocimientos que los alumnos adquieran en esta etapa contribuyan para la elección o no de la carrera de Psicología; y B) que aquellos que no opten por la misma, que son la gran mayoría, cuenten con información que pasará a formar parte de su cultura general, es decir, lo que en los planteamientos originales del Colegio se establece como cultura básica, y que, en

el mejor de los casos, puede contribuir a resolver, y-o a aclarar algunas de las dudas e inquietudes que viven.

Desde esta perspectiva, tenemos como tarea al interior de los programas de estudio, salvar la permanente contradicción que enfrentamos entre extensión y profundidad del aprendizaje, lo que implica: seleccionar y organizar los contenidos de enseñanza en torno a los elementos que la cultura básica nos demanda, sin perder de vista aquello que hemos manejado como la filosofía o los principios que se establecen en el curriculum de una institución y que indican cuales son las características que se pretende que el alumno adquiera durante su formación; lo cual implica, por supuesto que, en lo ideal, se incluyan aspectos tanto teóricos como prácticos, puesto que no es suficiente el estudio de los conocimientos que el alumno adquiera en el salón de clases, sino que es necesario que lo combine con la aplicación, demostración o verificación del conocimiento en el aula-laboratorio, taller, práctica de campo, y-o por medio de trabajos de investigación.

El hombre nuevo, para serio, debe tomar consciencia y experiencia de los elementos esenciales que nos definen como seres humanos, de aquí la siguiente reflexión: "definir al hombre como una unidad biopsico-social, es poner el acento en los constituyentes naturales de todo individuo; pero el definirlo como un ser Social--Histórico y Práxico, es destacar sus dimensiones esenciales para su comprensión como síntesis del desarrollo general de la humanidad". (Sánchez Vázquez, 1973).

Basados en lo señalado hasta el momento pretendemos por tanto, en

el presente trabajo, realizar una reseña del proyecto que dio origen al Colegio de Ciencias y Humanidades, así como del plan y programas de estudio del mismo, efectuando, posteriormente un análisis de este en comparación con los establecidos por otros enfoques, específicamente, la didáctica tradicional y la tecnología educativa.

Todo esto para enmarcar, en primera instancia, la exposición del programa oficial en el Colegio, para la materia de Psicología, así como sentar las bases de la crítica que haremos del mismo, y por último, presentar un programa alternativo para dicha materia que aún cuando - toma en cuenta los mismos temas, intentemos que su revisión y estudio se realice en forma integral, retomando también, hasta donde nos es posible, los objetivos originales del Colegio, con respecto al papel que debe desempeñar la educación, así como el de aquellos que se encuentran directamente vinculados al proceso enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO I
MARCO TEORICO

¿POR QUE Y PARA QUE DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

1.1 Por qué y para qué del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Uno de los objetivos de la Universidad ha sido el de intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación; derivado ésto del actual desarrollo del conocimiento científico y humanista, que requiere simultáneamente el dominio de diversos lenguajes y métodos así como la combinación de especialidades que dentro de la estructura tradicional de la enseñanza, presenten límites o fronteras artificiales entre los campos del saber moderno.

Parece pues necesaria la movilización de los recursos universitarios para un mejor aprovechamiento dando las bases de una vinculación cada vez más estrecha e imaginativa.

Basados en ese orden de ideas es posible concebir una serie de proyectos de enseñanza continuada en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participen especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad. A través de estos programas y proyectos la Universidad cumpliría, de manera cada vez más satisfactoria, sus objetivos de impartir enseñanza y fomentar la investigación científica, de acuerdo con las necesidades del propio desarrollo de las ciencias y de la comunidad nacional.

Dichos programas y proyectos, en función de su naturaleza específica y de sus fines precisos, podrían ser permanentes o transitorios.

es decir, originar nuevas instituciones a partir del esfuerzo coincidente de las instituciones, ya existentes, o bien trabajos de cooperación que desaparecieran o se transformarían una vez alcanzadas las metas propuestas.

Así, el Colegio de Ciencias y Humanidades es el resultado de una constante preocupación universitaria: impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica y humanística. Fue concebido como un plantel de nuevo tipo, que rebasando las limitaciones de la organización tradicional, abriera sus puertas al mayor número posible de estudiantes y reuniera la experiencia de diversas instituciones de educación superior, a fin de orientar adecuadamente al alumno en función del campo educacional y las aspiraciones de desarrollo de nuestro país. (Gaceta U.N.A.M. 1971).

Existían, además, otros proyectos que hacían referencia a la creación del nivel profesional en el mismo Colegio de Ciencias y Humanidades y que se presentaría posteriormente ante el H. Consejo Universitario.

Varias razones justificaban, en ese momento, la proposición específica y la prioridad que se le dió. La primera se refería a la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior y la necesidad de la Universidad de satisfacer esa demanda lo más amplia y eficazmente posible.

Con base en lo anterior, podría haberse pensado en la creación de

nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato. Sin embargo, se requería también - que los objetivos académicos estuvieran acordes con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, contando por ende con una - flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugiriendo la conveniencia de sentar las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, dentro del ciclo de bachillerato, lo que contribuiría a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación, o inclusive, su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno.

Tomando en cuenta esas consideraciones, se pensó que la formación del estudiante del ciclo de Bachillerato en algunas disciplinas fundamentales el método científico experimental, el método históricosocial, las matemáticas y el español, le proporcionaría una educación básica que le permitiría aprovechar las alternativas profesionales o académicas clásicas y modernas. (Gaceta U.N.A.M. 1971).

Es necesario señalar que dicha iniciativa contemplaba la posibilidad de que el ciclo de bachillerato constituyera no sólo el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas universitarias, sino, al mismo tiempo, un ciclo de aprendizaje en el que se - combinara el estudio en las aulas y el laboratorio con adiestramiento en los talleres y centros de trabajo. En otras palabras, se perseguía que, en esta etapa, adquirieran también el adiestramiento necesario - que los capacitara para realizar ciertas actividades de carácter técni

co y profesional que no exigieran la licenciatura por lo cual se dijo que esta nueva escuela de bachillerato tendría una función propedéutica y terminal.

Las razones expuestas justifican plenamente la creación de las nuevas unidades académicas que se proponían, a nivel del Ciclo de Bachillerato, el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Atendiendo particularmente al carácter interdisciplinario de la enseñanza en esas unidades, en las que se conjuntarían las matemáticas y el español, y el método científico-experimental con el histórico-social, fueron cuatro facultades universitarias las que tomaron la iniciativa de organizar en sus aspectos más generales la estructura académica del Colegio de Ciencias y Humanidades, basándose para ello en estudios y sugerencias de un gran número de universitarios.

"Tales facultades son las de Ciencias y Filosofía (de las que surgió esencialmente la enseñanza de las matemáticas, la física, la biología, la lógica, la historia y el español) y de Química y Ciencias Políticas y Sociales (de las que surgió, en forma predominante, la enseñanza de la química y del método histórico-social aplicado a los fenómenos de la sociedad contemporánea y a los estudios prospectivos de una sociedad en pleno cambio)". (Gaceta U.N.A.M. 1971, pag.2).

Esta iniciativa conjunta de cuatro facultades cristalizó, en un primer proyecto, que establecía la necesidad Universitaria de originar los nuevos tipos de especialidades y profesionistas que requería el -

desarrollo científico, técnico y social de nuestro país.

Por los motivos expuestos hasta el momento, ante una compleja lógica política y una aspiración explícita de innovación académica, se crea el 26 de Enero de 1971, el Colegio de Ciencias y Humanidades; otorgándosele el nombre de Colegio por ser un esfuerzo asociado, de unión entre distintas escuelas, facultades e institutos de la Universidad; y de Ciencias y Humanidades porque tradicionalmente esos nombres habían correspondido al conjunto de las tareas universitarias. El proyecto original que se presentó ante el H. Consejo Universitario contenía principios fundamentales que caracterizaban el Colegio y que hacían referencia a su plan y programas de estudio.

1.2 Plan y Programas de estudio de el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Dentro de esos principios fundamentales se señalaba que sus estudiantes ni fueran cerebros enciclopédicos, ni simples receptáculos de cultura, sino capaces de captar por sí mismos el conocimiento y buscar sus aplicaciones; el aprendizaje debía tener prioridad sobre la enseñanza, y se señalaba que la función de este bachillerato, debía consistir en atender a la formación intelectual y a promover actividades que facilitarían una sana integración de los estudiantes al medio social. (Gaceta U.N.A.M. 1971).

Es decir, lo importante no es el cúmulo de información, sino el aprender a aprender, el formar en conocimientos básicos a los jóvenes, que les permita buscar por sí mismos y vivir y experimentar en primera

persona, la experiencia de la investigación, del análisis y del descubrimiento científico. Lo que importa no es tener información, sino saber cómo encontrarla, cómo manejarla y como servirse de ella para crear nuevos conocimientos, ya que la mera información, como tal, en nuestros días, se hace fácilmente obsoleta. El plan de estudios del Colegio, por tanto, se basa en aquellas disciplinas que sirven de base para construir otras, esto es, se consideran obligatorias aquellas materias que son el instrumento para el entendimiento y asimilación y-o comprensión de otras materias (ver diagrama 1, pag.46). Por esta razón, el plan de estudios del Colegio propone que los estudiantes comprendan dos lenguajes fundamentales (las matemáticas y el español), - dos métodos básicos para el estudio de la naturaleza y el hombre (el método experimental y el método histórico) la enseñanza de un idioma extranjero (inglés o francés) y la posibilidad de por lo menos una opción técnica.

La forma de aprender, la incorporación de la interdisciplina - (ausente en los currículos de la época), la relación teórico-práctica, la investigación como proceso de aprendizaje y la formación de ciertas actividades para incorporarse al mercado de trabajo, rompen con - las concepciones tradicionales sobre estructura curricular.

Este curriculum propositivo se inscribe en la nueva escuela, el Colegio de Ciencias y Humanidades, en donde el centro de atención son los estudiantes y se reconoce que para aprender la relación maestro-alumno es importante. Esta escuela abandona el afán de intelectualizar de la escuela tradicional, la escuela Nacional Preparatoria; aquí los

estudiantes son capaces de decidir; para esta escuela la educación es el medio de estimular el desarrollo intelectual y no de acumular conocimientos; considera los aspectos psicosociales y desarrolla también vínculos pedagógicos de cooperación.

En síntesis, este proyecto académico tiene características esenciales que lo definen. La primera se refiere a la flexibilidad de sus planes de estudio. En efecto, es conocida la velocidad con que se modifican, perfeccionan y se vuelven obsoletos los conocimientos de las distintas actividades disciplinarias del saber humano, por ello es necesario que los planes de estudio puedan adecuarse a este intenso ritmo de cambio.

El segundo aspecto se refiere a la intención explícita de formar, más que informar, a los estudiantes que participan en el proyecto del Colegio. Es decir, el explosivo incremento tanto de las diferentes - disciplinas del conocimiento humano, como de los temas de estudio de cada una de estas, que hace prácticamente imposible proporcionar a los estudiantes experiencias significativas de aprendizaje, que les permitan adquirir los conocimientos y habilidades principales, aun en el caso de una sola disciplina. Esto implica lo que ya hemos mencionado con relación a que el alumno aprenda a aprender. Sin embargo, no debe entenderse con ello, que no se le proporcione la información necesaria es decir, el dominio de conocimientos específicos, de carácter general, que son indispensables para tener éxito en las actividades del nivel profesional al que los estudiantes del bachillerato de C.C.H. (Colegio de Ciencias y Humanidades) aspiran a ingresar.

El tercer aspecto, versa sobre el empleo de una metodología de

enseñanza, idónea para las características citadas. Conviene destacar, en este punto, el nuevo papel que desempeña el alumno en el proceso - enseñanza-aprendizaje; pues el estudiante se transforma en un elemento activo responsable de su propia formación; esto implica, naturalmente, que el profesor asuma al mismo tiempo, responsabilidades distintas de las del sistema tradicional y por ello actúa, más, como un coordinador o facilitador del aprendizaje del alumno.

La última característica del Colegio de Ciencias y Humanidades - (C.C.H) implica la conciliación entre dos propósitos; uno propedeútico y el otro terminal. Así, como ya se mencionó con anterioridad, el egresado puede realizar estudios en cualquier institución donde se cursen carreras profesionales de nivel licenciatura, o, alternativamente, puede incorporarse al mercado de trabajo puesto que se ofrece en forma paralela a los estudiantes de bachillerato, especializaciones profesionales llamadas opciones técnicas.

En cuanto a los objetivos que se le asignaron al Colegio de Ciencias y Humanidades encontramos: a) Procurar el desarrollo integral de la personalidad del educando, esto es, que a través de los procesos de análisis, comparación y síntesis, se llegue a conocer y con ello, posteriormente, a generalizar, las cualidades y propiedades comunes y esenciales de los objetos singulares de uno u otro género, como resultado de esta actividad mental, el individuo obtiene un conocimiento - generalizado, conceptual, de las cosas del mundo material objetivo, - adquiriendo conciencia de los distintos conceptos. Su organización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como

miembro de la sociedad y b) Constituir un ciclo de aprendizaje en el que se combine el estudio en las aulas, en el laboratorio y la comunidad.

Para cumplir con estos objetivos, se establecieron seis materias semestrales integradas en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Experimentales, Histórico-Social, Talleres y Matemáticas (ver diagrama 1).

Por otra parte, es necesario señalar que el n.º Consejo Universitario, aprobó como plan de estudios, para el arranque del sistema, un simple listado de contenidos programáticos.

Asimismo, aun cuando estaba formalmente prevista la revisión anual de los programas de asignatura y trianual del plan de estudios, fue hasta 1975 cuando se inició el trabajo de compilación de programas elaborados por la Secretaría Académica de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, cuyo volumen I, relativo a los cuatro primeros semestres, se editó en 1975 y el volumen II, sobre los restantes (quinto y sexto), apareció hasta el siguiente año (Compilación de Programas, U.N.A.M., C.C.H. vol. I, 1979) En resumen, uno de los mayores problemas del Colegio ha sido el de los programas de estudio de las asignaturas. Es verdad, que gracias al esfuerzo de los profesores, aquellos se han ido depurando y perfeccionando a medida que la experiencia se ha ido acumulando, no obstante, no podemos negar que todavía adolecen de algunas limitaciones, principalmente en lo referente a la cantidad e hilación de la información, lo que contradice la filosofía misma del plan de estudios original del C.C.H.

Existe, asimismo, una diversidad de programas sobre una misma materia, de forma tal que llegan a estar en uso distintos programas en los cinco planteles de que consta la Unidad del Bachillerato, y, desafortunadamente, llegan a coexistir programas diferentes, de un turno a otro en un mismo plantel y lo que es mas dentro de un mismo turno.

Es precisamente en base a este fenómeno que en el presente trabajo, se persigue la propuesta de un programa integral para la materia de Psicología, en principio, para el plantel Azcapotzalco, por ser éste del que poseemos un mayor conocimiento basado en nuestra experiencia como docentes en el mismo, pero que posteriormente, pudiera implementarse también en otros planteles.

Sin embargo, consideramos pertinente, para un mejor entendimiento de nuestro discurso, hablar, dentro del siguiente capítulo, en primera instancia, de los planes y programas de estudio más comunes.

CAPITULO II.
PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO.
TECNOLOGIA EDUCATIVA.
DIDACTICA TRADICIONAL.
DIDACTICA CRITICA.

2.1 Planes de Estudio.

Los profesores de enseñanza media superior, con frecuencia, se ven obligados a echar mano de su ingenio e intuición, más que de aspectos teóricos y técnicos dentro de su práctica docente. La razón fundamental para el surgimiento de este fenómeno parece ser que los profesores carecen, por lo general, de una preparación específica para realizar su tarea. En el mejor de los casos optan por seguir los modelos de planeación utilizados en su institución, (índice de temas, cartas descriptivas, formatos rígidos, etc.) los que en ocasiones son manejados de manera mecánica, sin una profundización de las concepciones de aprendizaje, enseñanza, conocimiento e incluso de hombre y sociedad que en ellos subyace; puesto que no podemos ni debemos perder de vista que nuestro sistema educativo, el de un país capitalista, fue organizado en función de los intereses de la burguesía. Si la escuela reproduce las características del sistema social, el modelo educativo implementa dependencia, verticalismo y autoritarismo, anulación de la creatividad y carencia de espíritu crítico. Esto se refleja en la relación profesor-alumno que en un gran número de casos, se presenta similar a la de patron-obrero.

"En esta línea, la didáctica ha sido concebida como una disciplina instrumental, que ofrece respuestas técnicas para la conducción del aprendizaje en el aula, de ahí que se le ha considerado como una disciplina neutra, universal y acabada. En este sentido, la crítica fundamental que apuntamos a estas propuestas es el reduccionismo con que abordan el problema del aprendizaje, en el cual se da como única posibilidad una propuesta de carácter operacional más que teórica" (Morán

Oviedo, 1983 pag.15).

Por esa razón, evitaremos caer en reduccionismos que descontextualicen a la instrumentación didáctica de la complejidad de la práctica educativa y para eso, procuraremos enfocar su análisis a la luz de tres niveles fundamentales: institución, sociedad y aula.

Consideramos, asimismo, que para desarrollar la instrumentación didáctica, desde una perspectiva de mayor fundamentación teórica, es necesario contemplar aspectos como las consideraciones generales sobre planes y programas de estudio; porque si bien es cierto que la instrumentación didáctica es el espacio donde se concreta la práctica docente, ella no impide reconocer que dicha concreción reviste una serie de determinaciones que favorecen o interfieren esa práctica y cuyos efectos trascienden el mundo del aula para influir y ser influida por la dinámica de la institución y las particularidades del entorno social en que se inserta.

Por esta razón, revisaremos someramente, en este apartado, los rasgos más importantes de las propuestas curriculares que mayor implementación tienen en nuestra realidad educativa: Organización por Asignaturas, por Áreas y por Módulos.

Estamos convencidos que si el profesor universitario conociera con mayor detenimiento el plan de estudios de su institución, podría ubicar y relacionar la materia que imparte, dentro del marco general de la escuela.

En nuestra realidad podemos observar que en los últimos años varias instituciones educativas han hecho intentos tendientes a replantear sus planes de estudio. algunos de esos intentos, son producto de reflexiones y de una clara conciencia acerca del significado y trascendencia de estos cambios. mientras que en otras ocasiones, los animan simples deseos de modernización o innovación curricular.

"No obstante, su gran importancia, el análisis de los planes de estudio es una práctica relativamente reciente en nuestro campo educativo. Las críticas al sistema educativo, a su organización, funcionamiento, postura teórica, etc., han generado el que actualmente se ponga una especial atención a la revisión y replanteamiento del diseño de un curriculum" (Morán -Oviedo 1963 pag.26).

En México, es a finales de la década de los años 60 cuando surge la preocupación por la revisión de los planes de estudio.

Cabe mencionar que estas revisiones y reformulaciones en muchos de los casos no surge de un estudio real de la problemática educativa del país, sino que resultan copias y a veces parches de modelos de otros países o del mismo pero que en última instancia no responde a la situación concreta de la institución en cuestión.

En nuestras universidades encontramos frecuentemente planes y programas de estudio organizados por materias aisladas, cuya obsolescencia de contenidos es evidente así como su acentuado distanciamiento de la problemática social y del ejercicio de la práctica profesional.

Frecuentemente las instituciones universitarias adoptan una actitud muy crítica en relación a la sociedad, pero muy conservadora en relación a la manera en que ellas mismas reflejan a tal sociedad, especialmente en cuanto a lo que enseñan y cómo lo enseñan.

Probablemente esta contradicción se debe al hecho de que para propósitos de enseñanza, el conocimiento se organiza en base a las disciplinas académicas, pues tales disciplinas no son solo un conveniente medio de dividir el conocimiento en sus elementos, sino también, la base sobre la cual la institución se organiza en feudos autónomos que definen las diferentes especialidades de la enseñanza y la investigación.

Planes de Estudio por Asignaturas:

Por lo general este tipo de currícula se encuentra organizado en torno a materias aisladas, presentándose como innovadores solo porque agregan o modifican algunos elementos, tales como sustituir una lista de temas por una programación hecha a base de objetivos de aprendizaje, o bien por utilizar un medio relativamente nuevo, como la computadora, la televisión, o bien mayor número de técnicas, recursos didácticos, etc., para hacer llegar un contenido educativo a un grupo de alumnos. Estas supuestas modernizaciones analizadas a la luz de las funciones que cubre la educación, resultan más inclinadas hacia la conservación o repetición, que a la transformación de las concepciones de hombre, sociedad, escuela y conocimiento que sustenta la educación formal tradicional (Gerlach, V. S. 1979).

Un análisis aproximativo de este modelo nos permite hacer las siguientes consideraciones:

-Su contenido refleja un acentuado enciclopedismo y una falta de relación entre las distintas materias que lo conforman, provocando con ello una visión fragmentada, acabada y legitimada del conocimiento.

-Se privilegia la extensión del conocimiento, sobre la concepción e instrumentación del propio proceso de aprendizaje.

-El centro del proceso docente lo constituye el programa de estudios en sí, independientemente de las relaciones que guarda con los demás programas del plan de estudios, y de los aprendizajes que aportan a la formación del estudiante.

-Característica también muy importante de este modelo curricular es la desvinculación entre teoría y práctica, así como la sobrevaloración de la primera sobre la segunda.

-Los planes de estudio por materias se organizan por materias semestrales como pasos indispensables para que se produzca el aprendizaje, obedeciendo a una secuencia lógica.

Planes de Estudio por Areas de Conocimiento:

"Las deficiencias manifiestas de organización por materias aisladas, ha llevado a la búsqueda de otras opciones que representan nuevas respuestas a la fragmentación del conocimiento, a la atomización del -

aprendizaje, al aislamiento de la escuela respecto a la sociedad y a la concepción mecanicista de la que a menudo son producto". (Furlán, 1979 pag.11).

En los diseños curriculares de la E.N.E.P. U.N.A.M. se experimentan distintas opciones; una de ellas consiste en diseños curriculares que establecen un tronco común para la formación en un área amplia dentro de la cual, el alumno escoge posteriormente una sobrespecialización enfocada a su formación en una profesión específica.

No obstante que en la organización de planes de estudio por áreas se plantea como idea fundamental la integración del conocimiento en - contraposición clara a la tendencia atomizante del modelo anterior, a nuestro juicio, esto no pasa de ser un mero propósito de planeación - formal, porque en la práctica, es decir, en el proceso de implementación no se cumple con esta pretensión, dado que el profesor continúa - trabajando su materia y su programa de manera independiente, haciendo caso omiso de esta nueva organización curricular.

Un ejemplo que ilustra esta afirmación lo tenemos en el caso del Área de Ciencias Experimentales del Colegio de Ciencias y Humanidades, donde al cursar los primeros semestres, la supuesta área se convierte en las consabidas materias de Física, Química y Biología, sin que se - establezca un vínculo de unión y-o de continuidad entre ellas.

Por lo antes expuesto, pensamos que la organización curricular - por áreas se encuentra todavía en una etapa de transición entre el mo-

delo lineal o por asignaturas y el modelo integral o modular, pero que aún no se consolida ni teórica ni técnicamente su propuesta.

El diseño de estos planes de estudio organizados por áreas implica, por tanto, partir del análisis de los límites formales que tradicionalmente han caracterizado a las disciplinas, buscando borrar las fronteras entre éstas para hacerlas más acordes con el proceso de conocimiento.

Planes de Estudio Modulares:

A partir de la década de los años 70 se han desarrollado en el país una serie de planes de estudio que responden al nombre común de Enseñanza Modular, sin que resulte fácil distinguir las diferencias en sus características, ya que tal denominación se ha aplicado a diversas formas didácticas presentadas como propuestas y alternativas al plan de estudios de algunas escuelas de las universidades existentes sin modificar la estructura de la institución en sí, como es el caso del programa de Medicina Integral para la formación de médico general que se presenta como una opción dentro de la Facultad de Medicina de la U.N.A.M. y que coexiste con el llamado plan tradicional.

En otras ocasiones, este tipo de organización caracteriza y orienta a nuevas instituciones educativas, redefiniendo las relaciones de la escuela y la sociedad; un ejemplo de ello es la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Dada la popularidad de este modelo, en nuestra realidad educativa, resulta necesario analizar las diversas modalidades del mismo.

Una aportación muy importante de este modelo, es que integra las modalidades de docencia, investigación y servicio al abordar los problemas concretos que afronta la comunidad y que tiene una relación estrecha con el quehacer profesional.

En síntesis, la enseñanza modular es una organización curricular que pretende romper con el aislamiento de la institución escolar respecto a la comunidad social; se sustenta en una concepción del conocimiento considerado como proceso de acercamiento progresivo a la realidad, en la cual la teoría y la práctica se vinculan en una dualidad - que, a través de un proceso dialéctico permite integrar al conocimiento, por tanto el aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras simples en otras de mayor nivel de complejidad consecuencia de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento. Este enfoque curricular replantea por un lado el rol del profesor y del alumno rompiendo el vínculo de dependencia, y por otro, le imprime un carácter interdisciplinario tanto a la organización del conocimiento como a la estrategia pedagógica para su aprendizaje.

2.2 Programas de Estudio.

Desde que en el año de 1956, Benjamin S. Bloom y sus colaboradores hacen público su trabajo en relación con los objetivos educacionales en el área cognoscitiva, la idea de elaborar los programas académicos "por objetivos" ha ido cobrando vigor, al grado de que en la actualidad se ha convertido en una práctica usual en todos los grados, desde la escuela elemental hasta la enseñanza superior, tanto la técnica

como la universitaria.

"Sin embargo, los esquemas taxonómicos que se conocen, no han surgido ni al mismo ritmo que las necesidades de la pedagogía moderna, ni para todos los niveles académicos, de tal modo que, aun cuando diversos autores han realizado esfuerzos al respecto, la verdad es que no se cuenta con modelos integrales capaces de dar respuesta a los niveles académicos superiores" (Villareal Domínguez E. 1978).

Y es que el problema se complica a partir de dos cuestiones que generalmente no se dejan bien definidas antes de proyectar una taxonomía de objetivos:

- a) Las finalidades de la enseñanza media superior, y
- b) El modelo epistemológico a partir del cual han de diseñarse los diversos momentos y modalidades del proceso cognoscitivo.

Los programas de Estudio en la Didáctica

Tradicional:

Primeramente nos referiremos a la problemática de los programas de estudio como estructura formal a través de la cual se vehiculiza la instrumentación didáctica.

Dentro de la didáctica tradicional, encontramos que en términos generales, no existe una preocupación sustantiva por parte del profesor y autoridades institucionales para la confección de programas de estudio, esta tarea corresponde más bien a otro tipo de instancias aca

démicas. Se puede afirmar que el profesor recibe ya hechos los programas, y por tanto, es una responsabilidad que no le compete. Es frecuente usar temarios, muchas veces copias del índice de libros de texto, o bien, listados de temas o capítulos exhaustivamente desglosados, los cuales son elaborados por los profesores de mayor experiencia en la asignatura o por comisiones departamentales u otras instancias académicas.

Los Programas de Estudio en
la Tecnología Educativa:

Se puede decir, que el tema de la elaboración de programas de estudio inserto en la influencia de la Tecnología Educativa, surge a partir de la década de los años setentas, pero cobra rápidamente un auge inusitado en todo nuestro medio educativo y particularmente en la enseñanza universitaria.

El reflejo de este movimiento "innovador" de la planeación de la enseñanza y específicamente, en la construcción de programas, se concreta predominantemente en una propuesta técnica: la Carta Descriptiva, cuyo elemento fundamental son los objetivos conductuales. Sobre decir, que este modelo técnico, se convierte muy pronto en una práctica dominante en las instituciones educativas.

La Carta Descriptiva surge como alternativa para elaborar programas de estudio: es un modelo de enseñanza en función de cuatro opciones básicas: a) definir objetivos; b) determinar puntos de partida característicos del alumno; c) seleccionar procedimientos para alcanzar los objetivos y d) control de los resultados.

Es indiscutible que el punto central de la Carta Descriptiva lo constituyen los objetivos conductuales: son ellos los que marcan la pauta a seguir en los momentos de planeación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, en el modelo técnico de Carta Descriptiva, no se ago-

ta el problema de elaboración de programas de estudio, desde luego que dentro de la corriente de la Tecnología Educativa se generan otras propuestas de elaboración de programas que, si bien, no trascienden totalmente el problema de la programación por objetivos de aprendizaje, - ciertamente amplian los elementos de discusión con el fin de sustentar alguna base referencial que permita argumentar la validez de los aprendizajes propuestos en el programa a partir de su ubicación en el Plan de Estudios.

Finalmente, un problema sumamente grave provocado por la influencia de la Tecnología Educativa y a través de ella, es la aplicación de las taxonomías de los objetivos conductuales en la elaboración de programas de estudio, es el hecho de que los profesores se concentran tanto en la formulación técnica de los objetivos que pierden de vista la necesidad de plantear aprendizajes curriculares verdaderamente importantes para la formación de los alumnos. Más aun, es tal la obsesividad en la atomización de los objetivos que nos encontramos programas con números exagerados de objetivos. Esta situación se torna seria por las implicaciones que tiene tanto en la fragmentación del conocimiento, como para la propia instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los Programas de Estudio en la Didáctica

Crítica:

Dentro de la concepción de la didáctica crítica, la tarea de elaborar programas de estudio adquiere una dimensión diferente a los dos modelos educativos ya mencionados.

Esta diferencia se da tanto en el marco teórico que lo sustenta, como en la interpretación y aplicación que los profesores hacen de ellos en su práctica cotidiana.

Empezaremos por decir que a los programas de estudio se les entiende en esta perspectiva, como eslabones fundamentales de todo el engranaje que es el plan de estudios del que forma parte. Son asimismo, propuestas de aprendizaje mínimo que el educando debe alcanzar en un determinado tiempo, pero de ninguna manera se consideran exhaustivos y, menos aun, proposiciones acabadas.

Más bien, se trata de una herramienta básica de trabajo del profesor cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico. Se subraya que los programas de estudio representan, a su nivel, un reflejo fiel de los grandes propósitos que persigue un plan de estudios.

Este planteamiento tiene la ventaja de garantizar en alguna medida, la necesaria interrelación y congruencia entre planes y programas de estudio. No obstante, cabe reconocer que por desgracia esta situación, pocas veces se manifiesta en nuestra realidad educativa. Si analizamos un poco la causa de este problema, veremos que los planes de estudio vigentes, con frecuencia, son producto de prácticas de diseño empíricas, razón por la cual la más de las veces los planes de estudio cumplen con los requerimientos metodológicos, pero no responden a las expectativas de la práctica profesional, y menos aún, con las demandas de la sociedad en su conjunto.

En estas circunstancias resulta labor poco menos que imposible -

introducir cambios de fondo en las reformulaciones de los programas de estudio.

Otra consideración que puede ser importante, sobre todo a partir del surgimiento de nuevas alternativas curriculares en los últimos años, es que los programas de estudio modifican su propuesta de elaboración de acuerdo con el modelo curricular al cual corresponden, esto es, que los programas de estudio presentarán características teóricas y técnicas distintas, según se inscriba en modelos curriculares por asignaturas o lineales; por áreas de conocimiento; o bien, por organización modular o interdisciplinarios.

La Didáctica Crítica rechaza definitivamente que el docente se convierta en un reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos y "prefabricados" por departamentos de planeación o por expertos tecnológicos educativos.

Ante hechos como el anterior cobra relevancia el planteamiento de Palencia, J. (1982), cuando apunta que las instituciones educativas tienen el deber de proponer a los maestros un programa básico, que no es de carácter obligatorio. Es decir, que los maestros tienen la obligación de elaborar su programa personal, partiendo de la interpretación de los lineamientos generales. Esta práctica que para algunos pudiera parecer de excesiva libertad, constituye, a nuestro juicio, el rescate de una de las atribuciones esenciales de todo profesor.

2.3 Instrumentación Didáctica desde la Perspectiva de la Didáctica Crítica.

Cuando hablamos de instrumentación didáctica se hace necesario - partir de un concepto de aprendizaje que nos sirva de marco de referencia. Esta claridad teórica sobre el aprendizaje será consideración necesaria para atender y trabajar otros conceptos directamente vinculados a la instrumentación didáctica, tales como: Objetivos, Contenidos, Actividades o situaciones de Aprendizaje, Evaluación, etc. En una palabra, la concepción de aprendizaje determina el manejo que se haga de todos los componentes de una planeación o programación didáctica.

Furián (1979) señala que el concepto de planeación didáctica, a juzgar por las evidencias de la práctica docente, es un concepto que - se presta a interpretaciones de acuerdo con el marco teórico desde el cual se le enfoque y, claro está, que dependiendo de la postura que se adopta será la forma específica de cómo se operacionalice.

Entendemos la planeación didáctica (instrumentalización) como la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno.

Tomando en consideración el tema central del presente trabajo, - desarrollaremos el tema de la instrumentación didáctica: objetivos, - contenidos, actividades o situaciones de aprendizaje y evaluación, a través de la óptica de la didáctica crítica pues desde nuestro punto

de vista, es la que más se aproxima a la filosofía original del Colegio de Ciencias y Humanidades y a nuestra propuesta de un programa integral para la materia de Psicología dentro de la misma institución.

La Didáctica Crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que propone analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Por otra parte, se considera que es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los elementos que intervienen en ella, partiendo del principio de que nadie tiene la última palabra, ni tampoco el patrimonio del saber puesto que todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquellos que realizan en conjunto.

Pensamos que dejar las cosas como están en nada contribuye al mejoramiento de la práctica educativa, y que por el contrario, actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso y de entusiasmo, - representan la mejor forma para promover en el alumno sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo.

Continuando con el discurso de nuestra exposición, procederemos ahora a explicitar el concepto de aprendizaje, que nos servirá para encuadrar el desarrollo de este trabajo.

Consideramos, con Rodríguez, A. (1976) que el aprendizaje es un proceso dialéctico.

El sujeto que inicia un determinado aprendizaje, no es un sujeto abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, está presente en la relación enseñanza-aprendizaje. Esto implica, por tanto, que no podemos perder de vista que cualquier individuo participa integralmente durante el aprendizaje, por eso señalábamos a este como un proceso dialéctico, dado que cuando se opera sobre el objeto de conocimiento, no solo se está modificando el objeto sino también el sujeto y ambas cosas corren al mismo tiempo.

Procederemos ahora a enunciar los componentes sustantivos referentes a la instrumentación didáctica desde la perspectiva de la Didáctica Crítica.

Problemas de los Objetivos en la Didáctica Crítica:

Habíamos hablado en un apartado anterior sobre los objetivos pero correspondían a la didáctica tradicional. Ahora intentaremos analizarlos en el plano de la Didáctica Crítica. Es necesario señalar, que al mismo tiempo estaremos haciendo referencia a los planteamientos de la Tecnología Educativa, pues es esta propuesta la que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en la instrumentación didáctica de todos los niveles del sistema educativo.

A grandes rasgos, los objetivos de aprendizaje se definen como - enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada a todo esfuerzo intencional y, como tales orientan las acciones que procuran su consecución y de-terminan predictivamente la medida de dicho esfuerzo. (Pan

toja Moran 1963)

Existe consenso acerca de que la ausencia de una clara formulación de metas imposibilita la elaboración de estrategias de enseñanza-aprendizaje así como la adopción de criterios de evaluación que proporcionen información de diferente índole y que apoyen la toma de decisiones. No obstante, en lo que aun no hay un acuerdo es en la forma como deben elaborarse los objetivos. Así, encontramos que Bruner (1969) - señala que es necesario el uso de objetivos en la tarea didáctica, pero con la condición de que se formulen de manera general y no específica, es decir, tiene serias objeciones sobre la terminología que utiliza Bloom (1956) en el estudio y clasificación taxonómicas de los objetivos, dado que lejos de aclarar la naturaleza de lo que se quiere enseñar más bien lo oscurecen.

Bruner (1976) considera que es necesario establecer objetivos para la enseñanza, admite incluso, que son útiles para orientar al profesor y al alumno en el desarrollo de su trabajo. Pero concibe la formulación de los objetivos en relación directa con la solución de problemas.

En este sentido, consideramos muy rescatable la idea de unidad y totalización del conocimiento, porque rompe definitivamente con la nefasta práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza a través de la propuesta de los objetivos conductuales.

Como ya lo señalamos anteriormente, el surgimiento de la elaboración de programas de estudio utilizando la noción técnica de los obje-

tivos conductuales, es una consecuencia histórica del desarrollo de la Tecnología Educativa, que se introduce en el medio educativo en los años setenta.

Como es sabido, uno de los supuestos teóricos de la Tecnología Educativa es la corriente psicológica del conductismo. Esta corriente se inscribe teóricamente en el paradigma empirista y utilizando como estrategia de trabajo, el método experimental.

En esta concepción del conocimiento se sostiene que "el dato había por sí mismo". A partir de esta explicación del conocimiento se genera la noción de aprendizaje como fenómeno observable, registable y además medible.

Si para el conductismo el aprendizaje es la modificación de la conducta y por conducta se entiende lo manifestable, lo observable de una manera molecular y atomizada; es de suponerse que al redactar los objetivos bajo estos principios, las conductas se multipliquen y los contenidos se desintegren en pequeñas partículas.

Por el contrario, si concebimos al aprendizaje como "la modificación de pautas de conducta" pero considerando a la conducta como molar es decir total, integral del ser humano; los objetivos de un determinado programa resultarán restringidos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social.

Formulación de los objetivos de Aprendizaje.

Desde la perspectiva de la Didáctica Crítica, por tanto, se evita hablar de clasificaciones exhaustivas de los objetivos, únicamente se usan las categorías de Objetivos Terminales de un curso y objetivos de Unidad.

No se debe perder de Vista que una de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos de aprendizaje es determinar la intencionalidad y/o la finalidad del acto educativo y explicitar los aprendizajes que se pretenden promover en el curso.

Otra función también importante de los objetivos de aprendizaje en la programación didáctica, es dar bases para planear la evaluación y organización de los contenidos en expresiones que bien pueden ser unidades temáticas, bloques de información, problemas eje, objetivos de transformación, etc.

Selección y Organización del Contenido en el contexto de la Didáctica Crítica.

Es indiscutible que uno de los problemas más serios que enfrenta la propuesta de la Didáctica Crítica y en general, la educación, es el referente a los contenidos de los programas. Los programas de estudio generalmente están formados por unidades episódicas, donde cada una de ellas se convierte en una tarea por derecho propio.

En nuestra época, por efectos de la carga ideológica, el conocimiento escolarizado se ha fragmentado excesivamente impidiendo tanto a profesores como a alumnos contemplar la realidad como una totalidad - concreta y coherente.

Es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentar los contenidos lo menos fragmentadamente posible y promover con frecuencia operaciones mentales de síntesis y análisis que permitan aprender conceptos y acontecimientos más completos.

El conocimiento es complejo, pues ningún acontecimiento se presenta en aislado. Por tanto, es necesario entonces buscar las relaciones e interacciones en que se manifiesta y no presentarlo como un fragmento independiente y estático.

Planeación de Situaciones de Aprendizaje.

Las situaciones de aprendizaje no son ajenas a lo anterior, sobre todo si consideramos que ellas son una parte importante de la estrategia global para operacionalizar este proceso, es decir, que se supeditan a la concepción de aprendizaje que se sustenta. Así por ejemplo, - si el aprendizaje es considerado solamente como modificación de conducta, las actividades de aprendizaje son vistas como un elemento más de la instrumentación, pero no se analiza el papel fundamental que desempeñan en la consecución de aprendizajes.

Claro está que no resulta suficiente definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, como algo que se construye, es necesario al mis

mo tiempo; seleccionar las experiencias ideológicas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y en consecuencia, el profesor - deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo, para convertirse en un promotor de aprendizajes a través de una relación más cooperativa.

Es necesario señalar que lo anterior no implica desplazamiento o sustitución del profesor como tal; por el contrario, en esta nueva relación la responsabilidad del profesor y el alumno es mayor, pues les exige, entre otras cosas, investigación permanente, momentos de análisis y síntesis de reflexión y de discusión.

En la perspectiva de la Didáctica Crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado: de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promuevan la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.

Evaluación en la Didáctica Crítica.

No obstante la importancia de la evaluación y trascendencia en la toma de decisiones del acto docente, así como en las propuestas de Planes y Programas de Estudio, históricamente ha cumplido fundamentalmente el papel de auxiliar en la tarea administrativa de las institucio-

nes educativas, es decir, la certificación de conocimientos a través de la asignación de calificaciones.

Estas prácticas evaluativas merecen ser analizadas y replanteadas porque empañan, contaminan y denigran la tarea educativa y al mismo tiempo, nos revelan la necesidad de sustituir ese concepto tan arraigado de "calificación" por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica.

En el caso de la Didáctica Crítica, se presupone una mayor interacción profesor-alumno, con toda su carga vivencial, para actuar sobre el objeto de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación implica, por tanto, la reconstrucción del objeto de conocimiento a través del proceso de análisis y síntesis.

CAPITULO III.
EXPOSICION DE LOS PROGRAMAS DE PSICOLOGIA I Y II
DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO.

COLEGIO DE CIENC
UNIDAD ACADÉMICA DEL
PLAN DE

IAS Y HUMANIDADES
CICLO DE BACHILLERATO
ESTUDIOS

PRIMER SEMESTRE :	Hs.	SEGUNDO SEMESTRE :	Hs.	TERCER SEMESTRE :	Hs.
MATEMATICAS I	4	MATEMATICAS II	4	MATEMATICAS III	4
FISICA I	5	QUIMICA I	5	BIOLOGIA I	5
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORANEA	3	HISTORIA DE MEXICO I	3	HISTORIA DE MEXICO II	3
TALLER DE REDACCION I	3	TALLER DE REDACCION II	3	TALLER DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL I	3
TALLER DE LECTURA DE CLASICOS UNIVERSALES	2	TALLER DE LECTURA DE CLASICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS.	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES	2
Idioma Extranjero		Idioma Extranjero		Idioma Extranjero	

CUARTO SEMESTRE:	Hs.	QUINTO SEMESTRE:	Hs.	SEXTO SEMESTRE:	Hs.
1a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE)					
MATEMATICAS IV	4	MATEMATICAS V LOGICA I ESTADISTICA I	4	MATEMATICAS VI LOGICA II ESTADISTICA II	4
2a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE)					
METODO EXPERIMENTAL: FISICA, QUIMICA Y BIOLOGIA	5	FISICA II QUIMICA II BIOLOGIA II	5	FISICA III QUIMICA III BIOLOGIA III	5
3a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE)					
TEORIA DE LA HISTORIA	3	ESTETICA I ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFIA I	3	ESTETICA II ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFIA II	3
4a. OPCION (A ESCOGER DOS SERIES)					
TALLER DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL II	3	ECONOMIA I CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES I PSICOLOGIA I DERECHO I ADMINISTRACION I GEOGRAFIA I GRIEGO I LATIN I	3	ECONOMIA II CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES II PSICOLOGIA II DERECHO II ADMINISTRACION II GEOGRAFIA II GRIEGO II LATIN II	3
		(6)			(6)
5a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE)					
TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS.	2	CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNETICA Y COMPUTACION I CIENCIA DE LA COMUNICACION I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESION GRAFICA I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNETICA Y COMPUTACION II CIENCIA DE LA COMUNICACION II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESION GRAFICA II	2

PSICOLOGIA I
3040

A través del estudio e investigación de las diferentes unidades que integran el programa, se explicarán muchas de las conductas que se experimentan o se observan, es decir, que se podrá penetrar en el intrincado mundo interior del ser humano.

Será posible establecer la relación existente entre la psicología y las otras asignaturas, que componen el área de ciencias experimentales y sus diferentes campos de aplicación.

Al finalizar los dos semestres que implica esta asignatura, se habrán afianzado las habilidades adquiridas en las otras materias (efectuar una investigación bibliográfica, hacer síntesis de textos, realizar experimentos, etc.) y se habrán desarrollado otras nuevas (establecer relaciones y diferencias, explicar eventos de la realidad social en términos psicológicos, diseñar experimentos psicológicos, etc. que servirán a los estudiantes en su desempeño futuro como ciudadanos y profesionistas.

OBJETIVOS GENERALES

El alumno:

- Validará los conocimientos psicológicos como científicos.
- Conocerá los diferentes campos de aplicación de la psicología.
- Relacionará la psicología con otras ciencias.
- Aplicará el método científico en la solución de problemas específicos.

OBJETIVOS	TPO. APROX. EN HORAS.	CONTENIDO TEMÁTICO.
Unidad I: El curso y sus implicaciones.		
<ul style="list-style-type: none"> -Conocerá las características del curso. 	3	<ul style="list-style-type: none"> -El curso: Objetivos, contenidos, estrategias, mecanismos de evaluación y relación con otras asignaturas.
Unidad II: La psicología como ciencia.		
<ul style="list-style-type: none"> -Definirá con sus palabras el concepto de ciencia. -Analizará las principales características de la ciencia. -Enunciara en que consistan los diferentes métodos. -Planteara un problema semejante al expuesto en clase, siguiendo los pasos de cada uno de los métodos. -Identificará a la psicología como una ciencia experimental -Definirá con sus palabras, a la psicología como la ciencia que se encarga del estudio, prevención y control de la conducta humana. -Analizará las características y grado de aplicabilidad de los métodos: clínicos, experimentales y de campo. 	6	<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de ciencia. -Características de las disciplinas científicas. -Clasificación de las disciplinas científicas. -Concepto de psicología como ciencia. -El objeto de estudio de la psicología. -Esquema de Mc. Guigan para el plan experimental. -Campos de aplicación de la psicología. -Métodos empleados para estudios aplicados en psicología clínica, comunitaria y de campo.
Unidad III: Sensopercepción.		
<ul style="list-style-type: none"> -Explicará el concepto de sensación. -Identificará los estímulos mencionados en clase, con el órgano sensorial y la sensación correspondiente. 		<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de sensación. -Modalidades sensoriales: Visión. Audición. Olfacción. Gusto. Tacto.

-Señalará cada una de las propiedades generales de las sensaciones.

-Explicará qué es umbral.

-Definirá el concepto de estímulo.

-Señalará la importancia de la medición en el estudio de las sensopercepciones.

-Explicará la importancia de la percepción.

-Mencionará el papel de la percepción en la conducta humana.

-Identificará los factores que intervienen en la percepción del espacio.

-Mencionará tres de los factores que intervienen en la percepción del tiempo.

-Reconocerá tres de los mecanismos que intervienen en la percepción del movimiento.

-Explicará el papel de la motricidad en la percepción.

-Investigará el papel que juegan la motivación, el aprendizaje y la cultura en la percepción.

-Resumirá, en un solo concepto, la sensación y la percepción (sensopercepción).

-Propiedades generales de las sensaciones (cualidad, modalidad, intensidad y duración).

-Concepto de umbral

-El estímulo.

-La medición.

-Concepto de percepción.

-Percepción del espacio.

-Profundidad.

-Solidez.

-Distancia relativa.

-Distancia absoluta.

-Percepción del tiempo.

-Percepción del movimiento.

-La motricidad en la percepción.

-Factores que intervienen en la percepción.

-Motivación.

-Aprendizaje.

-Cultura.

-Integración del concepto de sensopercepción

Unidad IV: Atención.

-Enunciará el concepto de atención.

-Mencionará las propiedades de la atención.

-Elaborará un aparato que le permita demostrar las anteriores propiedades.

-Concepto de atención.

-Propiedades de la atención.

Amplitud.

Duración.

Intensidad.

<ul style="list-style-type: none"> -Señalará las condiciones necesarias para atender. 	<ul style="list-style-type: none"> -Condiciones para atender. -Fisiológicas (respiración, circulación y motricidad). -Psicológicas (voluntaria, involuntaria o espontánea).
--	--

Unidad V: Motivación.

<ul style="list-style-type: none"> -Explicará los conceptos de motivación y motivo. -Identificará los diferentes tipos de motivaciones. -Describirá el papel de la motivación en la conducta. -Enunciara las causas que provocan la motivación. -Describirá el proceso de im - pronta. -Mencionará la diferencia entre motivo primario y secundario. -Señalará cada uno de los motivos fisiológicos. -Mencionará los diferentes tipos de pulsiones y sus características. -Describirá la homeostasis. -Explicará qué es motivo social. -Mencionará cada uno de los anteriores. -Explicará lo que significa frustración, conflicto y angustia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Concepto de motivación. -Tipos de motivación. Importancia de la motivación en la conducta. -La aproximación etiológica (de las causas) al problema de la motivación impronta. -Motivo primario y secundario - (adquirido). -Motivos fisiológicos (pulsiones de hambre, sed, sueño, sexo, calor y frío) Homeostasis. -Motivos sociales (gregarismo, curiosidad, logro, status y recompensas).
---	---

SUGERENCIAS

Para la consecución de los objetivos del curso, se propone el desarrollo de las siguientes actividades:

-Investigación documental sobre aspectos teóricos y conceptuales, bajo criterios previamente acordados en clase.

-Realizar investigaciones sobre temas específicos en los que se aplique alguno de los métodos propuestos en clase (clínico, experimental y de campo).

-Desarrollar investigaciones experimentales sobre problemas específicos por equipo. (Actividad especialmente sugerida para los temas de la segunda unidad).

-Realizar ejercicios prácticos sobre atención y motivación colectiva.

-Diseñar esquemas que faciliten el aprendizaje desde el punto de vista de la motivación por equipo.

Como elementos susceptibles de evaluación, se recomienda:

- Examen diagnóstico.
- Observación permanente sobre el rendimiento escolar.
- Participación individual y o general.
- Exámenes parciales y finales.
- Reporte de investigaciones documentales y experimentales.

individual y o por equipo.

Se deja en libertad al profesor para seleccionar los materiales audiovisuales que le permitan el logro de los objetivos propuestos. Se sugiere que sea el propio alumno quien diseñe y elabore los mismos (laberintos, termostatos, pelotas de diferentes texturas, varios objetos que emitan diversos ruidos, etc.), de la manera más sencilla y económica. Lo anterior, además de facilitar el aprendizaje, permitirá introducirlo en el campo experimental y desarrollar su creatividad.

BIBLIOGRAFIA

RUCH, Floyd L. Psicología y vida. México. Ed. Trillas. 1971.

(Biblioteca técnica de psicología).

Adecuado al nivel de exigencias del programa. Incluye los temas, presentándolos en lenguaje claro y con ejemplificaciones que facilitan su aprendizaje.

BARTLEY, S. Howard. Principios de percepción. México. Ed. Trillas 1969. (Biblioteca técnica de psicología).

Si hay interés por ampliar el tema de la percepción y de los sentidos, puede dejar satisfecho a quien lo consulte.

COFER, C. N.; APFLEY, M. H. Psicología de la motivación. Teoría e investigación. México. Ed. Trillas. 1974. (Biblioteca técnica de psicología).

Proporciona buenos ejemplos que pueden aclarar las dudas. Se recomienda para la preparación de trabajos y guías de investigación sobre el tema. Es de un nivel de complejidad alto.

GERALD, Frank A. Fundamentos de psicología. México. Ed. Trillas. 1971. (Biblioteca técnica de psicología).

Puede utilizarse como texto paralelo al de Ruch. HYMAN, Ray. Carácter de la investigación psicológica. México. Ed. Uteha. 1963.

Lleva al lector paso a paso y de manera sencilla, por el camino de la investigación científica en la psicología.

PISZHEVSKY, Oleg N. La ciencia al servicio del hombre. Argentina. Ed. Cartago. 1964.

Lectura grata por su sencillez y por presentar una posición interesante de la ciencia y de la técnica.

PSICOLOGIA II

3062

Aunque el estudio de la psicología, en el ciclo del bachillerato, se divide en dos semestres (para facilitar la administración escolar), no implica que sean cursos desconectados entre sí, ya que entre un programa y otro existe una relación secuencial que permite, al finalizar ambos, tener una visión de conjunto del aspecto psicológico del ser humano.

Para lograr realmente la visión de conjunto, es necesario liberar parte del tiempo para integrar los conocimientos. De esta manera se pretende que el alumno tome conciencia de su papel como ser individual y como integrante de un grupo dentro de una comunidad con características especiales que demanda de él, responsabilidad social.

En el desarrollo de la segunda etapa, se analizarán algunos aspectos relacionados con los procesos del aprendizaje y la forma en que se verifica el mismo. También se investigarán procesos que intervienen durante el aprendizaje, como la memoria, inteligencia, lenguaje, entre otros.

OBJETIVOS GENERALES

El alumno:

-Explicará a la conducta como una totalidad, en base a los temas comprendidos en ambos cursos.

- Explicará eventos de su realidad social, en términos de los conocimientos adquiridos durante los dos programas (I y II).
- Planeará, diseñará, realizará e interpretará experimentos.
- Señalará y fundamentará su opinión sobre la importancia del estudio de la psicología.

UBJETIVOS	TPO. APROX. EN HORAS.	CONTENIDO TEMATICO
UNIDAD I: Introduccion.		
-Conocerá las características del curso.	2	-El curso: objetivos, contenidos implicaciones y metodología.
UNIDAD II: El aprendizaje.		
<p>- Investigará como se inició el estudio del aprendizaje.</p> <p>- Analizará el concepto de aprendizaje, desde el punto de vista teórico-práctico</p> <p>- Ejemplificará cada uno de los géneros de las conductas.</p> <p>- Interpretará los fundamentos básicos del condicionamiento clásico desde el punto de vista conceptual y metodológico.</p> <p>- Analizará los diferentes tipos de condicionamiento clásico.</p> <p>- Interpretará las consecuencias y factores colaterales que intervienen en el proceso de condicionamiento clásico.</p> <p>- Definirá el concepto de condicionamiento instrumental u operante.</p> <p>- Investigará el aspecto histórico del condicionamiento operante.</p> <p>- Analizará las características y fundamentos básicos que sustentan el proceso de condicionamiento instrumental u operante.</p> <p>- Describirá los elementos y procesos que intervienen en el condicionamiento operante.</p> <p>- Planeará, diseñará, realizará e interpretará un experimento sobre condicionamiento operante.</p>	10	<p>- Esbozo histórico del estudio del aprendizaje.</p> <p>- Concepto de aprendizaje.</p> <p>- Géneros de las conductas. No aprendidas (innatas). Tropismo; reflejo, instinto y maduración. Aprendidas. Conductas respondientes y operantes.</p> <p>- Concepto de condicionamiento clásico. Tipos de condicionamiento clásico (simultáneo, de retardo, de huella, temporal y pseudocondicionamiento). Procesos que intervienen en el condicionamiento clásico (adquisición, extinción, discriminación, recuperación espontánea, generalización del estímulo y de la respuesta, adaptación inhibitoria y sensibilización).</p> <p>- Concepto de condicionamiento operante o instrumental.</p> <p>Principales expositores del condicionamiento operante.</p> <p>Procesos que intervienen en el condicionamiento operante (recompensa, evitación, castigo, etc.)</p> <p>Tipos de reforzamiento (primario secundario, positivo y negativo)</p>

UNIDAD III: Procesos cognoscitivos.

- Investigará el significado de la palabra cognoscitivo.
- Definirá el concepto de memoria.
- Determinará la naturaleza de la memoria, a través de las diferentes teorías que la estudian.
- Ejemplificará cada uno de los tipos.
- Dará el significado del término inteligencia.
- Conocerá los estudios realizados por la Escuela de Ginebra en el campo de la inteligencia.
- Establecerá los conceptos fundamentales del desarrollo intelectual.
- Identificará las diferentes etapas del desarrollo intelectual.
- Interpretará la importancia de la generación de conceptos dentro del aprendizaje.
- Describirá las características de los conceptos.

- Concepto de proceso cognoscitivo.
- Concepto de memoria.
Naturaleza de la memoria. Tipos de memoria (a corto y a largo plazo).
- Concepto de inteligencia.
- Desarrollo intelectual (invariantes, funcionales, estructura, función, etc.)
- Etapas del desarrollo intelectual (sensomotriz, preoperacional, operacional y formal).
- Formación de conceptos.
- Características formales, concepto de principios.
- El aprendizaje y la formación de conceptos.

UNIDAD IV: Lenguaje.

- Mencionará la definición de lenguaje.
- Establecerá el papel del contenido genético y su importancia en la adquisición del lenguaje.
- Fundamentará el papel del lenguaje y su importancia en la socialización del individuo.

- Definición de lenguaje.
- Adquisición.
- El lenguaje y su papel en la socialización.

UNIDAD V: Psicología social.

- Mencionará la definición de psicología social.
- Explicará los aspectos generales de la formación de grupos.
- Señalará los diferentes tipos de grupos.
- Establecerá las características generales que determinan la formación de líder.
- Fundamentará el por qué de la anomalía social.
- Explicará el concepto de anormalidad.
- Investigará las diferencias entre conducta social anormal y delincuencia.
- Explicará los factores sociales que provocan la farmacodpendencia.
- Sustentará su posición sobre una educación sexual.

12

- Concepto de psicología social.
- Los grupos y su formación.
- Diferentes tipos de grupos.
- Anomalía social (conducta social anormal, delincuencia, farmacodpendencia).
- Importancia psicossocial de la educación sexual.
- Bases de la conducta social (influencia social, cultural y ambiental).
- La conducta social en los animales.
- Normas y roles sociales.
- Significación social de las actitudes. Naturaleza, medición, función, desarrollo. Tipificación de actitudes y modificaciones de las mismas.

SUGERENCIAS

Como actividades a desarrollar por el alumno durante el curso, se estiman convenientes:

- Investigación documental sobre aspectos teóricos y conceptuales.
- Elaboración de cuadros sinópticos sobre los temas revisados en la investigación documental.
- Realización de entrevistas bajo criterios previamente acordados en clase.
- Visitas a hospitales psiquiátricos y reporte de esa experiencia.
- Asistencia a conferencias u otra clase de eventos en que se traten los temas revisados durante el curso.

Como elementos susceptibles de evaluación se sugieren los siguientes:

- Examen diagnóstico.
- Participación en clase individual y o de grupo.
- Reporte de actividades de laboratorio, de campo, experiencias en conferencias, etc.
- Exámenes parciales y finales.

El profesor puede seleccionar los materiales audiovisuales que le

permitan el logro de los objetivos propuestos. Lo ideal es que sea el propio alumno quien diseñe y elabore los mismos (cajas de aprendizaje, laberintos elaboración de reactivos-palabras, imágenes, símbolos, etc) teniendo en cuenta que lo importante, es facilitar el aprendizaje, no utilizar los recursos más costosos y llamativos. No se debe perder de vista que si son sencillos y económicos, no se reduce su función. Además le permiten desarrollar su creatividad y realizar otra parte interesante del aspecto experimental.

BIBLIOGRAFIA

RUCH, Floyd L. Psicología y vida. Mexico. Ed. Trillas. 1971.

Adecuado al nivel de experiencia del presente programa. Incluye los temas, presentandolos en lenguaje claro y con ejemplificaciones que facilitan su aprendizaje.

GERALD, Frank A. Fundamentos de psicología. Mexico. Ed. Trillas. 1971.

Puede utilizarse como texto paralelo al de Ruch o en vez de él, - por contener las características mencionadas.

HILGARD y MARQUIS. Condicionamiento y aprendizaje. México. Ed. Trillas 1969.

Para quien desea profundizar en el tema del aprendizaje le será de utilidad e interés recurrir a los contenidos de este texto.

OSGOOD, Charles E. Psicología experimental. Metodo y teoría.

Mexico. Ed. Trillas, 1969.

Se caracteriza por presentar la teoría en relación con los hechos; comprende casi todos los temas tratados en el programa de una manera clara.

CAPITULO IV.
CRITICA A LOS PROGRAMAS DE PSICOLOGIA I Y II
DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO.

CRITICA A LOS PROGRAMAS DE PSICOLOGIA I y II
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO.

Antes de proceder al analisis de los programas presentados en el capitulo anterior, consideramos necesario dar una pequeña introduccion con la finalidad de señalar el procedimiento que seguiremos en nuestra exposicion y que permitira fundamentar la critica que haremos de los programas ya mencionados.

En primera instancia, es importante decir, que nuestra intencion no es, de ninguna manera, desvalorizar o menospreciar la utilidad de los programas o los contenidos tematicos de los mismos; nuestro interes, esta dirigido a analizar si dichos programas se ajustan a los parametros señalados a lo largo de este trabajo y que corresponden a la filosofia original del Colegio de Ciencias y Humanidades, considerando al mismo tiempo tanto el tipo de poblacion a la que estan dirigidos (los educandos) como las instalaciones con las que cuenta el Colegio.

Es en base a estas ultimas caracteristicas que consideramos fundamental revisar si los programas actuales, toman en consideracion la relacion existente entre el objeto de estudio de la psicologia con los que corresponden a las materias afines, puesto que con ello, amen de reafirmar en el alumno los conocimientos ya adquiridos en el resto de las asignaturas, permite, al mismo tiempo, que este realice una sintesis de los mismos con objeto de que no posea una vision fragmentada del conocimiento y por lo tanto de la realidad.

Desde esta perspectiva, consideramos necesario realizar una pequeña reseña de lo que ha sido la enseñanza de la psicología en nuestro país, pues consideramos que esto, además de contribuir a un mejor entendimiento de nuestro discurso, nos ayudará para fundamentar nuestro punto de vista con respecto a la necesidad de modificar los programas existentes más que en relación a sus contenidos, en lo referente a la metodología que se utiliza para la elaboración y aplicación de los mismos.

La enseñanza de la Psicología en México tiene una historia reciente. Fue en 1956 cuando se estableció el primer curso de psicología en la Escuela Nacional Preparatoria por Esequiel A. Chávez, quien fuera el primer profesor de esta materia. El primer texto se publicó a principios de este siglo con el nombre de Psicología, el cual se integraba por apuntes de Chávez que su alumno Enrique U. Aragón recopiló.

De ese entonces a la fecha se ha extendido la enseñanza de la psicología, tanto en el nivel de educación superior como en el nivel medio superior (que es el que aquí nos ocupa). Así también se han diversificado los contenidos de la materia, desde los temas que estudiaron los primeros psicólogos en Europa y Estados Unidos hasta las nuevas áreas de aplicación.

Al principio de la década de los años setentas la psicología se encontraba en pleno auge neoconductista, lo cual seguramente influyó en los inspiradores del Colegio de Ciencias y Humanidades, para incluirla en el área de Ciencias Experimentales junto con las materias de Física, Química, Biología y Ciencias de la Salud. Sin embargo, para las tres primeras materias se diseñaron y construyeron laboratorios -

apropiados para su enseñanza no así para Ciencias de la Salud y Psicología. Este hecho puede reflejar ignorancia o falta de previsión de los fundadores del Colegio, pero cabría preguntarse por qué seguimos igual a poco más de 20 años de fundado el Colegio.

Tomando en consideración estos últimos elementos, cabe señalar que en nuestro análisis utilizaremos como columna vertebral la elaboración de los programas de estudio desde el punto de vista de la didáctica crítica ya que consideramos es la que permitiría una mejor aproximación a lo establecido en los objetivos y la filosofía original del Colegio de Ciencias y Humanidades. A lo largo de nuestra exposición echaremos mano de nuestra experiencia como docentes para fundamentar nuestra preferencia por el punto de vista de la didáctica crítica.

Por último debemos aclarar que el análisis y la crítica de los programas de Psicología I y II, la realizaremos en forma conjunta, es decir, iremos analizando punto por punto pero tratando de abarcar la información de ambos programas, con excepción de los contenidos temáticos de los mismos para los que consideramos más apropiado hacerlo por separado. La finalidad de seguir este procedimiento es procurar un mejor entendimiento del discurso. Por tanto, el esquema de los puntos a tratar será: Introducción, Objetivos generales, Objetivos particulares, tiempo aproximado para la revisión de los mismos, Contenido temático, Sugerencias y Bibliografía.

Introducción:

Lo primero que observamos en la "introducción" de ambos programas, es que faltan algunos datos y otros de los que aparecen no se aclara a que se refieren, por ejemplo, no se menciona el semestre al que corresponden ni el área; se podría argumentar tal vez, que en el Colegio todo mundo sabe a que semestre corresponde y a que área pero este argumento no es válido ya que por ser una materia opcional no todos los alumnos están familiarizados con esta información y además dichos datos resultan fundamentales para cualquier otra persona que revise el programa y no pertenezca al Colegio. Por otra parte, aparece en cada uno de ellos un número diferente debajo de Psicología I (3040) y - Psicología II (3062) que corresponden a la clave que se utiliza para trámites administrativos y que no se aclara a que se refieren.

Tampoco encontramos especificado el papel que cumple la asignatura, dentro del plan de estudios, es decir, cuáles son las materias - antecedentes y con cuales mantiene relación. Este tipo de información es importante si pretendemos que el alumno realice una síntesis durante estos dos últimos semestres, de la información adquirida durante - los anteriores y la que adquirirá en el resto de las materias. Nuestro interés en ello se basa en que uno de los principales problemas del - proceso enseñanza-aprendizaje es que al carecer el alumno de este tipo de contexto, percibe a las distintas asignaturas tanto fuera de su realidad social como individual.

Por otra parte, en el programa de Psicología I, encontramos que

aun cuando se señala que "será posible establecer la relación existente entre la psicología y las otras asignaturas, que componen el área de ciencias experimentales"; no se menciona ni el tipo de relación, ni los mecanismos a utilizar para conseguir dicho establecimiento, todo esto sin contar que planteadas así las cosas, pareciera ser que la psicología no tiene nada que ver con el resto de las materias que no pertenecen al área de ciencias experimentales.

Asimismo, pareciera estar más dirigido a los profesores que a los alumnos y aun cuando estamos ciertos de que el profesor juega un papel fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje; consideramos que es sobre todo al alumno, a quien debe quedarle bien claro tanto el contenido temático que cubre la materia y que por cierto no se menciona en la introducción, como las razones para revizar ese tipo de información y no otra.

Con respecto al programa de psicología II, se señala, en primera instancia, que ambos cursos (psicología I y II) mantienen una relación secuencial y sin embargo, a lo largo de la introducción, no se hace mención de cuales son los mecanismos que lo permitirán, ni cual es el vínculo existente entre uno y otro.

Por otra parte, no se especifica a que se refieren con "liberación" de tiempo ni tampoco el número de horas a las que hacen mención.

En resumen, ninguna de las introducciones de los programas de psicología presentados en el capítulo III, cumplen con el objetivo primor

dial de cualquier tipo de introducción, que es la de facilitador, dado que, aparte de lo ya expuesto, no se presenta una exposición de motivos, el papel que tiene la materia dentro del plan de estudios, ni en general, información completa y clara que le permita al alumno clarificar que tipo de conocimientos va adquirir y para que puede serie - util el estudio de la psicología.

OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES:

En educación, es esencial que las intenciones pedagógicas sean manifestadas con toda transparencia. Ya se trate de las manifestaciones más generales enunciadas en términos de valores que un grupo social quiere defender y promover por intermedio de la escuela, o razones de ser de los actos educativos cotidianos, los más concretos. Se entiende con esto que las intenciones educativas sean no solamente definidas con claridad por quien las va a poner en acción, sino que también deben ser recibidas de manera evidentemente clara por aquellos en quienes se ejerce la acción.

Fanza, M. dice que esta complejidad explica la confusión de los docentes quienes preocupados de obtener el mejor provecho de la reflexión contemporánea sobre los objetivos de la educación, han intentado sistematizar su acción, utilizando aisladamente taxonomías como la de B. S. Bloom.

Sin embargo, encontramos que esto no basta puesto que las intenciones pedagógicas de un sistema educativo, deben enunciar generalmente tres niveles de intenciones que constituyen una cadena con diferen-

te grado de generalidad: a) los fines educativos, b) las metas educativas y c) los objetivos.

Los fines y las metas tienen en común el constituir "proyectos" de lo deseado, en el sentido de imágenes, ideas, formas de representar el ideal hacia el cual se pretende llegar.

Se distinguen los fines de las metas en que los primeros se refieren a sistemas de valores filosóficos, políticos, ideológicos; a conceptos que se hacen del hombre y de la sociedad. Los segundos se refieren a las actitudes y aptitudes asociadas a una formación que puede ser profesional o de otro tipo.

En cambio, los objetivos son más precisos y menos abstractos que los fines y las metas, ellos indican productos realmente esperados, - resultados efectivos. Entre los objetivos, algunos son llamados generales cuando cubren un conjunto de conocimientos, de saber hacer, de saber ser. En realidad corresponden a la combinación de objetivos más limitados, como son los intermedios y los específicos, que señalan secuencias de aprendizaje más elementales.

Sin embargo, no debemos equivocarnos, sería simplista pretender reducir el proceso a una cadena de reducción sucesiva de los objetivos, de los más generales a los más elementales. Error frecuentemente cometido por los docentes.

Una descomposición sistemática terminaría con un abanico de ob-

jetivos específicos numerosos y nos conduciría ciegamente a una pedagogía mecanicista, deshumanizada, finalmente programada.

La realidad es más compleja y más exigente.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, se menciona que el alumno sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora (aprendizaje autónomo). Tal proclamación tiene implicaciones importantes para determinar las metas. Formar hombres y mujeres que estén en condiciones tanto desde el punto de vista intelectual como socio-afectivo de aprender de manera autónoma significa que el Colegio espera poder capacitarlos para que se apropien y realicen aquello que la escuela no puede o no quiere ofrecerles.

Se trata de enseñar a resolver problemas relacionados a contenidos que no son familiares y hacer que tengan razonamientos diferentes a los programados por el Colegio. Es hacer a los alumnos accesibles, por comprensión personal, sin que interceda el profesor.

Durante la primera década del C.C.H. los profesores centraron su interés en los objetivos educativos, los cuales quizá nuevamente debido a la influencia de la corriente de moda, neoconductismo, se establecieron como aquellas conductas medibles, observables y cuantificables. En este sentido el objetivo fija un producto esperado, es decir, una capacidad, una actitud, un saber en relación a contenidos determinados

Es precisamente basados en la utilización de este tipo de taxonomía, que consideramos que los objetivos tanto generales como particula

res, que se establecen en los programas del capítulo III, tienen una - orientación más próxima a la adquisición de conocimientos, es decir, - están centrados en los contenidos y no se preocupan en ningún momento, de los aprendizajes específicos, lo cual indica entonces, que son obje - tivos de enseñanza pero no de aprendizaje. Si tomamos en consideración lo señalado en párrafos anteriores podemos observar, que este tipo de objetivos va en contra de las metas de la educación que establece el - Colegio.

De hecho, para reafirmar lo anterior, si leemos la parte del programa que corresponde a los objetivos particulares, en forma hori - zontal, es decir, para encontrar la columna de los contenidos temáti - cos, observamos que los supuestos "objetivos" no son más que una repe - tición de lo señalado como contenido temático.

Todo esto, nos lleva a suponer que, en contradicción nuevamente - con los objetivos del Colegio, los elaboradores de los programas actua - les de Psicología I y II, consideran más importante el papel informa - tivo de la educación que el papel formativo; puesto que no se mencio - nan las aptitudes y las actitudes que el alumno adquirirá o asumirá - dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, en algunos de los objetivos de los programas presen - tados en el capítulo anterior se pretende que el alumno planee, dise - ñe, realice e interprete experimentos. Sin embargo, en primera instan - cia, no se señala qué tipo de experimentos ni el lugar en el que los - educandos podrán realizar los mismos. Esto es importante puesto que co

mo ya habimos mencionado la infraestructura de las instalaciones en el Colegio no cuenta con laboratorios para la materia de Psicología, por lo cual la materia se imparte en las aulas. Con este tipo de características y en base a este tipo de objetivos la primera imagen que nos viene a la mente es la de cerca de 50 alumnos apilados en grupos de cinco o seis, que siguen con mucha atención el comportamiento de una rata blanca confinada en una caja de plástico con ciertos aditamentos, y mientras que de cada equipo algunos toman notas, otros entregan pequeñas bolitas de comida al animal y otros más revisan la instalación eléctrica puesto que del único tomacorriente se extiende un cable que atraviesa todo el piso del salón ramificándose hacia cada grupo de estudiantes.

Resulta evidente, entonces, que aún cuando coincidimos en la importancia de la parte práctica dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario no perder de vista las características reales de la institución y por lo tanto buscar prácticas que no necesariamente nos hablen de lo experimental.

TIEMPO APROXIMADO:



Con respecto al tiempo aproximado establecido para cada unidad, comenzaremos por señalar que existe una incongruencia entre el tiempo estimado para la primera unidad de cada uno de los programas ya que se plantean tres horas en el caso de Psicología I y dos para el de Psicología II. No se señala la razón por la que se consideró una hora más para el primer caso, aún cuando en lo aparente, la información para -

ambas es la misma.

Por otra parte, resulta todavía más incongruente que para la segunda unidad del programa de Psicología I que contempla mucha más información, que la primera, tome en consideración únicamente tres horas más, es decir, seis horas. Con respecto al tiempo considerado para el resto de las unidades correspondientes a este programa, desde nuestro punto de vista, parecen congruentes con la cantidad de información a revizar en cada una de ellas.

En el caso del programa de Psicología II continuamos encontrando que en la mayor parte de las unidades es demasiada la información que se pretende revizar y muy cortos los tiempos propuestos para cada una de ellas, sobre todo si tomamos en cuenta que en varias de ellas se incluye la realización, por parte de los alumnos, de experimentos.

Por último, cabe destacar que si sumamos los tiempos considerados nos da un total de 39 horas, una menos de las señaladas para la aplicación del de Psicología I, aun cuando el segundo semestre es más largo que el primero, es decir, en términos reales, para el primero son aproximadamente 51 horas de clase si tomamos en cuenta que la materia cuenta con tres horas por semana (17 semanas). En el caso del segundo semestre son aproximadamente 60 horas de clase (19 semanas). Lo manifestamos en términos aproximados puesto que sabemos que entre los días festivos y paros, entre otras cosas, que no se pueden predecir, las clases correspondientes para cada semestre pueden reducirse.

Probablemente, la justificación para haber considerado una menor

cantidad de tiempo para la revisión de los contenidos de el segundo semestre sean esas horas mencionadas en la introducción que tendrían como finalidad "la integración de los conocimientos". Sin embargo, el problema aquí estriba en que precisamente, fuera de la introducción, - en ninguna parte del programa encontramos señalado el espacio donde se incluiría la liberación de ese tiempo.

CONTENIDOS TEMATICOS:

Para poder dar fundamentos a nuestra crítica con respecto a los contenidos temáticos, es necesario, en primera instancia, tomar en consideración algunos aspectos ya mencionados con anterioridad que hacen referencia a los objetivos del Colegio de Ciencias y Humanidades - como institución educativa así como a las instalaciones con las que cuenta el mismo y, por otra parte, resulta indispensable señalar algunas otras, de las que hasta el momento no hemos hablado, que se refieren específicamente a las características de los educandos.

Así, encontramos que los Objetivos de Ciclo de Bachillerato del CCH son:

1.- El desarrollo integral de la personalidad del educando, su - realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.

2.- Proporcionar educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales o académicas tradicio-

nales y modernas por medio del dominio de los métodos fundamentales de conocimiento (el método experimental e histórico-social) y de los lenguajes (español y matemáticas).

3.- Constituir un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio en las aulas, en el laboratorio y en la comunidad.

Por otra parte, los objetivos generales del área de Ciencias Experimentales, que es en donde se encuentra ubicada la materia de Psicología, señalan que el alumno:

-Aplicará el método científico experimental a problemas concretos de la naturaleza, empleando las habilidades al cursar las materias del área.

-Integrará el conocimiento de los fenómenos: físicos, químicos, biológicos, psicológicos y de la salud, en una visión general del comportamiento de la naturaleza.

Por lo anterior, vemos que el plan de estudios del CCH es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio del enciclopedismo y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante, y se observa que las cualidades del Plan son su flexibilidad y el poner el acento en la formación del estudiante más que en la información lo que se traduce en que el alumno deba aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

En los contenidos que se presentan en los programas de Psicología I y II, presentados en el capítulo anterior, podemos observar, en primera instancia, que debido a la forma en que están presentados no únicamente no se puede establecer el vínculo existente entre la materia de Psicología y el resto de las materias del área de Ciencias Experimentales (física, química, biología y ciencias de la salud) sino que, además tampoco se señalaba la relación existente entre cada uno de los temas, es decir, visto desde este ángulo, el conocimiento aparece fragmentado. Es verdad que debido a la amplitud del conocimiento, ha surgido la necesidad de que su estudio se realice en base a diferentes disciplinas o áreas del conocimiento pero, tal como ya se señalaba, es necesario que el alumno logre una síntesis del mismo.

Asimismo, podemos observar que cada uno de los temas se desmenuza exageradamente propiciando con ello dos cosas: por una parte presenta una visión atomizada de lo que son los procesos psicológicos y por otra, se vuelve excesiva la revisión de cada uno de los temas. Todo esto nos parece todavía más grave pues, en primera instancia se está poniendo más énfasis en la información que en la formación del alumno, viendo esto en contra de los objetivos originales del DCH, y por otro lado, es necesario tomar en consideración que la mayor parte de los alumnos que eligen la materia de Psicología, lo hacen más por entenderse mejor a sí mismos y a sus semejantes, por resolver algunas de sus dudas o inquietudes personales debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, la adolescencia, más que por que tengan planeado estudiar la carrera de Psicología.

Otro elemento que consideramos digno de tomarse en cuenta es que

en ninguno de los dos programas se toma en cuenta como tema el aspecto fisiológico que sustenta los procesos psicológicos, es decir, el Sistema Nervioso, que desde nuestro punto de vista no únicamente es fundamental sino que además podría funcionar como la columna vertebral del programa ya que cabría preguntarse, ¿Cómo puede entender el alumno cada uno de los temas, la relación entre los mismos así como la razón - por la que surgen los procesos psicológicos?, ¿Cómo puede aprender que también es un ente biológico y que son precisamente esas características biológicas las que le permiten a su vez, ser un ente psicológico?, ¿En qué va a basar la diferencia entre los seres humanos y el resto de los animales? o es que acaso la diferencia es únicamente externa y el resto de los animales presentan también cada uno de los procesos psicológicos y en la misma forma, tal como se presentan en los programas - del capítulo anterior. En fin, a partir de la omisión de la revisión - del Sistema Nervioso, son muchas las preguntas que pueden surgir, y evidentemente a los alumnos, son grandes las dudas y las lagunas mentales que se les quedarán.

Por lo anterior, cabe señalar, por tanto, que más que estar en - contra de los temas presentados en los programas, lo que intentamos - criticar aquí es la forma como están presentados puesto que aparte de lo ya mencionado, nos parece que tanto entre los temas de un solo programa como la relación entre uno y otro, se presentan sin una secuencia lógica de los contenidos y no hay cuidado tampoco en que los programas tengan más peso en la parte formativa que en la informativa.

SUGERENCIAS:

En términos generales, las sugerencias presentadas en este apartado, nos parecen acertadas, ya que permiten tanto al profesor como al alumno tener más o menos claro que tipo de actividades se realizarán a lo largo de cada semestre y por tanto planear mejor cada una de las mismas.

No obstante, el único problema que encontramos es que se incluyen ahí mismo las formas de evaluación, aun sin que se señale así y desde nuestro punto de vista corresponderían a otro apartado, amén de que los mecanismos señalados tampoco favorecen, según nuestra propia experiencia, los objetivos del Colegio ni permiten algunas de las herramientas planteadas, una valoración real de los conocimientos aprendidos por parte del alumno. Así, podemos señalar a modo de fundamentación que en base a las características originales del plan de estudios del CCH así como al tipo de pedagogía en la que encuentra su fundamentación, la evaluación en el Colegio debería dirigirse hacia el fomento de actitudes y habilidades para la comprensión científica y la comprensión de la cultura humana, es decir, la evaluación, por tanto, debería estar más dirigida hacia aquellos aspectos que permitan vislumbrar los cambios de actitud por parte del alumno con respecto a la adquisición de su propio aprendizaje, al tipo de habilidades que adquiera en base a esa misma adquisición así como a su participación activa en la apropiación del conocimiento más que en la repetición escrita o hablada de la información que encuentre en los libros para evitar caer en la memorización. Desafortunadamente, a medida que el gobierno y la Universi-

dad le daban impulso a la educación tecnológica se promovió la creación de programas por objetivos conductuales por lo que la evaluación se redujo en gran medida a las pruebas de reactivos de base estructural tanto en los cursos normales como en los exámenes extraordinarios.

BIBLIOGRAFIA:

La bibliografía nos parece adecuada, aunque desde nuestro punto de vista, sería conveniente que se señalara algún libro como base y que los demás se emplearan para consulta, puesto que aun cuando la variación en la bibliografía permitiría el enriquecimiento de los temas y de la misma clase, también es cierto, que si tomamos en consideración el número de alumnos que llevan la materia de psicología por turno y que son cuatro turnos, nos damos cuenta que en la biblioteca de cada plantel no existe el número suficiente de libros para esa demanda, aún de que la mayor parte de los alumnos solicitan los libros para llevárselos a casa.

Con este último punto damos término a nuestra crítica, señalando nuevamente que nuestro interés básico para realizarse se encuentra en intentar rescatar aquello que se pretendía originalmente en el Colegio, así como en realizar un análisis de la funcionalidad y viabilidad de los programas de Psicología, tomando siempre como marco de referencia la filosofía original del Colegio, la infraestructura que lo sustenta y nuestra propia experiencia como docentes.

En el siguiente capítulo, nos permitimos presentar un programa alternativo para la materia de Psicología I y otro para la de Psicología

gia II.

Debe señalarse que la idea original de utilizar al desarrollo del Sistema Nervioso como columna vertebral para la revisión del resto de los temas, no es nuestra sino del prof. Fausto Domingo Isias Guzmán, - que aun cuando no lo tiene estructurado como programa, utiliza desde hace años la bibliografía que mencionaremos en los programas. Asimismo, es necesario mencionar también, que la metodología para la estructuración e implementación de los programas la retomamos de la experiencia docente del Doctor Humberto Domínguez Chávez, profesor también del plantel Azcapotzalco, pero del área Histórico-Social.

CAPITULO V.
PROGRAMAS ALTERNATIVOS PARA LAS MATERIAS DE
PSICOLOGIA I Y II A NIVEL BACHILLERATO.

INTRODUCCION

Tomando en cuenta que en la mayor parte de los casos, esta es la primera vez que, como alumno, tienes contacto con la materia de psicología, consideramos necesario, en la estructuración de este programa, comenzar a hablar acerca de lo que es esta asignatura y cuál es el trabajo que realiza el psicólogo; persiguiendo con ello principalmente dos objetivos: desmitificar esos dos elementos y al mismo tiempo sentar las bases del conocimiento que se maneja en esta asignatura.

Por otra parte, también tuvimos que considerar que la psicología es muy amplia, al igual que cualquier otra disciplina, y que cuenta con el objeto de estudio más complejo, el ser humano. Esto se debe a que es un ente biológico, psicológico y social. Ahora bien, de estos tres elementos, resulta indispensable comenzar por el aspecto biológico, en primera instancia porque existen elementos en él, con los que ya estás familiarizado, ya que los has estudiado en niveles anteriores y en segundo lugar, porque son precisamente esas características biológicas, como vamos a ver, las que permiten el surgimiento de los otros dos elementos, el aspecto psicológico y el social.

A lo largo del programa, vas a ir entendiendo que aún cuando en todos los animales, incluyendo al ser humano, podemos identificar procesos psicológicos y que en algunos de ellos se estructuran sociedades, en ocasiones muy complejas, la diferencia entre aquéllos y nuestro género, estriba en que nosotros hemos logrado la construcción de

un lenguaje abstracto, asentado en una organización cada vez más complejizada de la anatomía y fisiología de nuestro Sistema Nervioso.

Todo esto permite al ser humano tener acceso al pensamiento, la razón y con ello, la creación de la cultura.

PROGRAMA DE PSICOLOGIA I:

Por todo lo anterior, el presente programa de PSICOLOGIA I persigue los siguientes

OBJETIVOS:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Objetivos Generales: -Que el alumno aprenda qué es la psicología, para qué sirve y el tipo de trabajo que realiza el psicólogo.

-Que el alumno aprenda que los procesos psicológicos están sustentados por el grado de evolución de la anatomía y fisiología de los organismos.

Objetivos Especificos : -Que el alumno aprenda que la psicología es una ciencia en base a la definición de su objeto de estudio y por la utilización del método

do científico.

-Que el alumno aprenda que la segmentación de la ciencia en diferentes disciplinas, se debe a la amplitud de la misma pero que todas sus áreas se encuentran interrelacionadas.

-Que el alumno realice una síntesis de los conocimientos adquiridos en otras materias durante los niveles anteriores y que dan cuenta de la evolución del ser humano para ser lo que ahora somos.

-Que el alumno aprenda que el grado de complejidad en el tipo de manifestaciones de los procesos que denominamos psicológicos, - está directamente vinculado al grado de complejidad del Sistema Nervioso que los sustenta.

-Que el alumno aprenda cada uno de los temas como parte de un mismo tipo de fenómeno, los procesos psicológicos.

OBJETIVOS DE HABILIDADES:

Que el alumno participe activamente en su formación, tanto dentro como fuera del salón de clases, en grupo, en forma de equipo e individualmente. En forma de equipo en la resolución de cuestionarios y exposición de los temas. A nivel individual por medio de la elaboración de

resúmenes, glosarios y oralmente exponiendo dudas, comentarios y -
brindando o completando información.

OBJETIVOS INTERDISCIPLINARIOS:

Que en la participación oral y escrita, el alumno integre su formación presente y pasada sobre asignaturas como física, química, biología, historia, filosofía, redacción, investigación documental, anatomía y fisiología humana.

CONTENIDO TEMÁTICO:

UNIDAD I

- Qué es la psicología.
- Cuáles son las áreas de la psicología.
- Cuál es el trabajo que realiza el psicólogo

UNIDAD II

S I S T E M A N E R V I O S O	Neuro plasmas	-Sentido-percepción	tropismos. tactismos.
	Médula espinal	-Emoción	conductas reflejas (innatas).
	Médula espinal y cerebro rinencefá- lico (zona occipi- tal).	-Motivación. -Aprendizaje.	reflejos condici- onados. condicionamiento ope- rante.
	Médula espinal y cerebro medio (zona temporal).	-Aprendizaje. -lenguaje or- gano-afectivo.	inteligencia práctica resolución de proble- mas en base a ensayos y errores.
Médula espinal y cerebro noético (zona prefrontal).	-Lenguaje abstrac- to. -Sociedad.	inteligencia reflexi- va. pensamiento. razonamiento.	

ACTIVIDADES EN CLASE:

A lo largo del curso, el educando hará glosarios por capítulo de todas aquellas palabras que no maneje y que aparecen en su material de lectura (1). También elaborará un resumen por capítulo, del mismo material, que contenga la información más relevante del mismo. Elaborará por equipo un cuestionario referente a cada capítulo y otro equipo se encargará de responderlo. Expondrá por equipo los temas contenidos en el mismo material. Por último, participará en forma oral.

ACTIVIDADES FUERA DE CLASE:

Asistirá a proyecciones, a lo largo del semestre, sobre materiales audiovisuales que apoyen la información que se revise en el material bibliográfico.

FORMAS DE EVALUACION:

La evaluación del alumno consistirá en la entrega por clase del glosario o resumen correspondiente; en su participación oral aportando información del capítulo en cuestión, aportando la definición de las palabras del glosario, asistiendo a las proyecciones y mediante la exposición por equipo de los temas. Cabe señalar, que la calificación de la exposición será asignada en forma individual.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA:

- Ardila, Ruben. Psicología del aprendizaje. Ed. Trillas. Méx. 1982.
- Idem. Psicología Experimental: Manual de laboratorio. Ed. Trillas, Méx. 1988.
- Bagú, Sergio. Tiempo, Realidad Social y Conocimiento. Ed. S. XXI Méx. 1978.
- Darwin, Charles. El Origen de las Especies. Ed. Sarpe. Bar. 1967.
- Davidoff, Linda. Introducción a la Psicología. Ed. Mc. Graw-Hill. Méx. 1990.
- Desmosnd, Morris. El Mono Desnudo. Ed. Plaza y Janes. Bar. 1985.
- Ferieris, E. Las Leyes de la Naturaleza. Ed. U.N.A.M. Méx. 1987.
- Flores, L. y García, M. Química. Ed. Publicaciones Culturales. Méx. 1990.
- Gutiérrez, S. R. Psicología. Ed. Esfinge. Méx. 1989.
- Inoff André. El Orden Biológico. Ed. S. XXI Méx. 1985.
- Klineberg Otto. Psicología Social. Ed. F. C. E. Méx. 1978.
- Merani, A. L. De la Praxis a la Razón. Ed. Grijalbo. Méx. 1975.

Merani, A. L. Diccionario de Psicología. Ed. Grijalbo. Méx.
1979.

Lazcano, A. A. El Origen de la Vida. Ed. Trillas. Méx. 1990.

O'manique John. Energía en Evolución. Ed. Plaza y Janes. Bar.
1976.

Ouspinsky, P. D. Psicología de la posible Evolución del
Hombre. Ed. Librería Hachette.

P. Chaplin. Psicología Sistemas y Teorías. Ed.
Interamericana. Méx. 1988.

Reichenbach, H. El Sentido del Tiempo. Ed. U.N.A.M. Méx.
1990.

W. Backer Jeffrey. Materia, Energía y Vida. Ed. F.E.I.

Por segunda ocasión estarás en un curso de Psicología, pero a diferencia del semestre anterior, cuentas ya con información que te ha permitido conocer que la Psicología es una ciencia y que por tanto, lo único que no se puede hacer en ésta disciplina es generalizar ni predecir, es decir, no podemos encontrar en ella "recetas de cocina".

Asimismo, también revisaste la relevancia que tiene nuestra estructura biológica para la presencia de funciones psicológicas tan complejas como el aprendizaje, el lenguaje, el pensamiento y la razón, y al mismo tiempo, el cómo no basta con que el individuo cuente con ciertas características fisiológicas para que se manifiesten dichos procesos psicológicos, sino que se requiere también del contacto con los otros, es decir, el medio que rodea al individuo es fundamental para la adquisición de dichas funciones ya que además de ser entes biológicos, somos también entes sociales insertados en una cultura determinada.

Por ésta razón, en el presente programa, pretendemos contemplar información que da cuenta de algunas de las formas en que influyen en nosotros el ambiente y la cultura para la estructuración de la personalidad, y, por lo tanto, del cómo esas mismas condiciones pueden generar la presencia de trastornos psicológicos como la neurosis.

Debido a la complejidad del tema y tomando en consideración que la mayor parte de ustedes no tienen planeado estudiar la carrera de Psicología, decidimos que el tipo de información a revizar durante és-

te su sexto semestre de Bachillerato, contribuya no únicamente a aumentar la información que pasará a formar parte de su cultura general, o básica, sino al mismo tiempo responda a algunas de las inquietudes que tienen como adolescentes y seres humanos, como serían el cómo llegamos a ser lo que somos, por qué soñamos, que tanto influyen las vivencias de nuestra infancia y del pasado en general en nuestro presente, por qué cada individuo es distinto, qué pasa con nuestra sexualidad y por qué se maneja como tabú, etc. Desde esta perspectiva, hemos considerado apropiado utilizar, en primera instancia, el enfoque psicoanalítico para revizar la forma en que se estructura la personalidad, ya que desde nuestro punto de vista, es la aproximación mas completa para dar cuenta de este tipo de fenómeno, amén de la relevancia histórica que tiene, ya que como veremos durante el semestre, a partir del psicoanálisis, se derivaron el resto de las teorías que explican dicho tópico.

Asimismo, dentro del material que hemos elegido para éste semestre, encontrarás que la neurosis, no únicamente se manifiesta a nivel psicológico, sino que también tiene su representación a nivel corporal, para conocer esto, revizaremos la teoría de uno de los seguidores de Freud; Wilhelm Reich que desarrollo lo que actualmente se conoce como bioenergética.

Por último, dentro de el presente programa, se contempla también el tema de la sexualidad, esto por dos razones fundamentales, en primer lugar porque como revizaremos, tanto Freud como Reich utilizan a la sexualidad como columna vertebral de sus teorías; y en segundo lugar, porque hemos encontrado a lo largo de nuestra experiencia docente, que aún cuando están por concluir el nivel bachillerato, dentro -

de su formación académica difícilmente han encontrado respuestas válidas a este tema, por lo cual cuentan con información equivocada al respecto o bien, en muchos de los casos carecen de información. Decimos esto, ya que en este caso la forma en que se pretende abordar éste tema no es en términos fisiológicos únicamente, que es como generalmente se la han enseñado, sino principalmente en su aspecto psicológico.

Por lo anterior, la materia de Psicología II persigue los siguientes objetivos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Objetivos Generales:

- Que el alumno revise los principales conceptos de la teoría psicoanalítica, propuesta por Freud, que dan cuenta de la forma como se estructura la personalidad, así como la influencia de la cultura para el surgimiento de alteraciones psicológicas como la neurosis.
- Que el alumno revise información sobre cómo la neurosis se manifiesta a nivel corporal.
- Que el alumno revise información que le permita conocer más sobre la sexualidad, así como las implicaciones psicológicas que lleva consigo el desarrollo de la misma.

Objetivos Específicos:

- Que el alumno describa los elementos del aparato psíquico.
- Que el alumno describa las etapas psicosexuales que menciona Freud en su teoría.
- Que el alumno describa los mecanismos de defensa del yo, así

como las catexias y las contracatexias.

-Que el alumno describa los segmentos corporales que forman parte de la coraza muscular propuesta por Reich en la que se manifiesta la neurosis y el cómo la sociedad influye en la manifestación de dicho trastorno.

-Que el alumno se identifique a sí mismo como un individuo sexual.

Objetivos de Habilidades:

-Que el alumno participe activamente en su formación, mediante la elaboración de resúmenes y en forma oral exponiendo dudas, comentarios y brindando o complementando información.

-Que el alumno investigue a nivel bibliográfico o a nivel de la asistencia a Instituciones Sociales, los temas relacionados con la sexualidad.

Objetivos Interdisciplinarios:

-Que en su participación, el alumno integre su formación presente y pasada sobre asignaturas como Biología, Filosofía, Ética, Ciencias Políticas, Ciencias de la Salud, Redacción, Investigación Documental, etc. así como su vida cotidiana.

CONTENIDO TEMATICO:

D
E
S
A
R
O
L
L
D
E
L
A
P
E
R
S
O
N
A
L
I
D
A
D

PSICOANALISIS

- BIOGRAFIA DE FREUD.
- APARATO PSIQUICO.
- DINAMICA DE LA PERSONALIDAD.
- CATEXIAS - CONTRACATEXIAS.
- CONSCIENTE - INCONSCIENTE.
- INSTINTOS - IMPULSOS.
- ANGUSTIA.
- SUBLIMACION.
- SUEÑOS.
- MECANISMOS DE DEFENSA DEL YO.
- DESARROLLO DEL IMPULSO SEXUAL.
- PERSONALIDAD ESTABILIZADA.

BIOENERGETICA
Y SEXUALIDAD.

- BIOGRAFIA DE REICH.
- CORAZA MUSCULAR.
- CARACTER GENITAL - CARACTER NEUROTICO.
- SEXO DE ASIGNACION.
- ROL SEXUAL.
- FUNCION DEL ORGASMO.
- MASTURBACION.
- HOMOSEXUALIDAD.
- VIRGINIDAD.
- METODOS ANTICONCEPTIVOS.
- ABORTO.
- ENFERMEDADES VENEREAS.

FORMAS DE EVALUACION :

La evaluación del alumno en éste semestre se efectuará en base a su participación, tanto escrita como oral; la razón para ello está basada en primera instancia en que consideramos que nuestro trabajo como psicólogos dentro de la institución no debe responder únicamente a la transmisión de parte de nuestros conocimientos, sino también debe contribuir a atacar algunos de los problemas que los educandos tienen, y nuestra experiencia ha demostrado que uno de los más graves, es el temor a hablar en público.

Por esta razón consideramos que la mejor forma de propiciar que el educando venza ese temor, es buscando la motivación de su participación mediante su valoración para su evaluación final.

Por otra parte, el material a revizarse durante este semestre se presta más que a la exposición de los temas, a la discusión abierta de los mismos, amén de que también creemos que la mejor forma de evaluar al alumno es cotidianamente dado que, mediante sus aportaciones de información podemos distinguir si efectivamente está comprendiendo el material más que memorizándolo.

Cabe señalar que la aplicación de examen escrito quedaría sujeta, desde ésta perspectiva, al juicio del maestro ó bien, en caso de que el método para la evaluación señalado originalmente no se dé, es decir la participación activa y cotidiana por parte del alumno.

Por último, se sugiere que la información sea apoyada por material ←

BIBLIOGRAFIA:

BASICA:

- Reich Wilhelm. La Lucha Sexual de los Jóvenes. Mexico, Edit. Roca. (1980)
- S. Hall Calvin. Compendio de Psicología Freudiana. México. Edit. Paidós. (1988)

RECOMENDADA:

- Alvarez Gayou J. L. Elementos de Sexología. México, Edit. Interamericana. (1979)
- Mc Cary James Leslie. Sexualidad Humana. México, Edit. El Manual Moderno. (1989)
- Reich Wilhelm. La función del orgasmo. México, Edit. Paidós. (1988)

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES:

~~CONFIDENTIAL~~

Eran los primeros días del año de 1971, cuando un nuevo proyecto educativo estaba por ser puesto en marcha. Las expectativas de quienes lo diseñaron, como las de los que se incorporaron en sus primeros momentos, surgían de una mezcla compleja de interés, curiosidad, expectación, incertidumbre y hasta de inseguridad.

El proyecto se señalaba como un intento novedoso, pero al mismo tiempo se reconocía que sus postulados no eran ni exóticos ni desconocidos, tanto así, que en muchos momentos se le señaló como un nuevo sistema que recogía viejas experiencias pedagógicas, que, ahora dentro de un nuevo sistema escolarizado, podrían mostrar sus efectos sobre la formación de jóvenes adolescentes del nivel medio superior. Para traer a la memoria algunos de estos planteamientos podemos recordar algunas notas periodísticas aparecidas en ciertos diarios que circularon en el mes de abril de 1971.

"Es un vuelco total. Se pasa de la enseñanza verbalista a una especie de gimnasia mental que tiene como finalidad hacer que los alumnos busquen informaciones por ellos mismos, además de los conocimientos que se adquirieron allí, mediante un método de educación activa. Pretendemos que el alumno adquiera, por sí mismo, un desarrollo mental suficiente que le permita buscar después informaciones y adecuarse a un medio cambiante. No tenemos temor de fracasar; trataremos de hacer las cosas de otra manera y lo lograremos. Son métodos conocidos desde la antigüedad, pero que

no se habían aplicado a grupos masivos de alumnos." (Alfonso Bernal Sahagún, primer coordinador del CCH, en Excélsior, 13 de abril de 1971).

Este nuevo sistema, al mismo tiempo se postulaba como un nuevo ensayo que recogía una vasta experiencia pedagógica, encarnaba una idea de innovación que despertó muchas expectativas, tales como:

"La Universidad Nacional Autónoma de México acaba de poner en ser-
vicio en Naucalpan, su primer plantel del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el que se impartirá una enseñanza dinámica desprovista de rémoras de índole enciclopedista. Muy buenos augurios son estos para el avance educativo del país a nivel medio y muy interesantes experiencias sin duda se recabarán en el flamante Colegio. Sólo hay que desear que los planes de estudio, de tres horas diarias, no sacrifiquen la calidad a la agilidad, y no malogren el propósito... (Excélsior, sección A, 14 de abril de 1971).

Bajo este principio fundamental, en los inicios del proyecto, el incorporarse al mismo, significó el reto de hacer posible este tipo de enseñanza en un medio social y cultural de un país como el nuestro.

En estas condiciones es explicable la perplejidad de los iniciadores ante el reto, su incertidumbre ante el horizonte que se abría y la inseguridad al emprender una nueva forma de enfrentar el conocimiento. Nueva en todos los sentidos, pues abría la posibilidad de emprender de manera solidaria una tarea, con compañeros recién egresados, formados dentro de esquemas conservadores tanto de las formas como de

los principios, dada entre el catedrático y el alumno. Un nuevo reto también por el ambiente que generaba a su alrededor, donde desde otros sistemas educativos, como la Escuela Nacional Preparatoria, no se le aceptaba confiabilmente, y fué difícil de comprender hasta para las familias de los maestros o de sus primeros alumnos.

Este sentimiento de perplejidad y entusiasmo trascendió a los profesores y cundió en los nuevos alumnos, quienes al ser aceptados en el nuevo sistema, se autoconsideraban como sujetos de experimentación, rechazados de cualquier otro sistema escolarizado y puestos a prueba para demostrar las bondades y defectos del sistema.

Esta situación hizo que profesores y alumnos se sumaran en un esfuerzo común, tratando, casi a cualquier precio, de mostrar que el intento valía la pena, decimos que a cualquier precio ya que se empeñaba todo el tiempo y toda la energía disponibles para sacar adelante la empresa, de tal forma que en la realidad no existían ni turnos, ni días hábiles para desarrollar una determinada actividad, el tiempo y el esfuerzo parecían pequeños y siempre antecedente de uno nuevo y mayor aún.

Sin embargo, los documentos en los que se expone la filosofía del COH en muchos casos son poco explícitos, lo cual ocasionó que cada profesor le diera su propia interpretación.

Al principio, los profesoras fundadoras del Colegio, aplicaron en la clase la metodología que percibieron en los cursos de preparación y selección de Profesores del Colegio, impartidos los tres o cuatro primeros años. Esta consistió en la presentación de una larga serie de ex

perencias didácticas y en un cuestionamiento continuo. Al reproducir esta didáctica en sus clases, la actividad menos frecuente fue la exposición del profesor. Pretendiendo llevar al estudiante de lo particular a lo general, de la experiencia a la teoría; esto, lo podemos ilustrar si recordamos algunas notas periodísticas de ese momento:

"Por lo que hace al cuerpo docente del Colegio de Ciencias y Humanidades, fué seleccionado y preparado adecuadamente durante una serie de sesiones de trabajo en las que los profesores demostraron el dominio de la materia que impartirán en el nuevo centro docente y de capacidad tecnicopedagógica. Ahí se les capacitó no en sus materias, que suponemos que las conocen bien, sino en el sentido de una nueva técnica de enseñanza. (Dr. Ignacio Renero Ambrós, director del plantel Naucalpan, en Novedades 1971).

Este sentir puede percibirse también al recordar la entrevista que con cedió el Dr. Pablo González Casanova:

"Los maestros no debemos instruir sólo al estudiante sino educarlo. Casi siempre decimos, es necesario enseñar, pero nunca decimos al joven qué es lo que tiene él que aprender. Si exponemos el problema al revés, nos aseguramos de qué queremos que aprenda o sepa el joven cuando entra a la Universidad. Mediante este sencillo planteamiento, he recluido qué debe saber un muchacho que termina el bachillerato.

Tiene que saber su idioma, tiene que saber leerlo, tiene que saber resumir lo que leyó y hablar de lo mismo; hablar equivale a hacerlo en público, pero no sólo ante sus maestros y discípulos, sino -

ante grupos mayores. Un hombre debe saber leer y hablar, saber pensar. Esto es uno de nuestros objetivos hacer que el estudiante aprenda a pensar (...) no sólo trata de formar ciudadanos, sino hombres que sepan dominar su cabeza y sus manos." (Novedades 2 de Noviembre de 1971).

No existe evidencia confiable de los resultados de esa metodología con las primeras generaciones, pero es indudable que el entusiasmo de los maestros iniciadores se contagió a los alumnos y la imagen que se tuvo de éstos al llegar a las facultades, en general fue buena.

Los profesores tuvieron en aquella época un conocimiento intuitivo más que práctico del método que debían transmitir, y aunque la forma de trabajo inicial en el aula fue empírica, se despertó en los estudiantes el interés por cada una de las materias del plan de estudios.

Con la reforma que significó la creación del CCH, la UNAM sentó las bases para la transformación cuantitativa y cualitativa más profunda que ha tenido la educación en México en las últimas décadas. Ahora bien, esta forma que ha pretendido adecuar el bachillerato al avance científico y a la realidad del país, no ha logrado aún como se esperaba multiplicar sus efectos benéficos. La carencia de recursos humanos y una serie de circunstancias adversas ha hecho que en términos globales los objetivos y la filosofía del Colegio no se hayan cristalizado de acuerdo con lo planteado, en la realidad concreta, a juzgar por los deficientes resultados obtenidos por nuestros alumnos.

Uno de los principales factores que han contribuido a que las expectativas institucionales no hayan podido concretarse plenamente, es

la falta de currículum organizado en los diferentes niveles de concreción, que dé sentido y articulación a la vida académica del Colegio. - Porque la función del currículum, tal como lo señala Sarramona J. es "presentar un modelo estructurado que muestre la vinculación entre los fines formativos de una institución y los programas para las distintas asignaturas". (Sarramona 1986, p.139)

Un tipo de currículum como éste, garantizaría efectivamente que docentes y alumnos contarán con un referente concreto para su actividad en el aula, vinculándola en todo momento con los lineamientos educativos que postula el Colegio.

Sin embargo, la realidad histórica ha sido diferente, pues el Colegio, aunque tiene documentos orientadores, como señalábamos anteriormente, que han funcionado como plan de estudios, nunca ha contado con una propuesta curricular completa y coherente que haga descender las pretensiones formativas e interdisciplinarias de los objetivos del Colegio, a la realidad concreta del trabajo en las aulas, a través de propuestas didácticas acordes, expresadas en los programas de estudio.

En los primeros años de vida del Colegio funcionaron como plan de estudios los documentos que a grandes rasgos describieron este modelo educativo innovador, con el fin de obtener su aprobación por el Consejo Universitario. Estos programas iniciales bosquejaban con imprecisión algunos aspectos sobre el contenido y metodología de cada una de las áreas de estudio, sin descender a orientaciones específicas para el trabajo en el aula. Este hecho, dio lugar sin duda, a que pudieran existir entre los docentes diversas interpretaciones del significado

dé la propuesta educativa del Colegio, que al ponerse por escrito dieron lugar a una gran cantidad de enfoques y programas para las asignaturas, y de otras tantas didácticas, todo esto para lograr, aparentemente, los mismos objetivos.

Durante los años siguientes, algunos profesores del Colegio, conscientes de la necesidad de contar con un currículum más formal para orientar la labor educativa, se esforzaron por llenar los huecos de la primera propuesta, organizando los contenidos y metodología para las diversas materias. Es así que, en 1979, se dio a conocer el documento Programas que constituye la sistematización de este esfuerzo docente por concretar el currículum del CCH, y del cual, presentamos en el capítulo tres de este trabajo, el apartado correspondiente a las materias de Psicología I y II.

Este intento de planeación, aunque ha permitido el avance hacia prácticas educativas más homogéneas, no ha logrado, sin embargo, articular suficientemente todo el proyecto educativo, ni vincular adecuadamente los lineamientos institucionales a la realidad concreta de las aulas.

Por lo expuesto hasta aquí, es por lo que sentimos la necesidad de que sea a partir de esas experiencias docentes de donde comience la búsqueda de documentos institucionales más articulados para todas las áreas, que tracen orientaciones básicas para dar uniformidad a la práctica educativa. Puesto que, como ya se dijo anteriormente, uno de los mayores problemas para el Colegio es la gran diversidad de programas para las asignaturas, situación que explica la existencia de hasta dos diferentes programas en un mismo plantel, uno para el turno matutino y

otro para el vespertino, e incluso podríamos afirmar que para algunas materias, como la de psicología, existen tantos programas como profesores la imparten. Esto genera problemáticas, como es la heterogénea formación del estudiantado, aspecto que hasta la fecha no ha podido ser cabalmente evaluado. Igualmente grave es el hecho de que, por esta misma situación, algunos alumnos que presentan exámenes extraordinarios, no los acrediten debido a que el contenido de éstos no coincide con la temática que se abordó durante el curso.

En lo concerniente al Área de Ciencias Experimentales, donde está ubicada la materia de psicología, muchos son los problemas y dificultades con los que se han enfrentado los profesores en el intento de impartir educación y formación científica a los alumnos. Esta problemática ha sido comentada y reseñada en diversos medios y espacios de comunicación existentes en el Colegio.

Las experiencias para el Área no se han logrado cabalmente en lo que toca a aspectos cognoscitivos, ni en lo relacionado con la formación científica del alumno.

En términos generales es posible afirmar que a veinte años de vida del Colegio, no hemos logrado un equilibrio entre la formación y la información entre lo metodológico y lo cognoscitivo. (Rojano 1979).

El plan de estudios del Colegio se postula por el equilibrio entre la formación y la información y por el balance entre los conocimientos culturales necesarios para la vida, así como por las exigencias propedéuticas, formativas y cognoscitivas de una carrera profesio

nal. Sin embargo, en la realidad la mayoría de los cursos de las materias de Ciencias Experimentales se llevan a cabo de una manera predominantemente teórica, a pesar de que el plan de estudios propone que es más importante la formación que la información.

Asimismo, cabe mencionar que la falta de un proyecto nacional de educación conlleva a que el alumno al ingresar al bachillerato traiga consigo grandes deficiencias, lo que ocasiona un retraso en el cumplimiento y nivel de cada asignatura.

Por otra parte, el CCH planteó la interdisciplina como un pilar básico de vinculación entre las humanidades, la ciencia y la técnica. Sin embargo, no se ha alcanzado, entre otras causas porque los programas de las 64 materias están desvinculados, problema que se refleja también en los programas de Ciencias Experimentales, lo que propicia la repetición de conceptos y retrasos en el cumplimiento de la formación integral.

Hace falta la coherencia lógica y epistemológica de las disciplinas de las diferentes áreas, así como la búsqueda de caminos alternativos que favorezcan su integración. En conexión estrecha con esto, la reprobación, tanto en los exámenes ordinarios como extraordinarios, es uno de los resultados consecuentes más graves a considerar, puesto que cuestiona la calidad misma de la enseñanza y pone en evidencia todas las incongruencias del sistema educativo en general y del CCH en particular.

Desafortunadamente, en la práctica, la elaboración y evaluación de la currícula sigue estando en unas cuantas manos y es innegable la

ausencia de investigaciones, análisis y reflexiones sobre la vida escolar generada en torno a la currícula.

Por otra parte, es menester reconocer los serios obstáculos que deben enfrentarse para resolver estas cuestiones, como son:

-la relación entre el constructor del discurso y el protagonista.

Esta es: ¿quién diseña el currículum y quién lo lleva a la práctica tienen la misma idea acerca de los fines y medios de la currícula?

-la concepción limitada que se tiene acerca de un currículum, que reduce su presentación a un listado de asignaturas, organizado secuencialmente con un valor crediticio, en el cual se expresan objetivos tan generales y ambiguos que dan pauta a múltiples interpretaciones.

-la falta de continuidad entre los currículos de los diversos niveles educativos, que obstaculiza el aprovechamiento idóneo de los contenidos que se imparten impidiendo el logro de aprendizajes significativos, por la carencia en los estudiantes de operaciones básicas preliminares y de competencia cognoscitiva general.

-los deficientes programas de formación docente constituye también un obstáculo para la realización de los postulados que expresa una propuesta educativa. Al respecto es menester recordar que el primer destinatario de una innovación curricular debe ser el profesor antes que el estudiante. Por ello, la participación de los docentes debe preverse desde el diseño curricular mismo, para no ahondar la tradicional distancia que existe entre ellos y los expertos y autoridades a quienes de muchas maneras, se les

ha responsabilizado de la totalidad del diseño curricular.

-Por otra parte, si se admite el carácter dinámico, singular y cambiante de cada contexto escolar y del aula, el profesor no puede ser un mero técnico que aplica una secuencia de rutinas preestablecidas, sino que su labor debe apoyarse en el dominio de técnicas y destrezas cimentadas en el conocimiento de su campo de competencia. El abuso del verbalismo, la falta de estímulo a la participación activa y responsable del alumno y la utilización que por inercia se hace de métodos tradicionales, son algunos indicadores de una estereotipada práctica que desconoce las ventajas de otros caminos para acceder al conocimiento.

De lo esbozado anteriormente y para el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades que cuenta con un diseño curricular, llevado a la práctica por poco más de veinte años, habría que decir que, hasta la fecha, no se ha realizado una evaluación global del currículum vivido. Un problema de base dificulta más esta evaluación: el modelo teórico expresado en los escasos documentos que lo definen adolece de los niveles de concreción indispensables para hacer de él un punto de referencia en esa valoración. Frente a lo que constituye el plan de estudios del bachillerato del C.C.H., hemos de reconocer que las metas pedagógicas (manejo de dos métodos y dos lenguajes) que se propone, no alcanzan una explicitación coherente y congruente en los programas de estudio de las diversas asignaturas.

Resalta pues, la urgencia para el Colegio de una revisión, evaluación y reformulación de su plan de estudios, tendiente a analizar lo que ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de los siguientes elementos generales:

a) las distintas formas de expresión curricular (currículum oculto, plan de estudios y currículum vivido) en los diferentes niveles y momentos del proceso educativo institucional.

b) las condiciones reales y el proceso de vida institucional en sus aspectos laborales, académicos, administrativos, etc. que han hecho o no posible el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación curricular permitiría:

- Conocer en qué medida se han logrado las expectativas del plan de estudios y aportaría elementos que permitan comprender lo que ha sido este proceso con sus logros y deficiencias.

- Sentar las bases para una propuesta curricular nueva, basada en la experiencia real.

Asimismo, resulta necesario redoblar esfuerzos en la formación de profesores en aspectos pedagógicos, disciplinarios y metodológicos, siendo esto a nuestro modo de ver la piedra angular del desarrollo de nuestra institución educativa.

Es importante también que los docentes renovemos nuestro compromiso por alcanzar los objetivos de las materias que impartimos ya que la situación social y económica de nuestro país ha propiciado la falta de compromiso del personal docente y administrativo en la institución, lo que se ha reflejado en un elevado índice de ausentismo y de abandono del interés por la cátedra y los alumnos.

Por último, cabe mencionar tal como lo señalamos en la introduc-

ción, que nuestra intención al plantear un programa alternativo para la materia de Psicología en el C.C.H. persigue como objetivo fundamental el rescatar los principios que dieron origen al Colegio y que pareciera ser continúan vigentes únicamente a nivel del papel pero en los hechos quedaron olvidados hace mucho tiempo.

Así mismo, consideramos fundamental la implementación de nuevos programas puesto que continúan como vigentes aquellos elaborados en 1979 aún cuando se pretendía que el Colegio fuera una institución de innovación permanente, esto amén de que al mismo tiempo tendríamos que tomar en consideración que la elaboración de ese programa respondía a los intereses de momento, es decir, a la corriente que en aquella época se encontraba de moda, el conductismo, siendo también esta la razón por la cual se ubicó a la Psicología en el área de Ciencias Experimentales en lugar de hacerlo en la Histórico Social que desde nuestro punto de vista sería más adecuada.

Consideramos pues, que la estructuración de un programa sobre todo de nivel bachillerato en el que se pretende que el alumno adquiera un panorama general de cada una de las asignaturas y que con ello amplie su cultura general, no puede ni debe responder a una moda sino por el contrario, debe procurar proveer al alumno de aquellos conocimientos que le permitan desde entender mejor su realidad, ampliar su cultura general, desarrollar su capacidad de análisis síntesis y abstracción, de forma tal que encuentre la relación existente entre la información de las distintas áreas del conocimiento tanto para analizar, comprender o resolver un problema.

En síntesis, nuestro programa cuenta con los mismos temas, lo que realmente se modifica es la forma como se estudian, tanto en términos de su aparición y desarrollo filogenético, como ontogenético. - Persiguiendo con ello, al mismo tiempo, generar que el alumno vincule, mediante la aplicación de la información, aquello que ha aprendido o esté aprendiendo en el resto de sus materias, ya que creemos que esta es la única forma de evitar la fragmentación del conocimiento y con ello de la realidad.

BIBLIOGRAFIA:

- Alvarado R., M. E. "Reseña de: Sociología del Currículum Escolar. Eggleston. J.". Perfiles Educativos. U.N.A.M., No. 33 1986. pp. 55-60.
- Arechavaleta, Y.; Cervantes L. M., "Situación Actual de los Programas de Estudio del Area de Ciencias Experimentales del Plantel Naucalpan". Cuadernos del Colegio. No. 31, 1986 pp.18-43.
- Arnaz, José. La Planeación Curricular; Cursos Básicos Para Formación de Profesores. No. 8 México, Ed. Trillas, 1981.
- Bartolomeis, F. La Psicología del Adolescente y la Educación. Ed. Roca, 1985.
- Bernal Sahagum, A. C.C.H. Un Sistema Educativo Diferente. México. ANUIES. 1979.
- Bohoslavsky, R. "Psicología del vínculo Profesor-Alumno: El Profesor como agente Socializante". Revista de Ciencias de la Educación. Rosario. Aris. 1975. pp. 84-114.
- Boletín Informativo de la U.N.A.M. Se Creo el Colegio de Ciencias y Humanidades. México. U.N.A.M. 1971.
- Carréon Ramírez, Luis. "La Interpretación del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades". Cuadernos del Colegio. No. 16, 17 y 18. 1985.

U.N.A.M. México.

Cervantes M. Arechavaleta Y. "Proyecto de Revisión de Estructura Curricular del Bachillerato del C. C. H.". Cuadernos del Colegio. No. 32 1986. pp. 5-6.

Coll, C. "Bases Psicológicas" Hacia un Nuevo Modelo Curricular. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. No. 139. 1986 pp. 11-16.

Compilación de Programas. Documento de Trabajo.
C.C.H. -U.N.A.M. Secretaría Académica. 1979.

Cuadernos del Colegio. C.C.H. - U.N.A.M. No. 41-42. 1988-1989.

Cuadernos del Colegio. C.C.H. - U.N.A.M. No. 43-44. 1989.

Díaz Barriga, A. "Un Enfoque Metodológico para la Elaboración de Programas Escolares". Perfiles Educativos. UNAM. No 10, 1980 pp. 3-28.

Díaz Barriga, A. Didáctica y Currículum. México. Ed. Nuevo Mar. 1985.

Díaz Barriga. Ensayo Sobre la Problemática Curricular. México. Ed. Trillas. 1986.

Díaz Barriga "Reseña de los Documentos I y II del Congreso Nacional de Investigación Educativa. Desarrollo Curricular". Perfiles Educativos. UNAM-CISE. No. 16, 1982 pp. 45-48.

Documenta. C.C.H. -UNAM. No. 1, 1979.

- Ekstein, R. y R. L. Motto. Del Aprendizaje por Amor al Amor al Aprendizaje. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1972, pp.101-110.
- Fernández, Guillén, Incera. El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. DUACB-CCH. 1988.
- Gómez, Mauri. "Valores, Actitudes y Normas". Hacia un Nuevo Modelo Curricular. Barcelona. No. 139. 1986 pp. 43-46.
- Guzmán S. Alternativas para la Educación en México. México. Ed. Gernika 1985.
- Hesburgh, T. M. "¿Aprender a hacer o A ser?". Facetas. Washington. No. 55. 1982 pp. 35-39.
- Johnson Jr., M. "La Teoría del Currículum. (Definiciones y Modelos). Perfiles Educativos. UNAM No. 2 1978, pp. 12-24.
- Larroyo, F. Historia Comparada de la Educación en México. México, Ed. Porrúa 1977.
- Miravete, N., Martínez P.M. "De la Nueva Universidad a la Universidad Nueva". Foro Universitario. No. 4, 1981 pp. 22-48.
- Morales L. "Diseño de Programas: Una Propuesta Metodológica". Tópicos Pedagógicos. No. 7 E.N.E.P. Zaragoza, UNAM. 1982 pp. 65-71.

- Palencia, J. "Por qué y para qué del Bachillerato". El Concepto de Cultura Básica y la Experiencia del CCH". Deslinde. UNAM, No. 152, 1982.
- Panza, M. Fundamentación de la Didáctica. Vols. I y II. México. Ed Gernika. 1986.
- Pantoja M. Notas y Reflexiones Acerca de la Historia del Bachillerato. México. CCH.-UNAM. 1983.
- Pérez Correa F. "Perspectivas del CCH". Cuadernos del Colegio. No. 16-18, CCH.-UNAM 1982-1983 pp. 143-164.
- ¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades?. Gaceta UNAM. Tercera Epoca, Vol. III, No. 36 Nov. 1971.
- Rodríguez Ousset, A. El Programa Como Instrumento de Trabajo. Documento Mecanografiado. México. 1978.
- Robles M. Educación y Sociedad en la Historia de México. Ed. S. XXI, 1979.
- Santos, R.J. "Currículum e Institución". Cuadernos del Colegio. No. 34, 1987 pp. 10-14.
- Sirvent, C. "La Docencia en el Ciclo Medio Superior de la UNAM: La Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades". Perfiles Educativos. UNAM, No. extra Dic. 1979 pp. 89-101.
- Valdés O. Vigencia de la Filosofía y los Principios del Colegio de Ciencias y Humanidades. Producto de Investigación. CCH-UNAM 1988.