



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS DE
LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE
ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN: EL CASO DE LA
CONSTRUCCIÓN DE ENSAYOS ESCOLARES.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:
ERIBERTA MENDIOLA ANDRADE

**ASESOR:
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR**

SEPTIEMBRE 2007





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	I
CAPITULO I ORGANISMOS INTERNACIONALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE AFECTAN AL POSGRADO EN LA UNAM.	1
1.1	2
1.2	12
1.3	19
CAPÍTULO II EL ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA.	32
2.1	33
2.2	36
2.3	39
CAPÍTULO III FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DEL ENSAYO.	41
3.1	41
3.2	44
3.3	48

CAPÍTULO IV	ANÁLISIS DEL ENSAYO ACADÉMICO.	54
4.1	ESTRUCTURA FORMAL DEL ENSAYO.	56
4.2	LA ESTRUCTURA DEL TEXTO.	60
4.3	EL ENSAYO COMO EVALUACIÓN: OPINIÓN DE MAESTROS Y ALUMNOS.	110
	ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA PARA ELABORAR ENSAYOS.	130
	CONCLUSIONES.	136
	BIBLIOGRAFÍA	140
	ANEXOS	145
	EL ENSAYO CRÍTICO	146
	EL ENSAYO ANÁLÍTICO	155
	EL ENSAYO TEORICISTA	162
	EL ENSAYO NARRATIVO	179
	EL ENSAYO ACADEMICISTA	191

INTRODUCCIÓN.

Esta investigación se desarrolla en el Posgrado, en la Maestría en Pedagogía, de la Facultad de Estudios Superiores Aragón como parte del proyecto general denominado “Las Políticas de Formación en el Posgrado de Humanidades y Biomédicas y su Impacto en las Prácticas Educativas”, el cual se conforma de cuatro líneas de investigación; Planeación Curricular (Textos de Formación), Sociología Hábitus (Texto Social), Metodologías de Trabajo Didáctico (Textos Metodológicos) y Productos de Aprendizaje (Textos Académicos), en esta última línea de investigación es donde se sitúa este trabajo.

Se parte de la premisa de que las instituciones de educación superior se encuentran bajo presiones importantes para ser más productivas, en cantidad y calidad, “se ven forzadas a realizar reformas institucionales que las hagan tener mayor transparencia en su funcionamiento y sus resultados” (Didriksson, 2000), realizando modificaciones a los Planes y programas de estudio, así como a los contenidos, pues existe inquietud respecto a cómo ofrecerlos a los estudiantes y que les resulten significativos, permitiéndoles desarrollarse de manera competente en el campo del conocimiento, con acceso a la información y a la comunicación necesaria dentro del mundo globalizado de los países en desarrollo.

Atendiendo a lo anterior, esta investigación se concreta en un estudio de caso¹, y consiste en el análisis de ensayos académicos elaborados por alumnos de la Maestría en Pedagogía, ya que los ensayos permiten comprender de manera particular los procesos y las prácticas cotidianas, locales, e inmediatos de los sujetos que interactúan en la maestría, sin olvidar que cada sujeto es un ser histórico, cultural, social y discursivo que realiza su actividad en un espacio y

¹ se define como “el análisis y comprensión particular de una situación concreta con objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma” en Calvo, B., et al. 1992. *Nueva Antropología*. Vol. XII. Num. 42, México, Multigráfica, SA de CV., p. 13.

tiempo determinado. Al estructurar ensayos el alumno construye (reconstruye) su vida, porque se percibe como autor e intérprete de la historia de sus acciones, emociones y decisiones, así, el estudio de caso permitirá reconstruir la creación personal de una historia en diálogo con otras historias, en un espacio determinado.

La investigación se desarrolló en cuatro capítulos. En el Capítulo I, se muestran los planteamientos de organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo, respecto a las tendencias actuales de la educación superior en el mundo y su impacto en instituciones educativas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en relación con ésta, se desarrollan las políticas educativas generales que establece para fortalecer el Posgrado que imparte, y hacerlo competitivo a nivel Nacional e Internacional. Asimismo, en el caso de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, se aborda el Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía, revisando su estructura y las modificaciones generadas a partir de las políticas que establece la UNAM. Se identifica la formación que propicia, el diseño curricular reflejado en los campos de formación que se ofrecen, pues éstos se fundamentan en la investigación y para la investigación, así como las posibilidades que tiene el estudiante de alcanzar la competitividad académica de alto nivel, lo cual debe generar que los egresados de la Maestría en Pedagogía cuenten con los conocimientos suficientes para desarrollarse efectivamente en el ámbito educativo y laboral.

En el Capítulo II, se desarrollan los Fundamentos Teórico-Methodológicos que permiten realizar el análisis de ensayos académicos recopilados en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón, dado que la intención es realizar un análisis a profundidad del contenido de cada uno de los ensayos, a través de la objetivación e interpretación de los usos, costumbres y discursos que expresan los alumnos en sus textos, los cuales permiten documentar los procesos cotidianos desarrollados.

Para realizar el análisis de los ensayos académicos, este trabajo se ubica en el campo de la investigación cualitativa, que en su rama interpretativa, se desarrolla a través de la estructura metodológica del estudio de caso, pues éste posibilita la construcción y reconstrucción de un fenómeno, a partir de una revisión profunda del objeto de estudio.

Puesto que el Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía se imparte a través de seminarios² y es la modalidad de enseñanza más practicada, debe proveer las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para que el alumno estructure textos de calidad, porque son considerados como instrumentos de evaluación.

A la Maestría en Pedagogía concurren profesionistas de diferentes disciplinas, por lo cual la forma de acercarse a la teoría, a los conocimientos, a la reconstrucción personal que hacen en un producto académico, es diferente, en esta medida cuando se elaboran los textos, se evidencian diferencias significativas en cuanto a los componentes que los integran. En el caso de los ensayos analizados se exponen elementos que hablan de la cultura académica que los determina, pues se evidencian los conocimientos que se han adquirido, así como la noción que se tiene de lo que es un ensayo.

El estudio de caso se desarrolla con ensayos elaborados por 15 alumnos como parte de la evaluación final en un seminario obligatorio que se imparte en el campo de Docencia Universitaria. La muestra fue seleccionada de la primera (1999-2000) y segunda (2001-2002) generación de la Maestría en Pedagogía que en total constaba de 32 alumnos, de los cuales los 17 restantes no elaboraron ensayos: 8 porque el ensayo no se requirió como trabajo final para evaluación y 9 alumnos

² se definirá como “una estructura educativa que integra a los especialistas de una misma área didáctica con el fin de organizar el trabajo pedagógico en equipo en donde se fijarán objetivos, estableciendo niveles instructivos y formativos, programando actividades para escolares de apoyo en el aula, revisando metodologías de trabajo con los alumnos, estableciendo pruebas de control y métodos de evaluación, analizando resultados académicos y programando recuperaciones” en Alvarado Hernández Víctor Manuel, El ensayo personal y otros tópicos de la escuela, México 2001, p. 45.

que cursaron en el campo de Gestión Académica y Políticas Educativas que por ser otro campo de formación, no se consideran para la investigación. Una vez recopilados los ensayos que cumplían con las características establecidas para el estudio y después de un análisis general se detectó que algunos de ellos contenían en su estructura los mismos componentes, lo cual permitió que se agrupará a dos o tres con características similares, ubicándolos en un tipo específico, lo cual apporto los elementos para establecer una tipología de cinco ensayos que se elaboraron como productos de aprendizaje y que permitieron evidenciar distintos estilos en la producción de un texto académico.

Un elemento importante para el desarrollo de la investigación es el soporte Teórico-Conceptual que aporta los elementos necesarios para realizar el análisis de los ensayos académicos, así en el Capítulo III, se aborda la Teoría Crítica de la Comunicación para identificar la competencia comunicativa que logra establecer el alumno a través del texto (ensayo) con otros interlocutores, ya que el ensayo se elabora con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta, a partir de actividades reales en las cuales aplica los conocimientos adquiridos para constituir significados que sean comprensibles para otros.

En el segundo apartado de este capítulo, se exponen también los conceptos y usos que se han hecho del ensayo en diferentes momentos histórico-sociales, de los cuales se estableció finalmente el concepto que se retoma como referente para el análisis de los textos escritos por los alumnos, y que permite entender y dar significado a los escritos que elaboran los alumnos de la maestría en Pedagogía.

Escribir un ensayo, implica dar cuenta de un proceso complejo de construcción y reconstrucción de los aprendizajes que el alumno adquiere, reflejando en su estructura que existe una heterogeneidad que implicaría el nivel de comprensión que sobre un tema se ha alcanzado. Considerando lo anterior, en el tercer apartado de este capítulo se establecen los elementos para desarrollar el análisis

de texto, pues implica identificar la intención con la que fue estructurado el ensayo, es decir el manejo de normas, procesos, conocimientos específicos y destrezas que el estudiante expresa o debe expresar al escribir, reflejando la competencia comunicativa³ que ha desarrollado, pues cuando no se alcanza la comprensión de un texto, no es posible reproducir un aprendizaje.

En el Capítulo IV, se exponen los resultados del análisis de los ensayos académicos en tres momentos: en el primer momento se exponen los resultados del análisis a la *Estructura Formal del Ensayo*, en donde se identifican las partes que lo integran, el orden y la lógica que los alumnos emplean en su estructura, considerando que debe cubrir determinados requisitos académicos para concretar la evaluación en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado del análisis de la estructura formal de los ensayos seleccionados, de las particularidades que los conforman, así como el discurso que se emplea, se establece una tipología que permite ubicarlos de acuerdo a sus características como: El Ensayo Crítico, El Ensayo Analítico, El Ensayo Teorista, El Ensayo Narrativo y El Ensayo Académico.

En el segundo momento se exponen los resultados a partir de la revisión a la estructura de texto (Ensayo) en donde se identifican, de manera específica, los conocimientos e intenciones al elaborar el texto, cómo se expresan los conocimientos adquiridos, el lenguaje empleado, la lógica que se da al texto, así como la extensión de cada uno de los ensayos. Retomando la macro-estructura se realiza una reconstrucción teórica de las nociones que se tienen de un tema y que permite explicar el tipo de contenido global que se maneja en el discurso; con la micro-estructura, se analiza la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas, lo cual posibilita conocer la forma en que el

³ Entendida como “la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas”. Lomas Carlos, , “Sistemas verbales y no verbales de Comunicación y enseñanza de la lengua” en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1998.

alumno utiliza la teoría para dar sentido al ensayo, así como identificar las diferentes formas de escribir.

En el tercer momento se exponen los resultados de la encuesta que se realizó para validar el análisis de los ensayos académicos, pues resulta importante, tener un acercamiento directo con maestros y alumnos como actores principales que intervienen en esos procesos cotidianos, para conocer la concepción que se tiene sobre la construcción del ensayo académico y el uso que se hace de él en el aula, específicamente en la evaluación. La población con la cual se realizó la encuesta fue de 11 profesores que imparten clase en el campo de Docencia Universitaria y con los 15 alumnos que elaboraron los ensayos con los que se desarrolla el estudio de caso. Se aplicó un cuestionario de 5 preguntas abiertas, con la finalidad de conocer ¿Cómo se conceptualiza el ensayo académico?, ¿Por qué se usa el ensayo como instrumento de evaluación?, ¿Qué estructura debe tener el ensayo?, ¿Qué contenido se debe manejar en el ensayo?, ¿Qué parámetros son considerados para hacer referencia a un buen ensayo?; la respuesta a estos cuestionamientos permitieron recuperar información importante sobre el tema, para complementar el trabajo de análisis desarrollado.

Esta confrontación de resultados permitió establecer generalidades que llevan a

formular las relaciones del objeto de estudio de tal manera que sean susceptibles de estudiarse en otros casos⁴

es decir, formular relaciones y enlaces clave del objeto de estudio que articulen, expliquen los sucesos particulares, su variación y que permitan construir patrones de generalización con respecto al caso que se está investigando, sin esperar que estos patrones traten de encontrar repetibilidad de detalles de un caso a otro.

⁴ Rockwel, *Op. Cit.*, p. 32

Con la información que se recuperó del análisis de los ensayos académicos se pueden observar las diferencias y conflictos que existen para su estructuración. Partiendo del uso continuo que se hace del ensayo como producto de aprendizaje y considerando que se estructura con características específicas de un trabajo académico, se plantea una *propuesta para elaborar ensayos académicos*, se pretende que aporte elementos generales que den claridad, en cuanto a las características del ensayo, la forma de manejar y presentar la información, así como la estructura que se le puede dar.

Finalmente se presentan las conclusiones, en donde se realiza una recapitulación de lo que implicó realizar la investigación, a partir de un proceso del cual se formó parte y que permite reflexionar sobre la propia formación que se adquirió al ser egresada de la Maestría en pedagogía.

ORGANISMOS INTERNACIONALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE AFECTAN AL POSGRADO EN LA UNAM.

Las instituciones de educación superior se encuentran bajo presiones importantes para ser más productivas, en cantidad y calidad, “se ven forzadas a realizar reformas institucionales que las hagan tener mayor transparencia en su funcionamiento y sus resultados” (Didriksson,2000), realizando modificaciones a los Planes y programas de estudio, a los contenidos que se proponen, pues existe inquietud respecto a cómo ofrecerlos a los estudiantes y que éstos les resulten significativos, permitiéndoles desarrollarse de manera competente en el campo del conocimiento, con acceso a la información y a la comunicación necesaria dentro del mundo globalizado de los países en desarrollo.

Instituciones de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no están exentas de realizar esas reformas, específicamente en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), lo cual permite comprender la formación que se establece para el egresado de la Maestría en Pedagogía, así como las posibilidades curriculares que se ofrecen en cuanto a los campos de formación, la flexibilidad para cursarlos y la intención de formar en la investigación y para la investigación, herramientas indispensables que permiten ser más competitivos en campos laborales y educativos.

Así, en este capítulo se expondrán las consideraciones de organismos multilaterales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo, respecto a las tendencias actuales de la educación superior en el mundo, las implicaciones y repercusiones que se generan en los Planes de estudio de los programas de Posgrado, en la UNAM y específicamente en la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

1.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE ESTABLECEN ORGANISMOS INTERNACIONALES COMO: EL BANCO MUNDIAL, LA UNESCO, LA OCDE Y EL BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO.

El avance del conocimiento en las últimas décadas y los acelerados cambios que se dan en los procesos tecnológicos y productivos a nivel mundial, requieren de una política educativa flexible y adecuada para enfrentar la Globalización, en la cual los países promueven cambios en su forma de organización y se integran en bloques económicos regionales que tienden a convertirse en fuerzas económicas y políticas, pues ésta

ofrece un potencial de crecimiento y abre más oportunidades a los que tienen capacidad competitiva, pero excluye en forma creciente a los que no la tienen. Los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos, tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia y tecnología e investigación.¹

Los retos principales de la globalización residen en la competitividad que las sociedades deben enfrentar para elevar los niveles de calidad de vida de los individuos, el fenómeno de la globalización es impulsado por cuatro factores:

la revolución tecnológica que se desarrolla a gran velocidad, alcance y capacidad de retroalimentación, las políticas macroeconómicas que son impuestas por organismos financieros internacionales, la desregulación de los mercados de trabajo y la apertura al intercambio comercial a nivel mundial.²

¹ Tunermann, C. (2000), La educación para el siglo XXI, en López Segrera, F. y Filmus D. (200) Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Respuestas, Ed. IESALC-UNESCO, p. 11

² Yarzabal, Luis, Consenso para el cambio en la educación superior, México, UNESCO, 1999, p. XIII.

Los organismos internacionales que señalan políticas educativas son: El Banco Mundial (BM), La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la cultura (UNESCO), La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), cuyos planteamientos entre otros son:

- a) Construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema.
- b) Promover, generar y difundir conocimiento por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.
- c) La adjudicación de incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, lo cual incluye el establecimiento de aranceles o cuotas a los estudiantes y la vinculación y el otorgamiento de fondos públicos al desempeño institucional.
- d) La redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación superior.
- e) La introducción de Políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad.³

Los procesos actuales de cambio en las instituciones Educativas y culturales están generando una nueva fuerza de trabajo que se presenta como el sector social y laboral que constituirá a la nueva sociedad en donde esa fuerza de trabajo tiende a hacerse global conectada a redes y sistemas informáticos y cibernéticos que depende de su formación académica y tecnológica desde sus habilidades y capacidades.

³ The World Bank. Higher Education, the lessons of experience. The World Bank, Washington, 1994, p.4 en Didriksson, Takayanagui Axel, "El cambio como tendencia dominante en la educación superior" en La Universidad de la Innovación. México, UNESCO, 2000, Pág. 10

Los enfoques y prejuicios de estos organismos internacionales tienen influencia en la determinación de políticas nacionales y más aún, cuando la propuesta se respalda con recursos financieros, de esta manera el Banco Mundial (BM) considera que la educación superior se encuentra en crisis mundial, pero es resentida principalmente por países en desarrollo debido a las drásticas caídas del gasto público y ajustes fiscales, repercutiendo de manera importante en la concepción que el Banco Mundial hace de las IES, pues plantea que la tarea social y económica que tienen, es la formación de recursos humanos, pues se considera que impacta de manera muy importante el desarrollo y crecimiento de un país.

Por lo tanto establece que se debe reformar la Educación Superior considerando las siguientes direcciones:

1. Impulso a la educación privada
2. Diversificar recursos financieros, incluyendo un costo compartido con estudiantes y fondos gubernamentales.
3. Redefinir el rol del gobierno.
4. Considerar políticas designadas para dar prioridad a objetivos de calidad y equidad.

Lo anterior será posible si se consideran las siguientes medidas:

- Control del acceso a la educación superior pública, sobre la base de la eficiencia y criterios de selección equitativos.
- Propiciar el desarrollo de las instituciones con diferentes programas y diferentes misiones.
- Establecer un medio ambiente positivo para las instituciones privadas.
- Introducir o incrementar, compartir costos y otras medidas de diversificación de recursos.
- Proveer préstamos, becas y esquemas de estudio-trabajo para asegurar que todos los estudiantes calificados tengan la oportunidad para continuar con su educación superior.

- Ubicar de forma transparente recursos a la educación superior y que éstos fortalezcan su calidad e incrementen su eficiencia.
- Proveer autonomía en el cómo las instituciones públicas pueden obtener y usar recursos y determinar su canalización a los estudiantes.⁴

Para el Banco Mundial

la educación superior juega un papel muy importante en la posición de las naciones y la economía mundial y contribuye directamente a la elevación de la productividad del trabajo, la energía emprendedora, a la calidad de vida, a propiciar la movilidad social, a fortalecer la participación política y la sociedad civil y a promover la democracia gubernamental, en general, al crecimiento económico y al mejoramiento de los estándares de vida del conjunto de la sociedad.⁵

El objetivo principal del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) es la elevación de la calidad de desempeño en las IES atendiendo principalmente al liderazgo académico, el trabajo profesional, el entrenamiento técnico y desarrollo y la educación superior en general, por tal motivo el BID orienta sus políticas atendiendo su perfil bancario con apoyos financieros que mejor rendimiento presenten; aunque propone impulsar cambios en áreas problemáticas de la educación superior como son:

Excesivo poder en manos de estudiantes y maestros que mina la autoridad legítima y la responsabilidad de funcionarios, falta de mecanismos para incentivar o castigar al personal no docente, etc. El BID propone apoyar iniciativas de cambio de la educación superior, específicamente desde iniciativas gubernamentales para promover expertos y fondos para establecer mecanismos de acreditación y sistemas de información y evaluación, mecanismos de fondos competitivos o diferentes tipos de estudios.⁶

⁴ Didriksson, *op.cit.*, p. 11

⁵ *ibid.*, p. 11

⁶ *ibid.* p. 13

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se preocupa por los cambios en la educación superior y no se centra como los anteriores organismos en problemas de financiamiento, evalúa las tendencias mundiales más importantes que pueden incidir en los cambios de la educación superior, tratando de buscar un modelo original y alternativo para cada país bajo las nociones de pertinencia, calidad e internacionalización que van a determinar la situación estratégica de las IES en la sociedad.

Así, la UNESCO se plantea promover e impulsar la modificación de planes y programas, a través de una modalidad de educación permanente, revertir los efectos negativos de la fuga de cerebros, todo en la lógica de favorecer la transferencia de conocimientos comprendidos como un bien social y no comercial.

Por otro lado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) propone un conjunto de lineamientos, de políticas y componentes para efectuar reformas en la educación superior en México como son:

1. Flexibilidad. Se propone la reforma a la organización rígida y profesionalizante y a la especialización precoz normalista, para impulsar tres tipos de flexibilización en el subsistema: una flexibilidad de ramas que lleven a un nivel determinado de formación, sobre todo la licenciatura; una diversificación de los niveles y los tipos de formación; y la posibilidad de progresar mediante una formación a lo largo de toda la vida.
2. Pertinencia. Se propone ampliar las relaciones con la sociedad, pero sobre todo se entiende con las empresas, los empleadores y sus organizaciones representativas.
3. Calidad. Se propone superar los indicadores estrechos de eficiencia terminal, para asegurar mediciones referidas a la evaluación de los conocimientos y la competencia de estudiantes; evaluación de conocimientos y competencias de cada rama como se ha implementado con el CENEVAL
4. Así como modificar sistemas de acreditación tradicionales que se llevan a cabo por la simple vía de la titulación.⁷

⁷ *ibid.* p. 17

Existen posibilidades de mejora en la medida en que los países reorienten sus procesos económicos hacia un desarrollo humano y sostenible, creando recursos humanos críticos altamente calificados, lo cual se puede llevar a cabo a través de la educación y la riqueza cultural de la región, aliadas a nuevas estrategias de desarrollo, retomando el trabajo en equipo en los ámbitos de la investigación científica, producción intelectual y la generación y uso de tecnologías.

Pero según Yarzabal “existe poca información confiable y veraz respecto a las tendencias de educación superior” (Yarzabal, 1999), sin embargo, es posible recuperar información que da cuenta de las transformaciones fundamentales que se han tenido en el campo de la educación superior como son: la expansión cuantitativa, aumento de la oferta privada, diversificación institucional, así como una gran restricción del gasto público en educación, el cual se ve reflejado en la

baja calidad de la educación por factores como una pobre enseñanza, baja capacitación de maestros y profesores, reducido nivel de salarios del personal docente⁸

La educación superior se enfrenta a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios; una mejor capacitación del personal, la formación basada en competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza; la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudio; las posibilidades de un mercado laboral; el establecimiento de acuerdos de cooperación y de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional, también debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el conocimiento y de acceder al mismo,⁹ pero también, deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza.

⁸ Yarzabal, *op. cit.*, p. 21

⁹ UNESCO, 1998.

No se debe olvidar que la educación superior y la investigación forman parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y tecnológico, de los individuos, de las comunidades y los países. La propia educación superior ha de emprender la transformación y el cambio en la sociedad que actualmente vive una crisis de valores e identidad.

Así, las nuevas tecnologías de la información, también constituyen un fundamento importante en este proceso¹⁰ debido al impacto e importancia en la adquisición de conocimientos teórico-prácticos.

En este sentido las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan a nuevos retos, a nuevas necesidades: en donde

La reformulación del concepto clásico de Universidad es el resultado del impacto de las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Deberá repensarse la organización universitaria como espacio centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, así como en el equilibrio armónico de sus funciones.¹¹

La capacitación en el Posgrado debe buscar la eficacia en los especialistas que esta formando mediante la promoción de nuevas clases de aptitudes intelectuales y personales, que desafortunadamente

no se sabe bien cuáles son y si pueden enseñarse utilizando los medios estructurados, no obstante, un punto de partida puede ser la asociación entre universidades, la promoción de intercambios internacionales de estudiantes de Posgrado y el establecimiento de vínculos más estrechos con la sociedad y en particular, con la industria.¹²

Por otro lado, la necesidad de alcanzar la calidad en los planes y programas de Posgrado puede atender la recomendación de la UNESCO acerca de la aplicación

¹⁰ UNESCO, p. 12

¹¹ *idem.* p. 6

¹² Gibbons, Michael., (1998), Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, Paris, 1998, p. 40

de una auto-evaluación interna en las propias instituciones y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional.

La satisfacción de estos requerimientos académicos sólo pueden sustentarse en unos planes de estudio que promuevan un aprendizaje que se base en la solución de problemas y no en las disciplinas, lo cual lleva necesariamente un carácter transdisciplinario; esto se debe a la naturaleza misma de los problemas como la pobreza, intolerancia, violencia, analfabetismo, hambre, problemas que cada vez se vuelven más complejos y no pueden abordarse desde el marco de una sola disciplina, o bien sólo pueden estudiarse con la metodología de las ciencias de otras áreas.¹³

La importancia que se le ha dado a la investigación en el nivel superior no debe dejar de lado la enseñanza, pues es un binomio que debe caminar junto, ya que la investigación aumenta el cúmulo de conocimiento especializado y lo transforma articulando la estructura de las disciplinas que con el tiempo modifican ideas, técnicas y métodos que resultan indispensables para la enseñanza.

En esta medida, se hace referencia a dos diferentes formas de estructuras que se encargan de producir el conocimiento:

- a) El conocimiento generado en estructuras de disciplinas científicas: se basa en ideas, valores, métodos, normas que se constituyen en el campo de estudio y cumplen adecuadas prácticas científicas para la producción del conocimiento, a la cual denominaremos, Modalidad 1 (M-1).
- b) Sistema distribuido de producción del conocimiento: interacción con otros productores de conocimiento, a la cual denominaremos, Modalidad 2 (M-2).
 - Conocimiento generado en el contexto de aplicación.
 - Carácter transdisciplinario.

¹³ Gibbons, op. cit., p. 45

- Heterogeneidad y diversidad organizacional.
- Mayor responsabilidad social.
- Un sistema de base más amplio para el control de calidad.¹⁴

Con estas dos modalidades para crear conocimiento se mostrarán los cambios que se generan en la transición de una modalidad a otra, sin embargo, al situarse en el campo de estudio se puede observar que no existen las condiciones propicias para situarse en una o en otra modalidad específicamente, ya que se pretende dejar los usos y costumbres de la modalidad 1 (M-1), para adoptar los elementos que proporciona la otra modalidad (M-2), pero carece de los recursos necesarios.

En la Modalidad 2 se desea que todos los participantes reflexionen en torno a la investigación pues resulta limitado pensar ésta se basa sólo en términos científicos y técnicos, se deben incorporar opciones para la solución de las problemáticas, esto hará que los que intervienen en la producción del conocimiento se conviertan en agentes activos de la misma y en la evaluación de su propio desempeño.

Según Gibbons, los planes y programas de estudio de Posgrado en México, en el sistema de educación superior presentan una serie de características que responden a un modelo de Universidad identificado como Modalidad 1, entre cuyas funciones está la formación de profesionales en un área del saber: la investigación, la docencia y la difusión de la cultura, con una marcada ausencia de relación entre ellas y en el caso de la docencia, desvinculada del entorno inmediato en que se realiza.¹⁵ El perfil de la institución de educación superior en la que se destaca la “pertinencia” como uno de los atributos necesarios para las instituciones de educación superior, para vincularse al sistema distributivo de producción del conocimiento o en términos de la UNESCO, “a la sociedad mundial del conocimiento”,¹⁶ se ubica en la Modalidad 2, lo que no implica un cambio radical de

¹⁴ *idem.*, p. 46

¹⁵ Aguirre, Baztan A., Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación social. México, Alfaomega-Marcombo, 1995, p. 13

¹⁶ UNESCO 1998.

actitud ante la nueva situación, sino una serie de adaptaciones que necesariamente van a responder a un contexto social inserto en la globalización.¹⁷

En este contexto, los Posgrados de la UNAM tuvieron inicialmente el propósito de formar profesores y posteriormente, bajo el proceso identificado como modernización de la educación superior en México, se implementaron acciones y programas con la intención de incorporar nuevos contenidos y replantear los ya existentes.¹⁸

¹⁷ Gibbons, *op. cit.*, p. 55

¹⁸ *ibid.*, p. 15

1.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

Las políticas educativas¹⁹ mundiales, determinan las políticas educativas en nuestro país de diversa forma y por diversos intereses. Con la firma del TLC, entre México, Estados Unidos y Canadá, las IES enfrentan una serie de políticas de evaluación y revisión de la calidad de su enseñanza. En el nivel financiero los organismos internacionales han planteado como condicionante, la reducción del gasto del estado y la búsqueda de fuentes alternas para obtener recursos; las viejas necesidades del ámbito laboral se han modificado y sin embargo, las universidades públicas no se han adaptado a los nuevos requerimientos en la investigación, en la creación de patentes, y en la formación de recursos humanos que las empresas de nuestro país solicitan, ya que, el mundo globalizado, se mueve hacia el horizonte de relaciones novedosas de trabajo, así como nuevas tecnologías en la generación y difusión del conocimiento sólo por mencionar los signos más claros de esta etapa.²⁰

En México, debido a la presión que ejerce el capital financiero internacional ha propiciado que la implantación del modelo económico neoliberal que implica

recuperación de costos; reducción de matrícula de estudios superiores y aumento de la educación básica y la técnica; vinculación directa con el sector productivo; diversificación del financiamiento para reducir el subsidio público (cobro de colegiaturas, venta de servicios, transferencia tecnológica, etc.), incremento en el número de instituciones privadas con costo total de la enseñanza, disminución del poder del personal académico en cuerpos colegiados, del sindicalismo y de la libertad de cátedra²¹

¹⁹ entendidas como “el conjunto de intervenciones, decisiones y actividades que realizan las distintas instituciones de una sociedad determinada, las cuales tienen el objetivo de estimular o inhibir tanto el progreso de la investigación científica, como la aplicación de sus productos con fines socioeconómicos, políticos, culturales o militares”.

²⁰ Didriksson, *op. cit.*, p. 19

²¹ Herrera Márquez, Alma, El cambio en la década de los 90: estudio comparado de diez universidades públicas en México, México, Mimeo, 2001, p. 14

y que ha provocado en el país recurrentes crisis económicas y políticas que limitan la inversión en proyectos sociales como la educación.

Instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC-SEP), aceptan las recomendaciones de organismos internacionales en los aspectos estrictamente educativos, en hacer de la educación un proyecto auto-financiable, por lo cual orienta sus políticas hacia el modelo neoliberal.

Así en la década de los años 80, se presentaron saldos negativos en el ámbito educativo en la pertinencia, debido a que las IES perdieron iniciativa y capacidad para conformar esquemas de desarrollo regional propiciando que el desarrollo se diera por medio del programa de gobierno en donde se encontraba la institución; también con saldos negativos, la cobertura y calidad a nivel nacional, ya que existen en las comunidades académicas fuertes resistencias hacia la innovación, así como desigualdades en el desarrollo económico en las entidades federativas del país.

Con ese escenario la educación mexicana entró a la década de los 90 donde se pretendió que todas las universidades públicas dieran un cambio en sus estructuras tradicionales a nuevos modelos académicos como resultado de su origen, naturaleza, trayectoria política y relación con el entorno de las universidades; sin embargo, el cambio se dio sin orden respecto a los retos del mundo globalizado, la influencia de la política nacional definida por SEP, ANUIES presiones de financiamiento.

Así como las nuevas reglas que fueron establecidas por la política nacional en educación superior, se dio la incorporación de programas dirigidos a modificar todos los aspectos de la vida académica de las universidades que cumplen también con acuerdos comerciales que México ha firmado en los años 80 y en

donde se puede observar claramente el efecto resultante en las cuestiones académicas, pues para implementar y desarrollar un proyecto se depende del financiamientos extraordinarios los cuales han definido claramente sus prioridades dentro del modelo de desarrollo económico de cada país.

Al finalizar la década de los 90 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) lo que realmente se fortaleció fue

la investigación y el Posgrado, pues en el resto de la Universidad se vivía una profunda heterogeneidad de recursos, avances científico-tecnológicos e innovación educativa entre niveles, escuelas, institutos, centros de investigación y unidades multidisciplinarias.²²

El cambio iniciado en la década de los 90 culminará hacia el año 2025²³ con el proyecto propuesto por ANUIES, el cual plantea la calidad e innovación, congruencia con su naturaleza académica, pertinencia en relación con las necesidades del país, compromiso con la construcción de estructuras de gobiernos y operaciones ejemplares; pero atendiendo a los planteamientos de la UNAM, no cuenta con una visión estratégica desde la prospectiva y el modelo ideal que plantea, está desvinculado, de lo que es la universidad pública, su estado actual y sus contradicciones, lo que provoca que la realización de ese proyecto sea desigual.

En lo que respecta a los programas de Posgrado de la UNAM, el primer Reglamento de Estudios Superiores para Programas de Posgrado fue elaborado en la década de los 60, donde sentaron las bases para el crecimiento de la oferta de estudios y la expansión de la matrícula, se basaba en el desarrollo de planes y programas académicos, fortalecimiento de la planta docente, el establecimiento de un consejo de estudios superiores, en éste se promovía la flexibilidad curricular, esto es, que los alumnos podrían cursar estudios en facultades diferentes, así

²² *idem*, p. 16

²³ *idem*, p. 16

como plazos para la conclusión de estudios desde su creación, esos criterios con algunas modificaciones continúan vigentes.

En 1976 el Consejo Universitario aprobó la creación de una Unidad Académica para Posgrado donde planteaba la unión de la Docencia y la Investigación, con lo cual fue posible configurar políticas académicas que posteriormente fueron incorporadas a la reforma de 1996, a partir de ahí, se ha avanzado en la

participación de entidades académicas; constitución de cuerpos colegiados que realizan la conducción académica de los programas; establecimiento de un sistema tutorial; flexibilidad en cuanto a la realización de cursos en entidades académicas diversas; el desarrollo de la Interdisciplina y multidisciplina; vinculación con otros programas nacionales e internacionales; y la evaluación permanente.²⁴

El Sistema Universitario del Posgrado (SUP) se sustenta en un modelo integrador, ya que busca articular las entidades participantes, el desarrollo de la multidisciplina e interdisciplina, la conducción colegiada, el sistema tutorial, la flexibilidad curricular, la vinculación con los ámbitos académicos y sociales y la evaluación como proceso permanente, estos planteamientos permiten que se le considere como una totalidad articulada, relacionada de múltiples formas con su entorno nacional e internacional.

Las Políticas Generales para el Posgrado de la UNAM se basan en los siguientes aspectos:

- Consolidar el carácter nacional de los Posgrados de la UNAM.
- Fortalecer el carácter internacional de los Posgrados.
- Participar en la elaboración de un Plan Nacional de Posgrado.
- Incrementar la matrícula y elevar la eficiencia terminal.

²⁴ 2002, Plan Nacional de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006, UNAM, p. 17

Asimismo, con la intención de fortalecer el Posgrado en la UNAM se busca cumplir los siguientes objetivos estratégicos:

- Intensificar la participación comprometida y cualitativa de las entidades presentes en los programas de Posgrado.
- Generalizar la función de los tutores en los programas de Posgrado.
- Elevar la eficiencia terminal y cumplir los tiempos estipulación para la obtención de los grados respectivos.
- Promover, apoyar e incentivar las interacciones multi e interdisciplinarias en la formación de alumnos.
- Continuar con el proceso de integración de los grupos de investigación afines para evitar la duplicación temática y por áreas del conocimiento.
- Incrementar la participación de los programas de Posgrado con los sectores educativo, gubernamental, productivo y social, tanto nacional como internacionalmente.
- Consolidar procesos de seguimiento y evaluación de cada uno de los programas de Posgrado.
- Consolidar el carácter nacional de la UNAM y apoyar a otras IES del país, a la vez que coadyuvar al desarrollo de un Plan Nacional de Posgrado, en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), La Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), y el Consejo Mexicano de Posgrado (COMEPO).
- Fortalecer la presencia del Posgrado en el ámbito internacional²⁵.

Se busca a través de los programas de Posgrado la vinculación con las necesidades de la sociedad, así como, compartir programas a nivel nacional e internacional, lo que permitirá a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en un mundo cambiante, globalizado y de alta exigencia, ya que se pretende formar profesionales, investigadores y docentes del alto nivel.

²⁵ *idem*, p. 20

En esta medida, la Maestría presenta dos enfoques: el que tiene como propósito mejorar la actividad profesional y el que busca iniciar al estudiante en la investigación, ésta puede también orientarse al perfeccionamiento de las capacidades profesionales de los alumnos tratando de que apliquen los conocimientos adquiridos a la solución de problemas, es decir que ejerzan su profesión.

De ahí que los planes de estudio deberán ser revisados y reestructurados constantemente con la intención de superar deficiencias que les limitan en el logro de los objetivos planteados en el Plan de Desarrollo correspondiente.

Tal es el caso del Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón a través del cual se pretende que al egresar el alumno cuente con:

- Una formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
- Una alta capacidad para el ejercicio profesional y académico.
- Los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área.²⁶

Sin embargo el planteamiento de las políticas que establecen los organismos internacionales en cuanto a la formación para el egresado de instituciones de nivel superior o Posgrado, dificultan su implementación y operación, pues a partir de la propia experiencia al cursar la Maestría en Pedagogía, los alumnos que asisten a ésta, en su mayoría ejercen la docencia como actividad complementaria a su profesión y se cursa la Maestría, no con la intención de formarse en la investigación o pensando en la profesionalización o especialización en su área de formación, se acude para adquirir elementos teóricos y metodológicos que les permitan ser mejores docentes, dificultando su inserción en investigaciones que les

²⁶ Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Aprobado por el Consejo de Humanidades y Artes el 9 de Febrero de 1999, UNAM, p. 31

ocupen más de medio tiempo, que en general es el que se destina a realizar estos estudios.

Las políticas también plantean la adjudicación de incentivos a través de becas para realizar los estudios de posgrado, sin embargo, la mayoría de los alumnos no cubre los requisitos que se establecen para el otorgamiento de las mismas, en cuanto al tiempo que se debe destinar al estudio, así como a la falta de proyectos de investigación que permitan insertarse y desarrollarse en ese ámbito.

La oferta que se ofrece en cuanto a la formación en la investigación con la apertura de temáticas que permitirían la incorporación en este espacio no alcanza su objetivo debido a diferentes factores como son:

a) dificultades de los estudiantes para disponer de todo el tiempo que reclamaba su participación en el programa, b) falta de apoyos económicos a los estudiantes que lo requirieron, c) la escasa vinculación orgánica del Posgrado con entidades de investigación especializadas en el ámbito pedagógico, c) las dificultades que experimentó la planta docente para equilibrar sus tareas de investigación y docencia²⁷

Asimismo se plantea un esquema de costos compartidos para hacer financiable la inversión que se genera en la educación superior, sin embargo en el caso de la maestría en la FES Aragón, aunque el costo no es gravoso, se busca quienes son docentes en la UNAM, recibir los apoyos que otorgan los sindicatos AAPAUNAM o STUNAM, para cubrir los montos establecidos por semestre, o bien los apoyos en cuanto a becas por la UNAM de licencias con goce de sueldo para no impartir clases durante el periodo que duren los estudios, o en su caso impartir un mínimo de 10 hrs. frente a grupo, dependiendo de la plaza que se cubre y de los estudios que se trate, Maestría o Doctorado.

²⁷ UNAM, *op.cit.*, p. 17

1.3 PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRIA EN PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN.

Atendiendo a las políticas de modernización que establece el Banco mundial que se enfocan a concebir al egresado de las instituciones de educación superior como recursos humanos que impactan de manera importante en el desarrollo y crecimiento de un país, se instituyen mecanismos para dar prioridad a objetivos de calidad y equidad, que implican un costo compartido con estudiantes y fondos gubernamentales lo cual fomenta transformaciones en las instituciones como la que vive la UNAM, en donde se ofrecen programas académicos reformulados conceptualmente, con la intención de consolidar una formación de alto nivel, flexible y que sea el resultado de esfuerzos entre entidades académicas, vinculando los subsistemas de docencia e investigación.

En esta medida

el programa de Posgrado en Pedagogía se abre al horizonte de los planteamientos y avances con la integración del esfuerzo de la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Estudios Sobre la Universidad y la Facultad de Estudios Superiores Aragón.²⁸

Desde 1967 cuando se aprobó el primer Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM y los estudios de grado demandaron una nueva reconfiguración, como consecuencia de ello, la Facultad de Filosofía y Letras instauró su División de Estudios correspondiente e inició la adecuación de los planes de estudio de todas sus maestrías y doctorados conforme con los lineamientos establecidos en dicho Reglamento. El caso de pedagogía no fue la excepción y los nuevos ordenamientos académicos de la maestría y doctorado fueron aprobados en sesión de Consejo Universitario el 12 de enero de 1972.

²⁸ *ibidem.*, p. 20

Para el caso de la maestría, los propósitos de los estudios entonces reconstituidos, se centraron en la formación de docentes, investigadores y profesionistas en el ámbito pedagógico. Los planes de estudio fueron estructurados en términos bastante restringidos, lo que auguraba, en breve tiempo, su obsolescencia. Sin embargo, en las Normas Complementarias de la Facultad de Filosofía y Letras a ese Reglamento General de Estudios Superiores de 1967, aprobadas el 11 de mayo de 1972, básicamente en sus artículos del 17 al 21, se previeron, con una visión prospectiva de avanzada, los mecanismos para evitar la rápida obsolescencia de los planes de estudio y con ello, los nuestros asumieron, por extensión, distintas posibilidades de acción que les imprimieron dinamismo y flexibilidad.

Normas Complementarias elaboradas al interior de la Facultad y que se sucedieron como resultado de las variadas modificaciones al Reglamento General de Estudios Superiores; después al Posgrado de la UNAM, propició que los contenidos de las asignaturas se fueran actualizando en el curso normal de su ejercicio, con base en el paulatino desarrollo disciplinario y en el ser y quehacer del pedagogo, lo que posibilitó, asimismo, que la vigencia de esos planes de estudio aprobados en 1972 se haya prolongado, para el caso de la maestría, por más de veintiséis años. La maestría, continúa al amparo del plan de estudios aprobado en 1972, con las transformaciones que como respuesta al incuestionable avance disciplinario han permitido los mecanismos académico-administrativos implementados.

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA.

Desde que la Maestría en Pedagogía se imparte en la División de estudios de Posgrado en la FES Aragón²⁹ el objeto de estudio que se pretende conseguir en los alumnos, implica un conocimiento profundo de sus actores en términos de

²⁹ Se instaura como Maestría en Pedagogía en el Semestre 2000-I, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Aprobado por el Consejo de Humanidades y Artes el 9 de Febrero de 1999. UNAM. p. 6.

prácticas socioculturales y de sus imágenes y representaciones sociales. Se indagan los procesos de transmisión y de apropiación del conocimiento que se ponen en juego, atendiendo a las particularidades disciplinarias de donde provienen los maestrantes.

Se busca una relación más directa de las prácticas y el discurso del maestro, a través de la experiencia acumulada en su práctica docente, se ofrece a los maestrantes los elementos teórico-metodológicos para analizar y replantear el ejercicio docente y capacitarlo en la perspectiva de su profesionalización; propiciando como se señala en el plan de estudios, que

el alumno de la Maestría cuenta con la posibilidad de estructurar un programa de estudios que sea acorde con sus intereses y necesidades concretas, haciendo referencia a un currículo flexible que le permite elegir los Seminarios Básicos, Especializados y Optativos³⁰

Considerando las políticas planteadas por los organismos internacionales, se establece promover, generar y difundir el conocimiento por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.

Así el Plan de Estudios de la maestría en pedagogía establece los siguientes objetivos.

Objetivos del plan de estudios.

De acuerdo con el artículo 13 del Reglamento, la Maestría en Pedagogía (RGEP) proporcionará al estudiante:

³⁰ *ibid.*, p. 32

1. Una formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
2. Una alta capacidad para el ejercicio profesional y académico.
3. Los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área.

Los contenidos de los campos de conocimiento del plan de estudios permitirán al alumno alcanzar la formación esperada.

Atendiendo a las medidas que se deberán tomar en cuenta para dar cumplimiento a las políticas que plantean los organismos internacionales, se establece: ubicar de forma transparente recursos a la educación superior y que éstos fortalezcan su calidad e incrementen su eficiencia asimismo proveer autonomía en el cómo las instituciones públicas pueden obtener y usar recursos y determinar su canalización a los estudiantes.

Así los objetivos que se establecen en la Maestría pretenden una formación amplia y sólida, una alta capacidad en el ejercicio profesional y académico que responda al planteamiento de hacer competente al egresado de la Maestría tal como lo establece el Banco Interamericano de Desarrollo en el sentido de elevar la calidad de desempeño atendiendo al liderazgo académico, el trabajo profesional y el entrenamiento técnico. Sin embargo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico establece lineamientos para efectuar reformas en la educación, como dar impulsos nuevas estrategias de desarrollo, retomando el trabajo en equipo en los ámbitos de la investigación científica, producción intelectual y la generación y uso de tecnologías. Haciendo una revisión de los objetivos de la Maestría en Pedagogía en el ámbito de la investigación científica en el área sólo se proporcionan los elementos necesarios.

Duración de los estudios y total de créditos.

La duración máxima prevista será de cuatro semestres para alumnos de tiempo completo. Los alumnos de tiempo parcial tendrán hasta dos semestres adicionales.

Créditos del programa.

Para obtener el grado de maestría, el estudiante deberá cubrir 80 créditos, de los cuales 72 corresponden a los seminarios acreditados en los cuatro semestres y 8 a los obtenidos en las tutorías; 2 por cada semestre.

La estructura general del plan de estudios es como sigue: cinco seminarios son básicos y obligatorios en los campos de conocimiento. Los siete seminarios restantes son optativos, cuatro se eligen de los que se ofrecen como especializados en cada campo, y los tres restantes se eligen libremente entre el conjunto de optativos de todos los campos.³¹

Para ejemplificar la distribución que se hace de los seminarios de acuerdo con cada uno de los campos de formación que se imparten en la Maestría en Pedagogía y considerando que esta investigación se ubica en el Campo de Docencia Universitaria, sólo se expondrá la distribución en este campo, así como la Estructura y Organización Académica del mismo en el siguiente Cuadro N° 1.

³¹ *cf.* Para más información sobre las líneas de conocimiento, seminarios básicos, seminarios especializados de cada campo de conocimiento, remitirse al Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Aprobado por el Consejo de Humanidades y Artes el 9 de Febrero de 1999. UNAM.

Cuadro Nº 1.³²

Líneas de Investigación y Formación.	Seminarios Básicos.	Horas	Horas/Semestres	Créditos	Seminarios Especializados.	Horas	Horas/Semestre	Créditos
Antropología cultural	• Cultura	3	48	6				
Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación.	• Didáctica.	3	48	6	• Enseñanza de las ciencias.	3	48	6
	• Planes y programas de estudio.	3	48	6	• Enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales.	3	48	6
		3	48	6	• Enseñanza de las artes.	3	48	6
		3	48	6	• Evaluación y acreditación en educación.	3	48	6
		3	48	6	• Nuevas tecnologías en el campo de la educación.	3	48	6
		3	48	6	• Enfoques psicopedagógicos La psicometría.	3	48	6
Política, economía y planeación educativa.				• Educación superior.	3	48	6	
				• Organismos internacionales y educación.	3	48	6	
Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica.	• Metodología de la investigación educativa.	3	48	6	• Investigación sobre problemas de aula.	3	48	6
					• Desarrollo de proyectos de investigación.	3	48	6
Filosofía de la educación y teorías pedagógicas.				• Teorías pedagógicas.	3	48	6	
				• La formación humana desde diversas tradiciones.	3	48	6	
Historia de la educación y la pedagogía.				• Textos clásicos.	3	48	6	
				• Nacionalismo y educación.	3	48	6	
				• Historia de la educación.	3	48	6	
				• Configuración del sistema educativo nacional.	3	48	6	
Desarrollo humano y aprendizaje.	• Teorías del aprendizaje.	3	48	6	• Procesos cognitivos.			
				• Educación y psicoanálisis.				
Sistemas educativos formales y no formales.								
Sociología de la educación.								
Temas emergentes.								

³² *Idem.* p. 36,37.

A continuación se resumen las posibilidades de distribución para el otorgamiento de créditos:

Posibilidades de Aplicación	Porcentaje
Deben corresponder a seminarios formales	Un mínimo de 70%
Se podrán otorgar a estudios de Maestría realizados de manera optativa en otros programas o en otras Instituciones	Un máximo de 30%

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DEL PLAN DE ESTUDIOS.

El plan de estudios de la maestría se organiza conforme a campos de conocimiento los cuales tienen el propósito de ofrecer a los maestrandos una pluralidad de opciones que les permitan construir el programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades concretas; esto implica poder ofrecer un currículum suficientemente flexible, que logre una combinación equilibrada de líneas de investigación y de formación compartidas, así como la especialización requerida de acuerdo con la orientación elegida, en el caso de la Maestría en Pedagogía, se incluyen:

1. DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Su objeto de estudio y ámbito de intervención es el constituido por los procesos que se llevan a cabo en el aula, es decir la docencia áulica o docencia cátedra, lo cual implica un conocimiento profundo de sus actores, en términos de sus prácticas socioculturales y de sus imágenes y representaciones sociales. Se indagan los procesos de transmisión y de apropiación del conocimiento que se ponen en juego en relación con la particularidad del espacio disciplinario del cual proceden los maestrandos.

Esta orientación de la Maestría en Pedagogía pretende trasladar el énfasis que ha prevalecido -desde la década de los 70 aproximadamente-; en la exclusiva

renovación de los contenidos, a la incidencia más profunda y directa en la recreación de las prácticas y discursos del maestro universitario, a través de la necesaria recuperación de la experiencia acumulada en los años de ejercicio docente en contacto con diversos grupos y campos disciplinarios.

Para ello, se ofrece a los maestrandos los elementos teóricos y metodológicos que les permitan analizar y replantear su ejercicio docente y capitalizarlo en la perspectiva de su profesionalización. Asimismo, son objeto de análisis e inventiva otras soluciones para la formación de los estudiantes, tales como los sistemas educativos no presenciales, el recurso de las tecnologías de punta y otras aportaciones de las ciencias de la comunicación y la informática.

La organización de las actividades académicas por campos de estudio confiere a la Maestría una gran flexibilidad, puesto que permite mantener campos de estudio y finalidades de aprendizaje, que pueden cumplirse a través de seminarios cuya oferta y cuyos contenidos temáticos pueden actualizarse conforme al desarrollo de los conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos.

Haciendo una revisión de la estructura y organización académica en cuanto al currículo flexible que ofrece la maestría, se observa una adecuación de los programas que atiende las políticas que propone la OCDE en cuanto a ofrecer en su programa de pedagogía la flexibilidad en donde se reforme la pedagogía rígida y profesionalizante para impulsar la flexibilidad que lleve a una diversificación de los niveles de formación a lo largo de la vida.

2. OPCIONES DE FLEXIBILIDAD PARA CUBRIR LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS.

El comité académico del programa podrá organizar actividades académicas dentro de los campos establecidos, en colaboración con facultades, escuelas, institutos y centros de la UNAM o con otras Instituciones. Estas actividades académicas tendrán valor en créditos, pero cada una de estas actividades académicas no podrá exceder su valor en un seminario de la Maestría. El valor en créditos de estas

actividades académicas se asignará conforme a lo establecido en el artículo 8 del Reglamento. Los maestros de estos cursos especiales deberán cumplir los requisitos establecidos para los profesores y tutores de este programa.

El Comité Académico estudiará la conveniencia de las actividades especiales y mantendrá una lista de las actividades académicas impartidas en el Posgrado, acreditables para obtener el grado; y de aquellas extracurriculares que complementen el programa.

Haciendo una revisión de la estructura y organización académica en cuanto al currículo flexible que ofrece la maestría, se observa una adecuación de los programas que atiende a las políticas que establece la OCDE, en cuanto a ofrecer en su programa de Pedagogía la flexibilidad en donde se reforme la organización rígida y profesionalizante para impulsar la flexibilidad que lleve a una diversificación de los niveles de formación a lo largo de la vida.

3. ACTIVIDADES ACADÉMICAS.

La enseñanza dentro de cada campo de conocimiento se organiza por medio de seminarios de carácter teórico, que permiten al estudiante tener una visión completa de los temas que abarca cada uno de ellos.

Los seminarios tienen la finalidad de facilitar, al estudiante, el estudio y comprensión de los elementos necesarios para desarrollar un proyecto de investigación que, de manera constante, lo conduzca a la tesis de grado. El proyecto particular del estudiante dependerá del campo de conocimiento elegido (entre los cuatro campos de estudio existentes) con la aprobación del tutor. Cada seminario tendrá un valor de 6 créditos y corresponderá a 48 horas por semestre.

Los seminarios tienen un doble carácter: básicos y especializados.³³

³³ Véase información sobre seminarios básicos, seminarios especializados de cada campo de conocimiento. *Idem.*, p. 38.

4. VALOR EN CRÉDITOS DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS.

El plan de estudios establece que los estudiantes deberán cursar cinco seminarios obligatorios de la opción que han elegido, por su parte, atendiendo tanto a su proyecto de investigación como a las observaciones que determine su tutor elegirá cuatro seminarios optativos especializados de la orientación seleccionada, así como tres optativos del conjunto del programa. Cada seminario tiene un valor de 6 créditos correspondientes a 48 horas clase al semestre, mientras que las actividades de tutoría tendrán 2 créditos semestrales.

5. ANTECEDENTES ACADÉMICOS.

Para ingresar a la Maestría en Pedagogía, el aspirante deberá tener un promedio mínimo de 8.5 en la licenciatura; en algunos casos, el Comité Académico podrá hacer la excepción de este requisito-; y título de:

- a) Licenciado en Pedagogía, u otro título afín dentro del área respectiva.

- b) En el caso de los aspirantes a la maestría, con título diferente al de las licenciaturas citadas en el inciso a), deberán mostrar un conocimiento básico del campo de la educación, esto lo harán a través de:
 - Presentar 2 o 3 publicaciones en revistas conocidas en el medio.
 - Cubrir las actividades académicas previas al ingreso a la Maestría, si es el caso, que el Comité Académico considere pertinentes.

- c) Idiomas (Artículo 7, inciso c del Reglamento).
 - Para estudiantes de habla hispana: Comprensión de lectura de un idioma diferente al español (inglés, francés, alemán, italiano o portugués).
 - Para estudiantes de habla distinta del español: Demostrar un conocimiento suficiente del idioma español y comprensión de lectura de alguno de los idiomas del inciso anterior.

La Constancia correspondiente deberá estar expedida por el DELEFYL o CELE -del campus C.U. o campus Aragón-; cuando se trate de un idioma diferente al español, o del CEPE cuando se trate del español.

- d) Recibir dictamen aprobatorio de suficiencia académica, otorgado por el Comité Académico después de sujetarse al procedimiento de selección establecido por las normas operativas del programa (Artículo 7, inciso b del Reglamento).

6. MECANISMOS DE ADMISIÓN.

Todos los aspirantes deberán presentarse a un proceso de ingreso, en el cual muestren que tienen los conocimientos necesarios para poder cursar los estudios de Maestría. Este proceso, además de la documentación formal solicitada, consta de la resolución de un temario escrito, referido a los principales problemas de la educación-; cuyo contenido será fijado por el subcomité con la aprobación del Comité Académico el grado de conocimientos que muestra el aspirante, así como la información conceptual que posee. Posteriormente, el aspirante realizará una entrevista con los académicos que el subcomité de admisión determine.

7. REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO.

Para obtener el grado de maestro será necesario:

- Haber cubierto los créditos que se fijan en el plan de estudios.
- Elaborar una tesis y contar con la opinión favorable de por lo menos cuatro sinodales, de un total de cinco. La tesis debe reunir los requisitos para ser presentada y difundida en el examen correspondiente (Artículo 19 del Reglamento).
- Sustentar y aprobar el examen de réplica de tesis ante un jurado.
- En casos excepcionales el alumno podrá solicitar al comité académico se le permita realizar un examen general de conocimientos en lugar de tesis, mismo

que será definido por este comité. Para optar por el examen general de conocimientos será imprescindible que el estudiante haya elaborado una tesis para obtener la licenciatura y tenga publicados al menos tres artículos en revistas de calidad reconocida.

Considerando la formación que propicia la Maestría en Pedagogía y a partir de los requisitos que debe cumplir quien aspire a cursar esta maestría, se deberá mostrar un conocimiento básico del campo de la educación; ya que en el Posgrado se pretende formar en la investigación, por lo cual se asigna un tutor desde el primer semestre que orienta y supervisa la producción del alumno.

En el caso de la FES Aragón se ha implementado el comité tutorial, que se encarga de supervisar el avance de cada alumno en cuanto al trabajo de investigación, que tiene como objetivo la titulación, con esta medida se pretende generar en el alumno una cultura de producción académica, es decir la elaboración de documentos, textos académicos que den cuenta de su realidad, de sus logros, de los conocimientos alcanzados.

Es importante mencionar que al ser alumnos egresados de licenciaturas con formaciones distintas, el acceso a los conocimientos será diferente pues la bases teóricas y metodológicas adquiridas desde la licenciatura se ve reflejado en la producción académica que se genera en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en la maestría, como es la elaboración de ensayos académicos.

Considerando que el Plan de Estudios de la Maestría se desarrolla en seminario³⁴ como la modalidad de enseñanza por excelencia,

³⁴ éste se definirá como “una estructura educativa que integra a los especialistas de una misma área didáctica con el fin de organizar el trabajo pedagógico en equipo, buscando objetivos concretos, estableciendo niveles instructivos y formativos, programando actividades extraescolares de apoyo en el aula, revisando metodologías de trabajo con los alumnos, estableciendo pruebas de control y métodos de evaluación, analizando resultados académicos y programando recuperaciones” *cfr* Álvarez, *op. cit.*, p. 45

tiene la finalidad de facilitar al estudiante el estudio y comprensión de los elementos necesarios para desarrollar un proyecto de investigación³⁵

por lo tanto proveerá las herramientas necesarias para que el maestrante sea capaz de que en el ensayo, considerado producto de aprendizaje e instrumento de evaluación, reconstruya los conocimientos adquiridos tanto del seminario y su práctica profesional, como del resultado del trabajo cotidiano. Así se da un significado a la información que el alumno utiliza, es decir, exponer singularidades, acontecimientos, usos y costumbres que se generan en las prácticas y procesos educativos de la Maestría y que el alumno evidencia en los ensayos académicos.

En lo referente al conocimiento, es importante mencionar que se han generado modificaciones en cuanto a la forma de producirlo y de apropiarse de él, así la investigación y la enseñanza no serán más actividades aisladas, ya que es necesaria la interacción de distintos productores de conocimiento, a los cuales es posible tener acceso a partir de la flexibilidad que propone el plan de estudios, pues es posible cursar seminarios en distintas escuelas que ofrecen el programa dentro de la UNAM y que proporcionan la posibilidad de aprendizajes diferentes, de acuerdo al contexto.

En cuanto a cultura académica, formación de los maestros, formación de alumnos, manejo de contenidos, así como los recursos que brindan las nuevas tecnologías en cuanto a información y comunicación. Aunque es importante que en las universidades se aprenda a utilizar los recursos intelectuales con que cuenta, con la finalidad de crear condiciones para interactuar en la producción del conocimiento, un conocimiento que le permitirá expandirse en cuanto a niveles de eficacia y formación de sus alumnos.

³⁵ UNAM, *op. cit.* p. 40

EL ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA.

Como resultado de las modificaciones a los planes y programas de posgrado, se pretende vincular la formación que se proporciona en la Maestría en Pedagogía con las necesidades de la sociedad, compartir programas que permitan a los alumnos desempeñarse adecuadamente en un medio académico y profesional de alta exigencia, a través de una formación de profesionales de alto nivel que en la práctica sean capaces de resolver problemáticas concretas. La investigación forma parte importante del desarrollo cultural, socioeconómico y tecnológico de los individuos ya que aumenta el cúmulo de conocimientos especializados y permite que se modifiquen las ideas, las técnicas y los métodos que éste emplea en la construcción y reconstrucción de conocimientos. Como el plan de estudios de la maestría promueve la inserción de sus alumnos en la investigación, éstos cuentan con las herramientas necesarias para la elaboración de informes y productos académicos que den cuenta de sus procesos de formación y construcción de aprendizajes, así como la reconstrucción que hace de éstos en productos concretos como son los ensayos académicos.

En este capítulo se desarrollarán los fundamentos teórico-metodológicos que permiten realizar un análisis del contenido de ensayos académicos recopilados en la maestría en pedagogía en la FES Aragón, a través de la objetivación e interpretación de los usos, costumbres y discursos que expresan los alumnos en sus textos.

Para documentar los procesos cotidianos que son expresados en ellos, considerando las características del análisis de los ensayos, este trabajo se ubica en el campo de la investigación cualitativa, que en su rama interpretativa, se desarrolla a través de la estructura metodológica del estudio de caso, pues éste

posibilita la construcción y reconstrucción de un fenómeno, a partir de una revisión profunda de los elementos que los conforman.

Se consideran tres apartados:

1. Referentes teóricos de la corriente interpretativa.
2. El estudio de caso como metodología de la corriente interpretativa.
3. Elementos teórico-metodológicos para un estudio de caso.

2.1 REFERENTES TEÓRICOS DE LA CORRIENTE INTERPRETATIVA.

La corriente interpretativa se recupera de los planteamientos de Alfred Schultz (1973) y la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (1979) sobre la fenomenología social, en donde la sociedad es concebida por la

estructura intrínsecamente significativa, construida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros³⁶

entendiendo esas actividades rutinarias, como lo cotidiano, lo que se desarrolla diariamente en las aulas, es decir, cómo los alumnos de la maestría concretan en el ensayo académico la forma de acercarse a la teoría, si se considera que el ensayo debe ser una construcción propia donde él plasma los conocimientos logrados desde una postura muy particular.

La teoría interpretativa en la cual se basa este trabajo, se deriva de la concepción de que

³⁶ Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen., (1988), Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, ediciones Martínez Roca, S.A., p. 99.

los sujetos son los que objetivan a la sociedad como elementos principales de su mundo social, en donde la interpretación estará mediada por el contexto socio-histórico de los actores sociales y de su propia subjetividad³⁷.

Es importante mencionar que el sujeto no puede vislumbrarse de manera individual o aislado, debe considerarse como parte de un proceso que lo determina en el campo en cual se desarrolla y que será entendido como contexto³⁸.

La sociedad se manifiesta como una construcción que los sujetos objetivan a partir de sus interpretaciones cotidianas externadas en acciones particulares y que en el ámbito educativo no se pueden pensar como dadas, pues los actores sociales son el resultado de un proceso y como tal realizarán esas construcciones, así la realidad educativa no queda aislada de los sujetos que la conforman, pues son ellos los que le dan sentido a la tarea educativa, en el caso de la Maestría, el discurso que el alumno maneja en los ensayos académicos que estructura, muestra cómo objetiva su realidad social y la interpretación que hace de ella, de esta manera al considerar a los ensayos como resultado de un proceso de aprendizaje, se demuestran los conocimientos que logra, cómo los reconstruye y plasma en el ensayo que forma parte de un proceso de evaluación.

La vida cotidiana es invisible a primera vista, pero con una revisión más profunda, lo familiar se vuelve extraño e interesante nuevamente, lo común se vuelve

³⁷ Berger, P. Y Luckman, T., La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu. 1979, p. 34

³⁸ El entorno es todo aquello que envuelve a un individuo o a un grupo humano, por el sólo hecho de estar allí, pero sin examinar el grado de significado que sus componentes o elementos tengan para esos individuos o grupos humanos. El entorno es simplemente lo que rodea, -está allí pero no dice nada- mientras que el **contexto** es el entorno más la significación cognitiva para el grupo social, por ello es que la palabra contexto es usada para referirse al medio ambiente pero con un sentido comunicacional, incorpora todo lo simbólico o que representa algo para alguien bajo cualquier circunstancia y ese alguien es capaz de interpretarlo y exteriorizar sus significados a través de su cultura de una manera completamente desapercibida para él o para ellos. Se suele usar la palabra medio ambiente, cuando se hace referencia sólo a los elementos naturales, interrelacionados, del medio, incluyendo la fauna, flora y geografía; cuando se incluye al grupo humano que lo habita es preferible hablar ya de contexto, porque incluye la cultura y la comunicación humanas. En Austin Millán, Tomás R., (2000), "Para comprender el concepto de cultura" en Revista UNAP EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Año 1, N° 1, Marzo, Chile.

problemático. Lo que está sucediendo se puede hacer visible y se puede documentar sistemáticamente³⁹

es decir, exponer los resultados de tal forma que el alumno se vea reflejado a través de la interpretación de detalles de su realidad, expresados desde su formación y su práctica profesional.

Al hablar de que la realidad social se construye con la participación de los sujetos en acciones en la vida cotidiana

ésta se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente⁴⁰

es decir, es un mundo que se origina en los pensamientos y acciones de los sujetos y que se percibe como real.

Plantear la vida cotidiana desde un enfoque sociológico, implica entender que ésta se construye en la conciencia de los sujetos sociales como un mundo de realidades múltiples, de realidades ordenadas y compartidas por otros y con otros, como relaciones intersubjetivas que pueden diferir o coincidir aún cuando desde la perspectiva de los sujetos se comparte la realidad.

Al retomar la vida cotidiana como una realidad rutinaria en la que los sujetos comparten la posibilidad de manifestarse en ella, implica hablar de situaciones o actividades que llevan a los alumnos a reflexionar sobre esa cotidianidad, toda vez que la estructura del ensayo reflejará la interpretación que él hace de esa práctica, así como incluir en su discurso determinados elementos tanto teóricos como metodológicos que permiten identificar el significado y sentido de las acciones, desde diferentes puntos de vista que los propios actores le atribuyen.

³⁹ Erickson, Frederick, "*Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*", en Nueva Antropología. Vol. XII. Num. 42, México, 1992, Multigráfica, SA de CV., p. 201.

⁴⁰ Berger y Luckman, op. cit., p. 36.

2.2.- ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UN ESTUDIO DE CASO.

La investigación se sustenta en la corriente interpretativa a través de un estudio de caso, retomando los planteamientos de Carr y Kemmis,⁴¹ Beatriz Calvo y Ericksson⁴², el cual permite

obtener información específica y profunda que da cuenta de procesos cotidianos, locales e inmediatos y de realizar un análisis integrado y comprensivo de la misma.⁴³

Retomando este planteamiento, la revisión de los ensayos académicos debe exponer los procesos que influyen y determinan su estructura, como el tema, el manejo de la teoría, el discurso que se utiliza, la presentación como instrumento de evaluación, las partes que los conforman, así como dar cuenta de esos procesos, no por la generalización positivista, ni la predicción, sino a través del análisis específico para cada caso resultante de una práctica local y cotidiana que se encuentra inmersa con prácticas más amplias que determinan al sujeto como ser histórico, cultural, social y discursivo que realiza su actividad en un espacio y tiempo determinado, por lo tanto se interpretan las particularidades que los sujetos expresan a través de lo que narran, pues por medio de la narración él construye (co-construye) su vida, ya que se percibe como autor e intérprete de la historia de sus acciones, emociones y decisiones.

El estudio de caso permite reconstruir la creación personal de una historia, en diálogo con otras historias, pues se actúa en relación con los objetos que les rodean, definiendo significados que aparentemente son similares, sin embargo, no lo son, pues no se puede asumir que el comportamiento de dos individuos en circunstancias similares sea del mismo significado para ambos. Así,

⁴¹ Carr y Kemmis, *op. cit.*, p. 11.

⁴² Ericksson, et. al., Nueva antropología , Vol.XII, Núm. 42, México, Multigráfica, 1992, p. 13

⁴³ *idem* p. 13

el caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes. La comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos pero también implica comprender la unicidad de cada uno de ellos⁴⁴

se considera que la unicidad es de importancia fundamental para la comprensión del caso en particular.

El estudio de caso, como opción metodológica de corte interpretativo se desarrolla a profundidad, con individuos o instituciones específicas, con experiencias concretas, inscritos en acontecimientos y espacios de producción y reproducción de la cultura en donde los protagonistas son ellos mismos; implica registrar procesos dinámicos, relaciones, contenidos y significados del fenómeno, su validez radica en la interpretación que se haga de ella, tomando un caso particular para llegar a conocerlo, no para buscar diferencias o semejanzas con otros casos, más bien para conocer cómo es y cómo se construye.

No se busca aprender sobre otros casos, o sobre un problema en general, más bien porque se busca conocer sobre ese tema en particular, se tiene un interés intrínseco en un solo caso⁴⁵

De esta manera, con el análisis de los ensayos académicos, se exponen los tipos de ensayos que se construyen y los elementos teóricos que el alumno utiliza para dar sentido y coherencia a su trabajo, considerando que la población que asiste a la maestría pertenece a diferentes áreas de estudio, lo que implica que el acercamiento al conocimiento sea diferente para todos, reflejándose en ciertos aspectos en los trabajos,

con el estudio de diferentes casos concretos es posible realizar trabajos comparativos en diferentes contextos particulares⁴⁶

⁴⁴ Stake, R. E., *Investigación con estudio de caso*, Madrid, Ediciones Morata, p. 19

⁴⁵ STAKE *op.cit.*, p. 20

⁴⁶ *idem.*, p. 20

así, se darán a conocer los distintos tipos de ensayos que se trabajan buscando una identificación de los actores que confluyen en un contexto similar.

Con este estudio de caso, se intentan exponer las acciones cotidianas, de la escuela, el aula, las actitudes, las formas de pensar, de relacionarse, del actuar de maestros y alumnos, autoridades y aquellos que intervienen en la comunidad educativa, aunque al realizar un estudio de caso no se debe olvidar que las instituciones se conforman y funcionan desde sus propias prácticas.

Por lo tanto, es necesario considerar que los textos como construcciones analíticas dan cuenta de la constante actividad interpretativa del sujeto, pues a partir del texto, es posible articular y secuenciar la descripción que se hace sobre un tema, ya que se inicia con un conocimiento empírico que se va reestructurando a través de enlaces con otros procesos que llevan a la construcción de conceptos más abstractos. A través de la documentación de los elementos representados en los ensayos académicos, se detecta una transformación en las reconstrucciones que los alumnos hacen en sus escritos, lo cual permite una interpretación más profunda sobre el texto.

Para alcanzar la profundidad en el estudio se trabajan las categorías: Estructura Formal del Ensayo, El Análisis de Texto y El Ensayo como parte del Proceso de Evaluación, exponiendo la cotidianidad de la Maestría en Pedagogía, intentando hacerla visible a los que se encuentran implicados en ella.

2.3. EL ESTUDIO DE CASO COMO OPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

El estudio de caso como metodología de la corriente interpretativa aporta los elementos necesarios para realizar análisis de procesos sociales, es un camino que lleva a partir de elementos concretos al conocimiento y definición de los elementos que estructuran el objeto de estudio, posibilita

identificar estructuras universales: aquellas que son ampliamente universales, aquellas que se generalizan a otras situaciones similares y aquellas que son únicas a una situación dada⁴⁷

este trabajo puede concretarse sólo si se atienden los detalles del caso.

Con la identificación de elementos generales, se exponen relaciones que sean factibles de estudiar en otros casos, es decir,

formular relaciones y enlaces clave de valor más general del objeto de estudio que articulen y expliquen los sucesos particulares y su variación, y que además permitan construir patrones o modelos de generalización con respecto al caso que se está estudiando⁴⁸

Sin que estas construcciones se repitan de un caso a otro, implica que los elementos que se están identificando aporten elementos para ser estudiados en otras situaciones que permitan entender los procesos sociales en los cuales se encuentra inmerso el caso estudiado.

La validez del estudio de caso, se basa en que las relaciones y enlaces que se identifican en el proceso, se construyen a partir de información particular, por lo tanto se expresan en forma específica y concreta, para identificarlas se deben atender los detalles que conforman el objeto que se investiga. En este sentido, en

⁴⁷ Ericksson, *op. cit.*, p. 130

⁴⁸ *idem.* p. 41

la revisión de los ensayos se identifica, cómo los conocimientos adquiridos se reproducen, los elementos que los integran, y las perspectivas de significado que los actores específicos hacen de acontecimientos específicos, pues en la corriente interpretativa se parte de que los significados en acción compartidos por sujetos de un grupo que actúan en forma intermitente son locales, ya que comparten concepciones y tradiciones locales específicas, es decir que pertenecen a una micro-cultura específica que los distingue, identificándose particularidades en la vida cotidiana que determinan la diferencia en cuanto a la apropiación y reproducción del conocimiento.

El estudio de caso permite identificar elementos concretos sobre el objeto de estudio, así al particularizar los productos académicos que se generan en la Maestría en Pedagogía, se proyecta una identificación de los alumnos con los productos resultantes del análisis, no como la única posibilidad de estructurar ensayos, más bien que se logre un reflejo de lo que ahí se está produciendo académicamente, a partir de los detalles detectados en cada uno de los ensayos y que evidencian singularidades, acontecimientos, usos y costumbres que se generan como aprendizaje en las prácticas y procesos educativos de la Maestría. El empleo del estudio de caso como metodología de investigación permite conocer los elementos que son retomados por los alumnos de la Maestría en Pedagogía en la elaboración del ensayo académico, ya que como plantea Cesar Coll implican un examen minucioso de conciencia sobre la información que contendrá el ensayo, considerándolo como una

alternativa para que el alumno desarrolle con plena libertad su pensamiento⁴⁹

en donde deberá incorporar los conocimiento desde el contexto en el que se desarrolla.

⁴⁹ Coll, César y Soler, Isabel, “aprendizaje significativo y ayuda pedagógica” en Reforma y Currículo, Núm., 168, s/l, marzo, 1989.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANALISIS DEL ENSAYO.

3.1 TEORÍA CRÍTICA DE LA COMUNICACIÓN.

La llamada Teoría de la Comunicación, construida con los aportes de la psicología, sociología, lingüística, ingeniería y otras disciplinas, tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, pues el enfoque comunicativo constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa.

Se considera a la comunicación como una actividad humana fundamental a través de la cual los seres humanos se relacionan entre sí y pasan de la existencia individual a la comunitaria, por lo cual ponen su acento en el proceso de comunicación como un acontecimiento personal y social y en él, el hombre como protagonista de éste.

El enfoque comunicativo se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua. Con este modelo didáctico se pretende capacitar al que aprende para una comunicación real en la vertiente escrita con otros hablantes.

La comunicación es un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que se asimile un cúmulo de datos —vocabulario, reglas, funciones, etc. es imprescindible, además, que se aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello se debe participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma.

La lectura y la escritura no son sólo los dos extremos de un proceso de *codificación-descodificación*. Son fundamentalmente parte de un proceso

comunicativo, en el cual al leer se buscan significados en un texto y al escribir transmitirlos.

El logro de un buen escrito, es decir *de un texto que comunique lo que su autor desea*, requiere de un complejo esfuerzo intelectual para coordinar varios aspectos, al mismo tiempo: la adecuación a las reglas ortográficas y gramaticales, el empleo exacto de los significados de las palabras y los conceptos y el desarrollo de la argumentación.

Habermas, conduce a los conceptos de argumento y argumentación.

Los argumentos se componen de emisiones problemáticas (conclusiones) que llevan anexas pretensiones de validez y las razones con las cuales se han de tornar dudosas. La argumentación es el tipo de habla en la que los participantes dan argumentos para desarrollar o recusar las pretensiones de validez que se han tornado dudosas.⁵⁰

así el concepto de acción comunicativa explicita la interacción existente entre los sujetos capaces de lenguaje y acción, el saber cómo el entendimiento proporciona tanto el mundo objetivo como la Inter-subjetividad que proporciona el contexto de la acción. Los individuos utilizan el conocimiento para ponerse de acuerdo

La teoría crítica incluye no sólo las exigencias metodológicas, sino que incluye un carácter emancipador en su orientación. Los “por qué” y los “para qué” son atribuciones determinantes para orientar sus fines. Su verdad está orientada por los valores. La aproximación al conocer, no se reduce al acercamiento de un sujeto pensante a un objeto de investigación.

Se parte del principio de que los propios procesos de pensamiento y del conocer, ya vienen condicionados por esos mismos objetos. Los conocimientos son

⁵⁰ Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social*. VOL 1. Madrid: Taurus, 1987, p. 27

históricos, forman parte del devenir histórico y no se trata de imponer un conocimiento crítico, sino de proporcionar instrumentos de reflexión crítica, en la que la explicación del profesor, así como las aportaciones de los propios alumnos, forman parte de un clima de comunicación y de análisis.

El pensamiento crítico trata de descubrir lo no-dicho, aquellos aspectos de la realidad no definidos por los discursos formales, pero que forman parte de la realidad. Esto se hace especialmente relevante cuando se analizan los contenidos de textos escritos.

Se trabaja la lengua en el nivel del texto o del discurso, más allá de las frases. La unidad básica es el párrafo en el lenguaje escrito y el enunciado en el oral. Ello implica que se deben cuidar componentes tan importantes en la comunicación como son la cohesión y la coherencia.

La lengua escrita es un vehículo para la comunicación en clase, no sólo el objeto de estudio. Por eso, se usa tanto en la realización de las tareas, como para las explicaciones, aclaraciones, etcetera.

3.2 CONCEPTUACIÓN DEL ENSAYO.

El aprendizaje que el individuo construye a partir de su experiencia personal en el campo educativo formal, le permite conocerse y reestructurarse a partir de las creaciones que él mismo construye, por ejemplo el ensayo, a través del cual se pretende conocer el grado de reflexión que ha alcanzado, lo que implica para el maestrante elaborar el ensayo, así como los elementos que considera en su estructura, en donde se verán reflejados sus valores e intercambios simbólicos que serán expuestos a partir del discurso escrito, correspondencias afectivas, intereses sociales, etcétera.

Es importante conceptuar lo que es el ensayo, así como los usos que se han hecho de él en diferentes momentos histórico-sociales. Para definir lo que es conocido como ensayo, es

Miguel de Montaigne (1533-1592) el que designa con este título de ensayo, a sus escritos, los cuales comenzó a publicar hacia 1580, porque lo consideraba el resultado de las pruebas, o de las experiencias que a lo largo de su vida y sus lecturas habían ido posándose en el fondo de su espíritu. De ahí el carácter subjetivo, personal, de sus ensayos⁵¹

El término ensayo proviene del latín tardío: *exágium*, es decir, el acto de pesar algo. Está, relacionado con el "ensaye: prueba o examen de calidad y bondad de los metales... composición literaria breve que trata de un solo tema, por lo común desde un punto de vista personal y sin intentar ser más completa⁵²

así, el ensayo es un escrito breve con temas de diversa índole, no va a ser definido por la temática que aborda sino por la intención que el autor le dé, puede ser la de probar, examinar o incursionar en nuevos conocimientos.

⁵¹ Souto, A., El Ensayo. México. ANUIES. 1973, p. 8

⁵² *idem.* p. 9

Los antecedentes dentro de la modernidad sobre las reflexiones referentes a la teoría y la práctica del ensayo se puede localizar en los escritos del filósofo inglés Francis Bacon, quién con su libro “Ensayo sobre el entendimiento Humano”, establecerá las bases del concepto moderno de lo que hoy significa la elaboración de un ensayo, sobre todo su especial énfasis para su uso en el campo de la filosofía y las investigaciones de carácter empírico.

Indiscutiblemente que este aporte del filósofo inglés responde al espíritu humanista que se venía destacando en Europa durante el siglo XVI, sobre todo si afirmamos la importancia que tiene el ensayo para el desarrollo de la creatividad en el proceso de construcción del conocimiento. Siguiendo el aporte de los primeros ensayistas, el escrito no se limita a mostrar sus pensamientos, sino que expone el mismo proceso de pensar, logrando introyectar en el receptor sus propias preocupaciones en un íntimo diálogo con el lector en una comunión de pensamientos.

El ensayo permite aportar ideas nuevas sobre cualquier tema aunque a veces se considere que sobre el mismo todo está dicho ya; con el ensayo se pone a prueba lo establecido, por lo cual la raíz en la elaboración de un ensayo va a ser la duda, la curiosidad, el afán del hombre de querer comprender las cosas desde su esencia y apariencia.

Es también un nuevo género en el cual no se necesita madurez (intelectual) de su autor pues no requiere obligatoriamente un aparato crítico o ser de una gran extensión, debe ser el producto de grandes meditaciones que llevan a la proyección de una idea, al planteamiento de una hipótesis que posteriormente puede ser comprobada o rechazada con métodos sistemáticos por otras obras académicas o doctrinales; sin embargo, debe resaltar su originalidad, audacia y sentido de exploración anteponiendo la razón, misma que le permitirá introducirse en nuevos campos.

Si bien no existe una definición que comprenda todos los elementos constitutivos de un ensayo, si se proporcionan las bases para entender la riqueza de sus características comunes en las cuales se puede extraer una aproximación para caracterizar al ensayo como la preocupación estética para la creación de recursos expresivos que se suma con el afán de plantear y debatir temas de interés actual en diferentes campos, aunque es importante destacar que la función didáctica-pedagógica que, en todas sus modalidades, se presenta en el ensayo es una de sus principales formas constitutivas.

Para el desarrollo de la investigación se considera que la estructura del ensayo en términos generales,

consta de tres partes: La Introducción donde se precisa el tema y el enfoque, el Desarrollo es la reflexión de cada uno de los puntos presentados en la introducción, la Conclusión es un juicio que ubica el sentido de la reflexión.⁵³

Aunque en la elaboración del ensayo se pretende que se manejen temáticas a partir de la propia construcción y forma de pensar, es necesario antes de que el individuo llegue a la reconstrucción del conocimiento que se revisen teorías que den soporte a los planteamientos que crea el sujeto, por lo tanto es importante incluir la bibliografía.

Existen otras características de acuerdo con diferentes rasgos en que puede ser estructurado el ensayo, con: variedad y libertad temática esto es, que puede ser un comentario o crítica a un libro, notas libres, de lecturas, etc., como prueba, porque está arraigado en la duda en donde se examinan las cosas, como hipótesis porque no se basa en hechos establecidos sino en sugerencias y proyectos, con originalidad porque puede retomar del conocimiento del tema que trata pero el punto de vista debe ser diferente de los planteamientos en que se basó, subjetivo,

⁵³ González, Reyna, citado en Alvarado Hernández, Víctor Manuel. *El ensayo Personal y Otros tópicos de la escuela*. México 2001. Pág. 13

porque no se pretende expresar hechos evidentes con un lenguaje convencional, el ensayo es personal y subjetivo, entre otros.

Sin embargo, algo característico en el ensayo debe ser la reflexión, lo que le permitirá reconstruir sus conocimientos y expresar su pensamiento a partir del contexto en el que se desarrolla y de su realidad, la cual lo determina como ser social. Pero es importante que el sujeto reflexione y reconstruya su propia realidad a través de la investigación que será concebida como una

práctica social. El investigador no está solo, al investigar dialoga, discute, contrasta, se comunica con otros, contra otros, frente a otros. No basta tener razón, sino hay que tenerla contra alguien⁵⁴

⁵⁴ Sánchez Puentes, Ricardo, “*La investigación científica en las ciencias sociales*” en *Revista Mexicana de Sociología*, N° 1, México, 1984, p. 144

3.3 ELEMENTOS PARA DESARROLLAR EL ANÁLISIS DE TEXTO.

Para analizar el texto del ensayo académico, se debe recuperar la intención con la que el autor lo estructura, partiendo de una revisión a profundidad de las destrezas comunicativas como son: el escuchar, hablar, leer y escribir, lo cual permite identificar la competencia comunicativa⁵⁵ es decir, la apropiación que el alumno hace de la normas, procesos, conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa y cómo la expresa al escribir.

El empleo del enfoque comunicativo implica entender en las prácticas comunicativas⁵⁶ de los alumnos, los usos verbales y no verbales que hacen como oyentes, como hablantes, lectores o autores de texto y que implican determinados procesos cognitivos necesarios para comprender y emitir un texto, así como a las normas que rigen determinados usos y costumbres.

De ahí que la construcción de un texto implica apropiarse de un repertorio léxico específico y establecer redes conceptuales que permitan entablar relaciones entre los diferentes aspectos de ese saber, ya que cuando no se alcanza la comprensión de un texto, no es posible reproducir un aprendizaje. La construcción de los ensayos implica la reproducción y reconstrucción de aprendizajes; así, las diferencias que se identifican en cuanto a la heterogeneidad al construir los ensayos implicarían, el nivel de comprensión que sobre un tema ha alcanzado el alumno.

El análisis del texto implica identificar en un primer momento, el propósito por el cual fue creado, pues adquiere un valor específico en un lugar y espacio

⁵⁵ Entendida como “la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden.

⁵⁶ “Factores lingüísticos y no lingüísticos que regulan el sentido de las interacciones comunicativas”, Lomas Carlos, 1998, “Sistemas verbales y no verbales de Comunicación y enseñanza de la lengua” en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

determinado, que responde a diversos órdenes. En el caso de los ensayos académicos elaborados en la Maestría en Pedagogía, se responden a un requisito académico, que convencionalmente debe cumplir cierta estructura.

Para comprender la estructura de un texto

es necesario identificar sus características dominantes, tanto en lo que se refiere al papel social del escrito, como a su esquema organizativo básico o a las particularidades más estrictamente discursivo-lingüísticas que lo distinguen de otros textos⁵⁷

lo cual, aporta elementos que permiten establecer tipologías para la realización de un estudio en profundidad.

El escribir ensayos implica un saber hacer, partir de una práctica, que lleve a identificar aspectos necesarios en la elaboración textual, que permita establecer comunicación por escrito y concentrar a través del código lingüístico todas las pistas que le posibiliten al lector interpretar la finalidad comunicativa, es decir, que el enunciado pueda interpretarse adecuadamente. Para interpretar un texto es necesario identificar el tipo de texto de que se trata y si cumple con los elementos para lo que fue creado.

Para estructurar un texto que alcance el objetivo de comunicar, es necesario desarrollar un conjunto de reglas o criterios de buena formación textual que se comparten en el contexto cultural⁵⁸. Estas reglas de buena formación textual son aquellas que se evidencian en la superficie textual mediante los mecanismos de cohesión, coherencia y adecuación, es decir, los que permiten que el tipo

⁵⁷ Calsamiglia en Lomas, *op.cit.*, Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita, p. 183.

⁵⁸ "El ámbito contextual se refiere a las unidades lingüísticas que intervienen en el anclaje del texto en el contexto enunciativo, y en general, todas aquellas formas lingüísticas que tienen una relación directa con la enunciación. El ámbito oracional incluye los aspectos morfosintácticos relevantes para la construcción aceptable de oraciones y palabras." Zayas Felipe, Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual, *idem*. P. 201.

discursivo que se pretende expresar mediante la escritura corresponda a las reglas discursivas del género textual al que pertenece, que la semántica textual sea construida de tal manera que el tópico que ahí se desarrolle sea comprensible, que la elección del registro a través del cual se comunica por escrito, corresponda a la intención comunicativa dirigida hacia un destinatario.

Un texto cohesionado es aquel que posibilita la interpretación a través de los elementos discursivos que se incluyen en él, desde la primera línea hasta la última, a través de cada párrafo, en cada momento del desarrollo del tema, tanto en la información que se repite como en la nueva información que se incluye.

Las estructuras textuales se entienden por la organización global que se hace de la información en un texto, en cuanto forma y contenido, se hace referencia a las partes que componen un texto, la denominada superestructura textual, y también al tema que aborda, la denominada macro-estructura textual.⁵⁹

La superestructura y la macro-estructura tienen una propiedad común: no se definen con respecto a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino con respecto al texto en su conjunto o a determinados fragmentos de éste. Esta es la razón por la que se habla de estructuras textuales o globales, diferenciadas de las estructuras locales o micro-estructuras en el nivel de las oraciones.

En los modelos textuales de la lingüística anglosajona, y particularmente en el modelo desarrollado por Van Dijk (1988),

el texto es descrito como una unidad de comunicación que organiza su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: la macro-estructura y la superestructura textuales.⁶⁰

⁵⁹ La noción de macro-estructura, tal como se desarrolla con la estructura del discurso, fue introducida primero por Bierwisch (1956) someramente -respecto a la trama de un relato- y se ha tratado desde entonces en la teoría literaria y en varios intentos de construir gramáticas textuales.

⁶⁰ Van Dijk, T. A.. *Texto y Contexto*, Cátedra, Madrid, 1988. p. 213

La macro-estructura textual se conforma de proposiciones, macro-proposiciones y tema, da cuenta del contenido semántico que representa el tema del texto, en el caso estudiado será el título de los ensayos académicos, asimismo, la superestructura textual se concreta en la historia, argumento, episodios, actantes, escenario, problema, tiempo, lugar, acciones y resolución, representa el esquema de composición del texto, esto es, la forma cómo el contenido se organiza en partes reconocibles; así, en el texto de los ensayos académicos, la superestructura estará constituida por las siguientes partes que lo integran: introducción, desarrollo y conclusiones, etcétera.

La macro-estructura y la superestructura, aunque son independientes como estructuras, se superponen, es decir, las partes del esqueleto formal o superestructura de un texto se rellenan con el contenido semántico de las macro-proposiciones que resumen el sentido del texto o macro-estructura. En el ensayo académico, cada una de las partes de la superestructura adquiere sentido al relacionarse con los contenidos que conforman la macro-estructura del texto.

La suma de los contenidos de cada una de estas partes textuales da lugar a la macro-estructura, semántica global. Las estructuras textuales permiten a los interlocutores la construcción del significado discursivo, pues le orientan en los procesos de composición y de interpretación de los textos.

Las macro-estructuras definen cuáles son los asuntos más importantes que se tratan en cada género discursivo y las superestructuras indican cómo organizar eficazmente en partes, el contenido en una determinada situación de comunicación y qué tipo de información se relaciona con cada parte, así, tienen un papel comunicativo, de interacción y por tanto, social.

La competencia textual escrita supone cierto dominio de la competencia lingüística y pragmática, ambas en la modalidad oral son el antecedente del conocimiento de

la lengua que abren el camino a la escritura en el plano concepcional. La escritura en texto debe ser concepcional, es decir,

supone crear textos, producidos en un contexto específico y apegado a ciertas reglas⁶¹

Cuando se escribe un texto se debe definir el uso que se hará de la escritura, precisar el tipo de escrito que dará forma a su necesidad de comunicar, cuál es la intención que lo lleva a emplear tal medio de uso de la lengua, cómo debe jerarquizar la información, organizarla en párrafos, evitar la redundancia y el vacío de información; qué registro debe emplear según el destinatario y la situación de comunicación, cómo emplear los signos de puntuación y la ortografía, por ello el esfuerzo es mayor. La lengua hablada es un sistema que aprendemos de manera natural, mientras que la escritura es una forma artificial, una técnica. Esto exige un proceso cuidadoso en la construcción del texto escrito.

El concepto 'redactar' está relacionado con el plano concepcional de la escritura, ya que su finalidad es crear textos que expresen ideas, así

la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir esquemas, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito.⁶²

La competencia escrita es un proceso que inicia con el dominio del plano instrumental y se prolonga hacia el plano concepcional; asimismo, es un proceso que se relaciona con la adquisición de la estructura de la lengua y el dominio de una serie de formas discursivas que el usuario va adquiriendo en el contexto académico y cultural.

⁶¹ Iturroz, Leza, José Luis, *et al.*, FUNCIÓN GRAMÁTICA DIDÁCTICA DEL HUICHOL, Vol. 1, "Estructura fonológica y sistema de escritura", núm. 19-20, DELI/UdeG/SEP, México, 1999, p. 125

⁶² Serafini, Ma. Teresa, *Cómo se escribe*, México, Paidós, 1997, p. 16.

En el análisis de texto es necesario considerar el uso que se hace de los pronombres, pues las implicaciones que tiene el usar el “yo” o el “nosotros” en un escrito académico son diferentes,

el nosotros puede diluir la responsabilidad del enunciador, mostrando que sus afirmaciones no puede hacerlas desde el “yo”, que indicaría que se ha convertido en una autoridad en la materia, sino desde el “nosotros que incluye tanto al enunciador como a las autoridades en las que se basa su conocimiento⁶³

tal es el caso de los ensayos académicos, en los cuales generalmente no se usa el “yo”.

⁶³ Calsamiglia en Lomas, *op.cit.*, Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita, p. 187

ANÁLISIS DEL ENSAYO ACADÉMICO.

En el año 2000 con la instauración de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón se busca formar alumnos que sean capaces de analizar el problema de la calidad de la educación, de la formación para una sociedad del conocimiento y de la competencia, del impacto de las tecnologías de la información en el plano de la educación, en donde se indagan los procesos de transmisión y de apropiación del conocimiento que se pone en juego en la particularidad del espacio disciplinario del cual proceden los alumnos, tratando de que exista una relación más directa de las prácticas y la experiencia acumulada se ofrece a los alumnos los elementos teóricos y metodológicos para analizar y replantear su práctica y capacitarlo en la perspectiva de su formación.

Considerando que la forma de trabajo en el aula se desarrolla a través de seminarios, se pretende generar un conocimiento que le permita al alumno analizar su propia práctica, es decir, aplicarlo a las actividades que realiza, lo cual remite a los requerimientos para evaluación del seminario, pues independientemente del objetivo que se persigue, es indispensable otorgar una evaluación que dependerá de la reconstrucción y retroalimentación de conocimientos que el alumno puede hacer sobre lo aprendido durante el semestre.

Se exponen las formas en que se estructura el ensayo académico, como resultado de una exploración de la realidad cotidiana en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Maestría en Pedagogía, pues aunque la elaboración del ensayo es un uso cotidiano, existen grandes vacíos en los alumnos a la hora de estructurarlo, ya que no se tiene una conceptualización clara acerca de lo que es un ensayo, desde esta perspectiva, a la mayoría de los alumnos les resulta difícil elaborarlos, pues consideran complicado concretar las ideas en un texto, ya que existen muchos términos y teorías que no se manejan, lo cual complica la elaboración pues lo hacen confuso.

La construcción de ensayos escolares implica procesos complejos pues se busca cumplir con el requisito desde la concepción del que lo elabora, o lo que solicita el maestro, ya que no se trata sólo de exponer el conocimiento, sino de transformar el conocimiento, lo cual obliga al alumno a decidir cómo organizará el contenido de su producción escrita, considerando la estructura que debe cumplir, desde lo que el alumno entiende por ensayo.

El estudio de caso se basa en los ensayos elaborados por alumnos, como parte de la evaluación final, en un seminario obligatorio del campo de Docencia Universitaria. La muestra consideró la primera y segunda generación de la Maestría en Pedagogía 1999-2000 y 2001-2002 respectivamente, que consta de 32 alumnos, de esos sólo 15 cursaron el seminario obligatorio del campo de Docencia Universitaria y son los ensayos de éstos los que se analizarán, de los 17 restantes 8 alumnos cursaron el seminario con un profesor que no solicita el ensayo como trabajo final para evaluación, 9 alumnos que cursaron en el campo de Gestión Académica y Políticas Educativas que por ser otro campo de formación, no se retoma en la investigación.

Como resultado del análisis de la estructura formal de los ensayos seleccionados, el discurso que se emplea y la información que se trabaja se establece una tipología que permite ubicarlos de acuerdo a sus características como: El ensayo crítico, el ensayo analítico, el ensayo teoricista, el ensayo descriptivo y el ensayo academicista.

Esta actividad permitirá: exponer los resultados más significativos del análisis del texto en el ensayo.

Exponer los tipos más representativos trabajados en la maestría en pedagogía. Conocer las estrategias que emplean los alumnos al elaborarlos, así como el significado que tiene para ellos esa actividad.

Pues aunque asisten a los mismos seminarios, revisan los mismos textos, los mismos autores, la construcción de ensayos escolares difiere de un alumno a otro, por lo tanto, se pretende que el maestrante se vea reflejado en esa tipología, como una forma de generalidades que sean relevantes y puedan ser estudiadas en otras situaciones, pues son construidas a partir de información particular expresándose de manera específica y concreta en donde

“los principios generales así entendidos sólo pueden descubrirse estudiando situaciones particulares⁶⁴

La información se expone en tres categorías de análisis de los ensayos académicos: Estructura Formal del Ensayo, La Estructura de Texto: Análisis del Discurso, y El Ensayo como Parte del Proceso de Evaluación

4.1.- ESTRUCTURA FORMAL DEL ENSAYO.

Aunque el ensayo se elabora constantemente en la Maestría en Pedagogía, no se ha hecho un análisis de éstos, es decir no se conocen de manera específica los productos que se generan al interior de la misma.

Se analizó la estructura formal para detectar el orden y la lógica que los alumnos presentan en sus ensayos, además de hacer una lectura, a partir del discurso, de los conocimientos y carencias que el alumno refleja al escribir ensayos.

A partir de la revisión de la estructura de cada uno de los 5 tipos de ensayo, se exponen los elementos que los conforman y que se pueden observar a continuación en el Cuadro N° 1.

⁶⁴ Calvo, *op. cit.*, p. 15

Cuadro Nº 2 ESTRUCTURA FORMAL DE LOS ENSAYOS.⁶⁵

Ensayo	Carátula	Índice	Introducción	Desarrollo	Conclusiones	Bibliografía
1	√	√	√	√	√	√
2	√	√	√	√	√	√
3	√	√	√	√	REFLEXIONES FINALES	√
4	√	√	√	√	√	√
5	√	√	√	√	COMENTARIOS FINALES	√

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

4.1.1. Resultados del análisis de la estructura formal del ensayo.

- a) *Los 5 ensayos presentan carátula* en donde se incluyen los datos generales tanto de la institución, como del alumno.
- b) *Los 5 ensayos presentan: Título*, se hace referencia específica al tema que se aborda en el trabajo.
- c) *Sólo el ensayo 5 presenta índice*. El índice permite ubicar al lector rápidamente en los temas y contenidos, también conocer cómo se organizan las temáticas y la lógica que guardan entre sí.
- d) *Sólo los ensayos 2, 3, y 5 presentan introducción, el 1 y 4 no la incluyen*. La introducción permite tener una visión general del documento, la forma metodológica cómo se estructuró y las corrientes teóricas que se usaron para su desarrollo.

⁶⁵ Ver anexos.

- e) *Todos tienen desarrollo*, en donde se exponen las ideas principales, teorías, argumentos, etc., que dan cuerpo al trabajo y en el cual se puede observar una variante significativa en cuanto a la extensión.
- f) *Los ensayos 1, 2, y 5 presentan conclusiones, el 3 incluye reflexiones finales y el 4 no tiene conclusiones*. En este apartado se exponen los puntos de vista personales sobre el tema que se desarrolló o bien se hacen aportaciones que visualizan una postura ante el tema trabajado.
- g) *Los ensayos 1, 3, y 5 tienen bibliografía, el 2 y 4 carecen de ella*. Ésta se cita de manera correcta en todos los casos pues se incluye: Autor, Título, Lugar, Fecha de impresión, Editorial y Año.
- h) *Los ensayos 1, 2, 3 y 4 presentan Aparato Crítico (varía el número de citas), el 5 no lo presenta*, aunque se observa que se recurre a teorías y aportaciones de autores que dan soporte a los planteamientos que se hacen en el desarrollo del trabajo.

Para escribir el ensayo no existe una estructura establecida, pues como señala Souto,

el ensayo se puede elaborar de diferentes formas y no siempre es necesario utilizar el aparato crítico, pues se basa principalmente en la reflexión y en la reconstrucción de los propios aprendizajes o conocimientos;⁶⁶

sin embargo, en el caso de los ensayos revisados, por ser requisito de evaluación se detecta que cumple con una estructura formal específica, así como la forma de estructurar el discurso en el texto en el cual se aprecian diferencias significativas, pero no implica que sea incorrecto, más bien se evidencian diferentes formas de manejar la teoría.

⁶⁶ Souto, *op. cit.*, p. 9

A partir de los elementos que conforman el ensayo, como la presentación, la extensión, el manejo de la información, la redacción que se emplea, las características específicas de su estructura y que los hacen particulares, se estableció una tipología que caracteriza diferentes estilos de escribir ensayos académicos en la Maestría.

4.1.2. Tipología establecida a partir del análisis de la estructura del texto.

La estructura formal que presentan la mayoría de los ensayos, cumple con la presentación que debe guardar un trabajo de tipo académico, como es: la carátula, el índice, la introducción, el desarrollo, las conclusiones, la bibliografía y sólo en algunos casos el aparato crítico, lo cual expone de manera general los usos que se deben seguir respecto a trabajos que implican una evaluación y que por su estructura se les puede identificar como texto comunicativo es decir, la estructura habla de una coherencia que permite identificar un trabajo de tipo académico.

Para establecer la siguiente tipología se recuperaron las características representativas en los ensayos y se definió lo que a continuación se exponen.

1. **EL ENSAYO CRÍTICO:** se hace una crítica a determinadas posturas de acuerdo con una teoría establecida.
2. **EL ENSAYO ANALÍTICO:** se analiza un tema en específico y se va haciendo una reflexión en torno al mismo, apoyando la crítica en una postura que da soporte a sus reflexiones.
3. **EL ENSAYO TEORICISTA:** se estructura basándose en diferentes teorías, pero no se hace una reconstrucción propia.

4. **EL ENSAYO DESCRIPTIVO:** se elabora como una narración, sin hacer citas textuales y no se incluyen reflexiones en torno al tema desarrollado.
5. **EL ENSAYO ACADEMICISTA:** el trabajo se estructura de una recopilación de citas textuales de autores que son reconocidos en el tema o temas tratados, en un ensayo de 63 párrafos, 45 se componen de citas textuales.

Con la revisión de los ensayos generados por los alumnos de la maestría se identifican diferencias significativas que dejan ver, que no existe una conceptualización clara de lo que es un ensayo, de ahí los diferentes escritos que se generan. Como parte de la formación adquirida al cursar la maestría, el alumno tendría los conocimientos necesarios para elaborar documentos académicos como el ensayo, sin embargo en algunos se perciben carencias de tipo teórico-metodológicas que dificultan su comprensión.

Con el establecimiento de esta tipología se pretende que alumnos y maestros reconozcan sus productos como resultado de una interacción académica y se genere una reflexión sobre los procesos de trabajo que se desarrollan en la Maestría en Pedagogía.

4.2.- LA ESTRUCTURA DEL TEXTO.

Al hacer referencia a la palabra texto, se consideraba una buena lectura escrita por un autor connotado, ya sea en historia o en literatura, sin embargo, en la actualidad

el texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación, así, son textos los escritos de literatura, las redacciones de los

alumnos, las exposiciones del profesor, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula, o en el patio, las noticias de la prensa, etc.⁶⁷

y estos pueden ser orales, escritos, literarios, etcétera.

Con el análisis del texto se pretende conocer el uso de las formas de comunicación textual, así como la función que cumple, es decir, analizar las propiedades cognitivas generales que posibilitan la comprensión y producción de la información que ahí se maneja, como son las reglas, categorías, definiciones, etc., que tienen un carácter abstracto pero a la vez convencional, es decir que el lector conoce las mismas normas para interpretar el texto, reconocer aspectos del contexto en que se genera, lo cual le permitirá hacer una diferenciación de los mismos y ser clasificados de acuerdo a sus características.

En lo que corresponde al análisis del discurso en los ensayos, se realizó una revisión exhaustiva de la gramática del texto a partir de cada oración, es decir, qué combinaciones de palabras forman una oración inteligible y cuáles no lo hacen, pues la gramática permite estudiar los aspectos estructurales de la narrativa de manera general.

La Gramática textual en Van Dijk, tiene como idea fundamental

que una estructura profunda subyace al texto. Además, tiene una coherencia esquemática global que sobrepasa la existente en frases. Una gramática textual comprende un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que posibilitan la comprensión, la producción y la reproducción de un texto.⁶⁸

Atendiendo a lo anterior en el desarrollo de los ensayos se identifica la estructura semántica global, que recibe el nombre de Macro-estructura y está relacionada con el contenido de un texto, así como la estructura esquemática global que se

⁶⁷ Cassany, D., *et. al.*, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 2000. p. 313.

⁶⁸ Van Dijk, *op. cit.*, p. 204

denomina superestructura que se relaciona con la forma del texto. Ambas tienen una propiedad en común; se definen con relación al texto en su conjunto.

Las secuencias de oraciones que posean una macro-estructura serán denominadas como un texto,

término teórico que se corresponde indirectamente con el empleo de esta palabra en la vida cotidiana, en donde se designan así, a las realizaciones lingüísticas escritas e impresas⁶⁹

El tema de un texto es lo que se denomina Macro-estructura, permite entender e interpretar relaciones generales en los textos y deducir uno o varios temas del mismo texto, debe permitir que se realice un resumen del texto o producir otro texto que guarde relación con el texto original, pues debe reproducir brevemente su contenido.

Con base en lo anterior se exponen los resultados del análisis del texto en los ensayos. Se muestra la macro-estructura para conocer la temática general y se identifican también los subtemas y cómo se desarrollan en el texto.

A continuación se expondrá el análisis de los ensayos de acuerdo con la tipología establecida: el ensayo crítico, el analítico, el teoricista, el descriptivo y el academicista.

En el análisis se encuentra, en primer lugar, invariablemente la Macro estructura de cada tipo de ensayo, así como otros aspectos como son: la adecuación, la coherencia, la calidad e la información, la cohesión, las conjunciones de coordinación, las conjunciones de subordinación, así como los enlaces gramaticales.

⁶⁹ Van Dijk, T. A., *Estructuras y Funciones del Discurso*, México, Siglo XXI, 1980, p. 55

El tema es un elemento importante al hacer referencia a la macro estructura como uso de la lengua y el estudio literario, cuando se lee un texto o se escucha un discurso es frecuente que se pueda indicar el tema o temas del discurso escuchado o leído pues se hace referencia a alguna propiedad del significado o del contenido del discurso, ya que no se hace referencia a específica a oraciones individuales sino al discurso como un todo, o de fragmentos grandes como párrafos o capítulos del discurso.

El tema entonces se hace explícito en términos de un cierto tipo de estructura semántica, pero estas estructuras no se expresan en oraciones particulares sino en secuencias completas de oraciones las cuales se entenderán como macro estructuras semánticas⁷⁰

Para definir la macro estructura en los ensayos analizados se realizó una revisión por párrafo que da cuenta del tema o los temas que se desarrollaron en cada uno de ellos.

I. ENSAYO CRÍTICO.

La Macro-estructura en el Ensayo Crítico.

- 1 *En este párrafo desde el primer comentario se detecta una crítica hacia las personas que se asumen como constructivistas en el ámbito de la Pedagogía con ideas de vanguardia. (Se detecta que al constructivismo generalmente se le asocia con la novedad, con lo que se está generando recientemente y que permite innovar).*
- 2 *Se hace una crítica hacia lo que se considera ideas de vanguardia pues se considera que el principal representante el psicólogo lingüista y filósofo Vigotsky murió hace 66 años, si se continúa trabajando con sus postulados, ideas o propuestas, cómo es posible que se hable de ideas de vanguardia. (En este párrafo se pone en duda lo vanguardista de postulados constructivistas que*

⁷⁰ idem. P. 43

vienen a facilitar la construcción de conocimientos de quienes se ven involucrados en ellos).

- 3 Se hace el planteamiento sobre qué tanto se aporta o si realmente se aporta cuando se realizan investigaciones utilizando aportes constructivistas en el nivel posgrado (el autor considera que no se puede hablar de aportaciones nuevas con trabajos de investigación (tesis) pues cree que las aportaciones se hacen cuando se estudian casos concretos como sería un estado del arte de la especialidad del que hace la investigación).*
- 4 Nuevamente se hacen comentarios acerca de lo que pueden portar quienes comulgan con los postulados de constructivismo.*
- 5 Se considera que se le ha dado una mala interpretación y utilización al constructivismo en los campos de la Pedagogía y la Didáctica.*
- 6 Se define al constructivismo con el planteamiento de Delval.*
- 7 Se hace una crítica a la concepción constructivista ya que el maestrante la define como una postura epistemológica y no como una teoría.*
- 8 Se habla de la auto evaluación que aplica quién en el proceso de enseñanza-aprendizaje se dice constructivista como una actividad que se justifica cuando se practica a partir del constructivismo.*
- 9 El autor hace una crítica a la percepción limitada que se tiene respecto al constructivismo.*
- 10 Se hace referencia a lo que es una postura epistemológica y lo que es una postura pedagógica, aunque no se defina claramente, sólo se hace una analogía entre ciencia y técnica, moral y ciencia de las costumbres.*
- 11 Se comenta acerca del error que se comete cuando se realizan actividades sustentadas en las corrientes activistas, pensando o creyendo que se implementa el constructivismo en su práctica cotidiana.*
- 12 Se diferencia lo qué es una postura epistemológica –que es el ser de las cosas- y una posición pedagógica se refiere al –deber ser- o cómo se pretende que sucedan las cosas.*
- 13 Expone el por qué se retoman los planteamientos de Delval al considerarlo uno de los máximos exponentes en el campo pedagógico, que vivió el tránsito de la tecnología educativa a la didáctica crítica, que estuvo atento a su contexto y al desarrollo de diferentes posturas epistemológicas.*
- 14 Se critica el creerse constructivista cuando realmente no se tiene claro lo que es el constructivismo.*

- 15 *Se define lo que implica la acción pedagógica, las acciones pedagógicas y la postura epistemológica.*
- 16 *Se hacen comentarios respecto a la postura de Delval con respecto a suponer que las viejas prácticas pedagógicas se les puede sobreponer una teoría constructivista.*
- 17 *Hace una reflexión respecto a quienes se asumen como constructivistas no tienen clara una definición, pues aún con el uso del constructivismo se puede caer en otra corriente o postura.*
- 18 *Nuevamente se define la postura epistemológica en el campo pedagógico y para lograr un objetivo pedagógico se puede ser instrumental pero no puede decir nada acerca de los fines.*
- 19 *Se hace un comentario en cuanto a los que se dicen constructivistas, critican la didáctica instrumental y se sitúan en la didáctica crítica.*

TEMATICA ABORDADA EN EL ENSAYO.

1. UNA CRÍTICA A QUIEN SE ASUME COMO CONSTRUCTIVISTA.

Se puede observar que el alumno tiene una concepción de lo que es el constructivismo, los postulados y lo que implica su uso en el ejercicio docente, ya que el trabajo se desarrolla basándose en los postulados de un solo autor, del cual revisa sus principales aportaciones para criticar la aplicación que se hace de los postulados del constructivismo. Hace uso de un lenguaje comprensible y existe una articulación de ideas respecto a la crítica que hace de quienes se postulan como constructivistas.

Por otro lado, el contenido semántico⁷¹ de la información presenta una secuencia lógica que responde a una postura crítica sobre un tema, en este caso en el contenido del texto, que algunos alumnos asuman una postura que se desconoce;

⁷¹ La semántica se refiere no sólo a significados generales y conceptuales de palabras, grupos de palabras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos significados y la realidad, los denominadas relaciones referenciales” en Van dijk, *op. cit.* p. 34

la macro estructura permite también identificar el texto como un trabajo académico por la forma en que es presentado el ensayo.

En lo que respecta a los párrafos se puede observar que se desarrollan ideas completas e independientes, entre un párrafo y otro, aunque esa independencia no hace que se pierda la coherencia del texto.⁷²

El análisis del texto permitió revisar otros aspectos como:

LA ADECUACIÓN.

Es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística; implica variaciones de acuerdo a la geografía, la historia, el grupo social, la situación de la comunicación, la interrelación entre los hablantes, el canal de comunicación; implica tener la capacidad para seleccionar el lenguaje apropiado en cada comunicación.

El ensayo crítico es un texto formal por ser requerido en un seminario de nivel posgrado que debe cuidar la misma formalidad a lo largo del texto y no hacer uso de expresiones coloquiales o un lenguaje muy técnico u oculto, no debe ser excesivamente complejo, sin embargo no se cuida el lenguaje adecuado pues se detectaron las siguientes palabras que se muestran en los cuadros N° 3 y 4.

⁷² Para dar seguimiento al análisis en el texto original, ver el Anexo El Ensayo Crítico pág. 146.

Cuadro N° 3 (Ver anexo 1)

PALABRA	LÍNEA	USO
AGUDAS	1	<i>Para describir puntualizaciones muy precisas</i>
PROVINCIANA	27,71	<i>Hace referencia a una concepción limitada o pobre sobre algún tema</i>
DESCUBRIMIENTO DEL HILO NEGRO	28,29	<i>Para hacer referencia a aportaciones innovadoras e importantes sobre un tema</i>
MIMETICAMENTE	57	<i>Hace referencia alguien que se quiere confundir o hacer pasar por algo que no es.</i>
SALTOS MORTALES	71,72	<i>Pretende hacer ver que se carece de conocimiento entre el proceso que lleva de una situación a otra y la diferencia que existe en este caso entre una corriente pedagógica y una postura epistemológica.</i>
VIEJAS PRÁCTICAS	81	<i>Para hacer referencia a concepciones pedagógicas que anteceden a la actual.</i>
ABUSIVAMENTE	86	<i>Es usado para nombrar la conducta excesiva de una persona respecto a algo.</i>
VOCIFERAN	98	<i>Hablar mal, o criticar algo.</i>
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

En la información que se presenta en el texto, el autor de manera indistinta se refiere a sí mismo en primera persona (**YO**) o cuarta persona (**NOSOTROS**).

Cuadro N° 4 (Ver anexo 1)

PALABRA	LÍNEA
APLICAMOS (4ª PERSONA)	3, 35, 46
NOS (4ª-P)	11, 15, 24, 64
NUESTRA (4ª-P)	14, 22
NUESTRO (4ª-P)	29, 68.
CONOZCO (1ª PERSONA)	20
DUDO	23
ESTOY	26
REITERO	51
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

El tratamiento personal que se desarrolla en el texto no es sistemático, esto es que no se cuida la redacción pues el autor hace referencia a sí mismo de manera

singular, o bien se hace referencia a más de un autor, como se puede observar en las palabras que se manejan, al inicio del texto hace referencia a “nos” es decir plural, sin embargo en el desarrollo se pierde y utiliza indistintamente el “yo” o el “nosotros”.

LA COHERENCIA

Se basa en el dominio del procesamiento de la información y se estructura de acuerdo a cada situación de comunicación⁷³

permite establecer cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se debe hacer.

En lo referente a la cantidad de información que se usa para estructurar el ensayo denominado como crítico se detecta un exceso de información con determinadas palabras que resultan redundantes para el desarrollo y comprensión del texto como se ejemplifican en el cuadro N° 5.

Cuadro N° 5. (Ver anexo 1)

PALABRA	LÍNEA
<i>NUESTRA PROFESIÓN</i>	2, 14
<i>COMPAÑEROS, NUESTROS COMPAÑEROS.</i>	3, 6, 11, 15, 24, 36, 46, 52, 57, 70, 86, 98, 101.
<i>CONSTRUCTIVISMO</i>	26, 30, 51, 73, 103.
<i>CONSTRUCTIVISTAS</i>	2, 4, 5, 11, 13, 20, 36, 38, 42, 45, 49, 58, 59, 82, 84, 87, 90.
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

⁷³ Cassany, *Op.cit.*, p. 319.

En el caso de las palabras constructivismo y constructivistas aunque se cita en repetidas ocasiones no se da una definición al respecto, por lo cual el emisor entiende que el receptor tiene antecedentes sobre el tema que se está tratando.

Asimismo, en el párrafo 13, se hace referencia un defecto en la coherencia del procesamiento de la información, pues existe una laguna en el significado del mismo ya que, se cita un autor y la aportación que ha hecho a una disciplina, sin embargo no se menciona el nombre, hecho que dificulta la comprensión del párrafo.

LA CALIDAD DE LA INFORMACIÓN.

Es necesario detectar si la información del texto es buena, es decir, si las ideas son claras y comprensibles, son expuestas en forma completa, ordenada, se usan los ejemplos apropiados o si las formulaciones son precisas.

En el texto se puede apreciar un orden progresivo, en algunos momentos, por la forma como se expone la información, ya que va siguiendo una coherencia respecto al tema de crítica que se desarrolla en el ensayo, pues se citan ideas completas que son comprensibles sin necesidad de otra información complementaria. Esta información se puede consultar atendiendo a la información concentrada en el cuadro N° 6, en los párrafos y líneas que se indican.

Cuadro N° 6 (Ver anexo 1)

PÁRRAFO	ESTRUCTURA	LÍNEAS
2	<i>FORMULACIONES PRECISAS</i>	5, 6, 7, 8, 9, 10.
3	<i>EJEMPLOS</i>	16, 17, 18, 19, 20,-81, 82, 83, 84, 85.
5	<i>CITAS TEXTUALES</i>	30, 31, 32, 33, 54, 55, 56, 62, 63, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 95, 96, 97.
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

Sin embargo, aunque sin perder la coherencia del tema, se maneja información que no es definida, o bien, es necesario un referente externo para su comprensión, recurrir a otra información o tener conocimientos sobre el tema, como se muestra en el cuadro N° 7.

Cuadro N° 7 (Ver anexo 1)

PÁRRAFO	LINEA	INTERPRETACIÓN
1	1, 2, 3, 4	<i>Cuando hace referencia nuestra profesión pedagógica necesariamente el remitente debe tener esa profesión para saber a qué se refiere, de lo contrario, será necesario remitirse a una información complementaria que aclare el tema.</i>
2	5, 7,	<i>Hace referencia a ideas constructivistas, aunque no ha definido lo que es el constructivismo, quien no tenga un referente sobre el autor o el constructivismo deberá auxiliarse de otras informaciones para comprender la idea.</i>
7	42, 43, 44, 45	<i>se citan los mapas conceptuales, haciendo una relación con el constructivismo aunque no se aporta información que permita relacionar una cosa con la otra.</i>
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

LA COHESIÓN.

Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto pues se considera que las oraciones no son unidades aisladas en el texto, ya que están vinculadas o relacionadas por medio de la puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc., lo que hace posible la codificación y decodificación de un texto.

Dentro de las principales formas de cohesión se encuentra la anáfora o repetición de un mismo elemento, dentro de oraciones sucesivas, como se puede observar en el cuadro N° 8.

Cuadro Nº 8 (Ver anexo 1)

PÁRRAFO	LINEAS	PALABRAS
3	11	<i>COMPAÑEROS, SUS</i>
	14	<i>NOS, VENGAN</i>
	15	<i>COMPAÑEROS, SUS CONTRIBUCIONES, REALIZAN</i>
	16	<i>SU ESPECIALIDAD</i>
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

En tres oraciones se hace alusión en repetidas ocasiones a los compañeros; una de las formas de evitar la anáfora puede ser el uso de sinónimos, o sustituir una palabra por otra, pero que no implique perder el significado de la oración, sin embargo son poco utilizadas en el texto, lo cual provoca que haya una repetición de palabras.

Con el manejo de ese tipo de conectores, las oraciones del texto se pueden relacionar de diferentes formas atendiendo a la estructura y el objetivo por el cuál se realiza el texto.

En lo que respecta a la conexión en el texto se usan principalmente:

Conjunciones de coordinación.

Las conjunciones de coordinación permiten crear un enlace entre las oraciones para enriquecer la información, complementar la oración, hacer comparaciones o aclaraciones, permite también una ordenación lógica de la información, las más empleadas en el ensayo crítico son las que se muestran en el cuadro Nº 9.

Cuadro Nº 9 (Ver anexo 1)

CONECTOR	LÍNEAS.
<i>Y</i>	2,4,27,28,31,36,40,41,42,59,67,70,85,87,89,93,99.
<i>PERO</i>	66,70,100.
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

Conjunciones de subordinación.

Las conjunciones de subordinación en el texto son usadas entre las oraciones principalmente para explicitar el tema, hacer oposiciones, explicaciones o definiciones acerca del asunto que se trata. Las más empleadas son las que se muestran en el cuadro N° 10.

Cuadro N° 10 (Ver anexo 1)

CONECTOR	LÍNEAS.
<i>COMO</i>	3, 14, 22, 38, 57, 72, 91, 102.
<i>SINO</i>	27, 51.
<i>ASI</i>	35
<i>YA QUE</i>	71, 82
<i>ES DECIR</i>	83
<i>ASÍ QUE</i>	86
<i>ADEMÁS</i>	90

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

LOS ENLACES GRAMATICALES.

Los enlaces gramaticales se usan principalmente para dar coherencia y continuidad tanto a las oraciones, como a los párrafos en cuanto espacio y tiempo. Los enlaces identificados se muestran en el cuadro N° 11.

Cuadro N° 11 (Ver anexo 1)

ENLACE	LÍNEA.
<i>ES DECIR</i>	7, 31
<i>ACTUALMENTE</i>	9
<i>POR ESO</i>	23
<i>TAMBIÉN</i>	31, 42
<i>POR LO MISMO</i>	81

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

En un trabajo considerado de corte crítico se usan los signos de puntuación en el texto para enfatizar la entonación que expresa la forma o la intención con que fue elaborada la oración y lo que se pretende comunicar con ella, como se observa en el cuadro N° 12.

Cuadro N° 12 (Ver anexo 1)

SIGNO	LÍNEA	USO
“ ”	1, 2, 4, 9, 10, 12, 13, 14,15, 27, 28, 29,39, 50, 59.	<i>Se pretende distinguir esas palabras, del resto de las palabras que conforman la oración, que en el desarrollo del texto se puede interpretar como sarcasmo o poner en duda esa palabra, (aunque las comillas son usadas también para señalar citas textuales, en este, caso no es ese el objetivo).</i>
(?)	38	<i>Se usa para indicar que no es comprensible la forma en cómo se cita determinado tema, cuando se repite el signo dos o tres veces, se puede interpretar como más confusión respecto a la anterior.</i>
(??)	42	
(???)	43	
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

La secuencia que se usa en cuanto a los signos de interrogación se puede ubicar también como funciones de enlace entre frases, lo cual incrementa el error o la incomprensión del tema, pero en el texto hace comprender su significado, lo que en lenguaje oral equivaldría a hacer una seña con el dedo para guardar silencio, o bien indicar con las manos que algo termina.

En forma general el ensayo cumple la función de texto comunicativo porque reúne las características de un trabajo escrito, como son: carátula, desarrollo, paginación, bibliografía, se respeta el formato, que debe tener un trabajo escolar, tipo de letra, presentación por cuartilla, párrafo separados, se usan márgenes; respecto a la tipografía se usan: mayúsculas y minúsculas, signos para distinguir palabras, lo que permite que sea comprensible en general la información.

II. EL ENSAYO ANÁLITICO

La Macro estructura en el Ensayo Analítico.

PARTE I

- 1 *La didáctica para los griegos – raíz, definición y aplicación en la sociedad.*
- 2 *Sócrates primer didácta conocido sea método Mayeúutico a) partir de un supuesto saber (ironía) b) llevarlos del saber al no saber, c) llevarlos del no saber al saber que sabe algo.*
- 3 *Con el método mayeúutico se enseña y se muestra a un tiempo*
- 4 *Con Sócrates en sus diálogos se muestra como el discípulo recordaba con la ayuda del maestro.*
- 5 *Con los Sofistas y Sócrates surge la didáctica cuyo objeto de estudio es la enseñanza*
- 6 *Aplicación de la didáctica.*
- 7 *En Grecia surgen primeros profesionales de la enseñanza- “el conócete a ti mismo”, reconocimiento de la ignorancia, previo al conocimiento de la ciencia para elegir y decidir correctamente.*
- 8 *La didáctica y el surgimiento de la escuela tradicional.*

PARTE II

- 9 *Surgimiento en el siglo XVII de la racionalidad científica que signa el proyecto de modernidad.*
- 10 *Nuevos usos de la didáctica cómo se enseña y no a quién.*
- 11 *La didáctica como comercio.*
- 12 *Confusión entre didáctica y metodología de la enseñanza.*
- 13 *Siglo XVIII Habert. Se da cientificidad a la pedagogía, objeto de estudio de la didáctica, ya no es la enseñanza, ni la metodología, sino el aprendizaje cómo se enseña.*

PARTE III DIDÁCTICA ACTUAL.

- 14 *Diversidad de la didáctica, no se puede hablar de una didáctica general, se genera una crisis de identidad de la didáctica.*
- 15 *Enfoque de valor constructivo en la didáctica, resulta de ser estilo de construcción, enunciados y uso que se efectuó de los distintos aportes de distintas ciencias.*
- 16 *Objetos sociales que comparten diferentes ciencias sociales.*

TEMAS ABORDADOS EN EL ENSAYO.

1. DIDÁCTICA
2. MÉTODO MAYEUTICO
3. ESCUELA TRADICIONAL
4. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
5. CONSTRUCTIVISMO EN LA DIDACTICA

El contenido semántico⁷⁴ que presenta el ensayo de secuencia lógica en el orden de ideas y el análisis que se realiza respecto a la didáctica en diferentes momentos históricos, que se tratan en el contenido del texto. En el ensayo la macro estructura permite identificar el texto con las características de un trabajo académico por la estructura del ensayo.⁷⁵

En lo que respecta a los párrafos se puede observar que se desarrollan ideas completas e independientes, entre un párrafo y otro, aunque esa independencia no hace que se pierda la coherencia del texto.

Con el análisis del texto también se revisaron otros aspectos por ejemplo:

LA ADECUACIÓN.

En el texto permite identificar la selección del lenguaje apropiado para establecer una comunicación, aunque en el texto se emplean algunas palabras que sólo son comprensibles en el contexto en que son utilizadas, como se pude observar en el cuadro N° 13.

⁷⁴ Van dijk, *op. cit.* p. 34

⁷⁵ Para dar seguimiento al análisis en el texto original, ver el Anexo, El Ensayo Analítico, pág. 155.

Cuadro N° 13. (Ver anexo 2)

PALABRA	LÍNEA	USO
<i>PARIR</i>	58	<i>Se usa la palabra, para expresar la creación o formación de nuevos conocimientos.</i>
<i>EROSIONÁNDOSE</i>	109	<i>Dispersión del sentido sobre un tema.</i>

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

La información que se trata en el texto permite observar dos etapas, en el desarrollo del texto y en las consideraciones finales, en cuanto a citarse como autor del texto en cuarta persona en el desarrollo del trabajo y en primera persona en las consideraciones finales, como se observa en los cuadros N° 14 y 15.

Cuadro N° 14 **Desarrollo del Ensayo.** (Ver anexo 2)

PALABRA	LÍNEA
<i>PODEMOS</i>	40
<i>NOS</i>	52
<i>PASAMOS</i>	79
<i>TENDRÍAMOS</i>	112
<i>ENCONTRAMOS</i>	117

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

Cuadro N° 15 **Consideraciones Finales.** (Ver anexo 2)

PALABRA	LÍNEA
<i>HE</i>	134
<i>ACLARARME</i>	135
<i>ME</i>	136, 137
<i>COMPARTO</i>	137
<i>MIS</i>	138

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

La formalidad del trabajo permite ubicar un nivel de lenguaje en el texto usado por el autor, ya que en el texto se hace referencia en cuarta persona buscando generalizar la información, sin embargo en las consideraciones finales se refiere en primera persona pues específicamente expone su punto de vista.

LA COHERENCIA.

En este ensayo la información que se presenta permite ver una coherencia entre la información que se expone, pues se hace en tres momentos y de manera coherente se desarrollan los temas mencionados para la estructura del ensayo.

CALIDAD DE LA INFORMACIÓN.

En el texto revisado se plantean tres momentos para exponer el devenir de la didáctica, mismos que se realizan en forma clara, pues se menciona el significado de la didáctica, así como la evolución que ha tenido en diferentes momentos de la historia, permite, aún cuando el lector no cuente con referente acerca del tema la comprensión de la exposición que se hace sobre el mismo, o bien cuando se hace referencia a una palabra que no es comprensible remite a una nota al pie de página, lo cual facilita la comprensión, en el texto se hace referencia a esas palabras como sobrecargadas ya que

una palabra tiene un valor, unas connotaciones e incluso unas sensaciones especiales, subjetivas y de difícil comprensión para otra persona con una historia personal distinta y por lo tanto con connotaciones diferentes para el mismo vocablo⁷⁶

en el ensayo se detectaron las siguientes palabras que se exponen en el cuadro N° 16.

⁷⁶ Cassany, *op. cit.*, p. 319.

Cuadro Nº 16. (Ver anexo 2)

PALABRA	LÍNEA
<i>PAIDEIA</i>	31
<i>GNOSEOLÓGICAS</i>	38
<i>MAYÉUTICO</i>	41
<i>ESCOLÁSTICO</i>	91
<i>ESCUELA TRADICIONAL</i>	83
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

Las palabras que se exponen en el cuadro Nº 17, implican aún sin perder la coherencia del texto, un referente externo o un antecedente académico que permita su comprensión:

Cuadro Nº 17. (Ver anexo 2)

PALABRAS	LÍNEA	USO
<i>ESCUELA TRADICIONAL</i>	83	<i>Para entender el significado de la escuela tradicional es necesario conocer la evolución de la didáctica como tal y las diferentes concepciones que se han hecho sobre ella.</i>
<i>ENSEÑANZA ESCOLÁSTICA</i>	91	<i>Se hace mención sobre un cambio en la enseñanza, aunque no se especifica en qué consiste, para entender la modernización necesaria de la didáctica se requiere estudiar en la enseñanza escolástica.</i>
<i>COMENIO, (DIDÁCTICA MAGNA)</i>	94	<i>Se cita a este autor, su obra y se hace referencia a su contexto, sin embargo no se especifica el papel que juega en la didáctica, el lector que no conozca su obra deberá remitirse a ella para entender por qué se le cita y se ubica en el desarrollo de la didáctica.</i>
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

LA COHESIÓN.

En todo texto la cohesión permite una articulación entre las oraciones de un párrafo y se encuentren articuladas por medio de la puntuación, conjunciones, artículos, etc., lo cual permite comprender y reproducir un texto.

Uso de sinónimos.

En este ensayo, denominado analítico se detecta que la cohesión es utilizada correctamente ya que, se usan diferentes elementos que la conforman para evitar repeticiones o incoherencias en la redacción, como se muestra en el cuadro N° 18.

Cuadro N° 18. (Ver anexo 2)

PÁRRAFO	LINEA	PALABRA
3	26	GRIEGOS
	30	CIVILIZACIÓN
4	31	EL FIN
	34	ESTE IDEAL
7	52	SÓCRATES
	53	MAESTRO
	54	LOS
	55	OTRO HOMBRE
8	59	EL ÚNICO
	60	SOFISTAS
	95, 96	ELLOS, SUS
	97	ENSEÑABAN, ELLOS, LOS
14	95, 96	ENSEÑAR TODO A TODOS
	97	FIN EDUCATIVO
17	111	DIDÁCTICA
	114	DISCIPLINA
19	134	HE
	135	ACLARME
	136	ME
	137	COMPARTO
	138	MIS
19	145	DIDÁCTICA
	146	ADQUIRIÓ
	147	SU

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

CONEXIÓN.

En lo referente a la conexión, las oraciones en el texto pueden tener distintos tipos de relación que se representan por diferentes tipos de enlace, como las conjunciones de coordinación y de subordinación.

Conjunciones de coordinación.

En el cuadro N° 19 se exponen las palabras detectadas en el ensayo analítico que son utilizadas como conjunciones.

Cuadro N° 19. (Ver anexo 2)

PALABRA	LÍNEA
<i>PERO</i>	29,61
<i>Y</i>	35,62,66,67,90,93,96,105,110
<i>NI</i>	106 (2 veces).
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

Conjunciones de subordinación.

Permiten explicitar el tema, hacer oposiciones, explicaciones o definiciones con la intención de enriquecer el texto haciéndolo comprensible al lector, considerando la estructura que se hace del ensayo de tipo analítico, en el cuadro N° 20 se presentan las siguientes palabras que son empleadas como conjunciones de subordinación.

Cuadro N° 20. (Ver anexo 2)

CONECTOR	LÍNEA
NO SOLO	29
PARA	34
ES DECIR	37,56
AUNQUE	38,59
YA QUE	40,41,60,66,81
MÁS BIEN	111
PORQUE	76
ASÍ	79
SINO	107,137
COMO	81,115
O	112
O BIEN	152

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

ENLACES GRAMATICALES.

Los enlaces se emplean para dar coherencia y continuidad tanto a las oraciones como a los párrafos en cuanto a espacio y a tiempo. En el texto se detectaron los enlaces gramaticales que se muestran en el cuadro N° 21.

Cuadro N° 21. (Ver anexo 2)

ENLACE	LÍNEA
TAMBIÉN	60,90
DONDE	80
DE ESTA MANERA	108
ASÍ TAMBIÉN	116,119

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

SIGNOS DE PUNTUACIÓN

En lo referente a los signos de puntuación se hace uso de ellos en forma adecuada atendiendo a las características del ensayo como son: coma, punto y coma, punto y seguido, punto y aparte y punto final son los más usados en el trabajo; se usan otros signos como las viñetas para resaltar alguna información.

III. EL ENSAYO TEORICISTA.

Macroestructura en el Ensayo Teoricista.

PARTE I

1. *El constructivismo como postura psicológica y filosófica que argumenta gran parte de lo que los alumnos aprenden o comprenden.*
2. *Con Descartes y sus planteamientos se puede detectar al constructivismo aunque no como tal.*
3. *Según Descartes el individuo no puede aprender si no se lo dicta la razón.*
4. *Piaget, el constructivismo se basa en la construcción de conocimientos y estructuras intelectuales.*
5. *Bruner- el desarrollo intelectual del hombre se da a partir de avances tecnológicos en el uso de la mente.*
6. *Vigotsky, Glaserfield, Mario Carretero, Ausubel, Todas son citas textuales para dar una definición del constructivismo o lo que es considerado como constructivismo a lo largo de la historia.*

PARTE II

7. *El alumno debe construir conocimientos a partir de su experiencia.*
8. *El aprendizaje se da a través de una relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo Ausubel.*
9. *Se utilizan los planteamientos de Ausubel para definir las construcciones que hacen los alumnos en el aprendizaje de la lectura.*
10. *El aprendizaje significativo como resultado del uso del constructivismo.*
11. *Nuevamente se cita a los anteriores autores, arriba mencionados para definir la relación que existe entre el constructivismo y como se aprende la lectura (Vigotsky, Piaget).*
12. *El aprendizaje significativo debe establecer una relación entre los nuevos conceptos y los ya existentes ya que esto manifiesta una buena disposición para el aprendizaje.*

PARTE III

13. *Los medios de comunicación distraen el interés del alumno por la lectura.*
14. *Según Vigotsky la cultura suministrada a los alumnos, los sistemas para organizar el pensamiento.*
15. *Con el constructivismo se dicen proveer por medio de la educación procesos de crecimiento personal del alumno en el marco cultural del grupo al que pertenecen.*
16. *Construcción de conocimiento a partir de la modificación de esquemas que deberá propiciar el profesor.*
17. *El alumno debe aprender mediante una actividad mental constructivista que garantice su aprendizaje de acuerdo con objetivos bien diseñados.*
18. *El docente debe estar bien capacitado para proporcionar las lecturas que garanticen el aprendizaje de los alumnos.*
19. *El modelo inductivo como estrategia didáctica para lograr el aprendizaje.*
20. *Las estrategias deben desarrollar en el alumno pensamiento crítico*
21. *El alumno debe construir su conocimiento y no el que le es proporcionado por padres, adultos, etcétera.*
22. *El proceso de ayudar al alumno en el procesamiento de la información.*
23. *El modelo inductivo es efectivo para promover altos niveles de compromiso por parte del alumno y aumentar la motivación para el aprendizaje.*
24. Descripción del modelo inductivo:

TEMAS ABORDADOS EN EL ENSAYO.⁷⁷

1. *CONSTRUCTIVISMO EN 5 AUTORES*
2. *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*
3. *PAPEL DEL DOCENTE*
4. *PRACTICA DOCENTE*
5. *USO DE LA DIDÁCTICA*
6. *MODELO INDUCTIVO*

⁷⁷ Para dar seguimiento al análisis en el texto original, ver el Anexo, El Ensayo Teorista, pág. 162.

ADECUACIÓN.

En el desarrollo del ensayo se considera la adecuación como la forma en la que el autor redacta su trabajo en forma coherente. Se puede observar que el contenido está integrado por cuatro capítulos y cuando el autor hace referencia a sí mismo, lo hace en general en primera persona, aunque en la redacción del trabajo se retoma el planteamiento de diferentes autores, sin realizar aportaciones propias o tomar una postura; el ensayo cumple la función de mostrar los diferentes acercamientos que hay sobre la definición del constructivismo. En el cuadro N° 22 se presentan las palabras con las que el autor hace referencia a sí mismo.

Cuadro N° 22. (Ver anexo 3)

PALABRA	LÍNEA
<i>INTERPRETO (1ª PERSONA)</i>	85
<i>MENCIONO (3ª. PERSONA)</i>	90
<i>ME (1ª PERSONA)</i>	159
<i>CONSIDERO (1ª PERSONA)</i>	165
<i>MI (1ª PERSONA)</i>	188
<i>PERSONAL (1ª PERSONA)</i>	188
<i>HE (1ª PERSONA)</i>	264
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

Se mantiene en un nivel de formalidad en cuanto al desarrollo del texto, pues en el ensayo se detecta que sólo se usan conectores para relacionar los planteamientos de diferentes autores los cuales son abordados por medio de citas textuales o recurriendo a la opinión del autor respecto al tema tratado.

COHERENCIA.

Como parte de la estructura del texto la coherencia permite la comprensión del mismo, si existen relaciones semánticas entre oraciones individuales y globales.⁷⁸

CALIDAD DE INFORMACIÓN.

Se pretende, que la calidad y la cantidad de información que se presenta contribuya a una mejor comprensión del texto, lo que implica exponer sólo la información necesaria para entender el objetivo del ensayo; en el ensayo analizado se pretende, a partir del constructivismo lograr un mejor aprendizaje en alumnos de nivel medio superior, sin embargo se definen muchos conceptos pero no se toma una postura al respecto, lo cual genera confusión para la comprensión del ensayo ya que tal cantidad de información no es retomada en el desarrollo del trabajo. En el cuadro N° 23 se exponen los autores de los cuales son retomados en el ensayo.

Cuadro N° 23. (Ver anexo 3)

DEFINICIONES DE CONSTRUCTIVISMO (AUTORES)	PÁRRAFO	LÍNEA
<i>SCHUNK, DALE</i>	1	1-5
<i>JEAN PIAGET</i>	1	6-11
<i>JEROME BRUNER</i>	3	37-40
<i>LEV SEMINOVICH VIGOTSKY</i>	4	51-56
<i>GLASERFIELD</i>	6	65-72
<i>MARIO CARRETERO</i>	7	73-81
<i>AUSUBEL</i>	8	82-85
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

⁷⁸ Van Dijk, op. cit. p. 25

En el contenido del ensayo se pueden detectar también, repetición de palabras que hacen redundante el texto en algunos planteamientos sobre el constructivismo, mismos que se presenta en el cuadro N° 24.

Cuadro N° 24. (Ver anexo 3)

PALABRA	LÍNEA
<i>NUEVO CONOCIMIENTO</i>	9,123,157,158,234,250,259
<i>CONOCIMIENTO</i>	13,15,20
<i>CONOCIMIENTOS</i>	13,14,97,125
<i>CONSTRUIR</i>	90,92,96,108,173,195,218,234
<i>NUEVOS APRENDIZAJES</i>	92,93,96,154
<i>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</i>	106,121,126,129.151,261,265,266
<i>NUEVOS SIGNIFICADOS</i>	109,110,128,213,214
<i>NUEVAS IDEAS</i>	111,256,278,280-281
<i>NUEVAS ESTRUCTURAS CONGNITIVAS</i>	147,148
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

En lo que respecta a la estructuración de ideas, en este ensayo, se logra establecer una comunicación, ya que en su mayoría hace referencia a diferentes autores, así como a sus planteamientos, sin embargo se pueden observar muy pocas aportaciones del alumno en la elaboración del trabajo ya que, se va haciendo una adaptación de ideas y conceptos al tema tratado de manera indistinta, como se observa en el uso de citas textuales y planteamientos de los autores, mismos que se exponen en el cuadro N° 25.

Cuadro Nº 25. (Ver anexo 3)

REFERENCIA	PÁRRAFO	LÍNEA
<i>CITA TEXTUAL</i>	1	1-5
<i>PLANTEAMIENTO DEL AUTOR</i>	1	12-16
<i>CITA TEXTUAL</i>	1	16-18
<i>CITA TEXTUAL</i>	1	21-23
<i>PLANTEAMIENTO DEL AUTOR</i>	1	23-25
<i>CITA TEXTUAL</i>	2	27-28
<i>PLANTEAMIENTO DEL AUTOR</i>	2	28-32
<i>CITA TEXTUAL</i>	3	37-40
<i>PLANTEAMIENTO DEL AUTOR</i>	3	40-46
<i>CITA TEXTUAL</i>	4	51-56
<i>CITA TEXTUAL</i>	5	57-59
<i>CITA TEXTUAL</i>	6	65-67
<i>PLANTEAMIENTO DEL AUTOR</i>	6	67-72
<i>CITA TEXTUAL</i>	7	73, 74
<i>CITA TEXTUAL</i>	7	78
<i>CITA TEXTUAL</i>	8	82-85
<i>CITA TEXTUAL</i>	11	106, 107
<i>PLANTEAMIENTO DEL AUTOR</i>	13	117, 118
<i>CITA TEXTUAL</i>	13	118-120
<i>PLANTEAMIENTO DEL AUTOR</i>	14	124-131
<i>CITA TEXTUAL</i>	15	132-133
<i>CITA TEXTUAL</i>	16	141-144
<i>CITA TEXTUAL</i>	19	162-165
<i>CITA TEXTUAL</i>	24	194-195
<i>CITA TEXTUAL</i>	25	202-204
<i>CITA TEXTUAL</i>	29	223-226
<i>CITA TEXTUAL</i>	34	264-265
<i>CITA TEXTUAL</i>	34	267-269
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

CANTIDAD DE INFORMACIÓN.

Se realizaron 29 citas textuales, en un ensayo conformado de 36 párrafos y 7 veces se retoman planteamientos de distintos autores pero no se hacen aportaciones o construcciones personales, toda la estructuración del ensayo se hace en función de los diferentes autores; lo que permite detectar que existen dificultades para elaborar un ensayo a partir de meditaciones o construcciones propias y al autor le resulta indispensable recurrir a diferentes soportes teóricos que le permitan la construcción del ensayo para que el lector visualice un ensayo bien fundamentada que le dé validez a los planteamientos que ahí se vierten.

ESTRUCTURACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Con este apartado en el análisis del texto, se pretende observar cómo se organiza la información en el mismo, es decir, se hace referencia a la estructuración de la información, específicamente a la macro estructura, lo que implica, que exista una estructura lógica, con un orden de secuencia. En este caso, en el ensayo académico de tipo teoricista, se explica la forma para desarrollar el trabajo, en la introducción se mencionan los apartados y lo que se pretende abordar en cada uno de ellos, aunque para la modalidad de ensayo como tal, es poco frecuente que se estructure de 4 capítulos, en cuanto a la forma en como se plantea la información no existe relación entre un párrafo y otro, pues sólo se presenta la información con los planteamientos de diferentes autores sin especificar la finalidad, sí se trata de una comparación, un complemento entre los planteamientos de uno y otro, un devenir sobre los postulados que se plantean, es decir, de manera independiente cada párrafo presenta información aislada lo que provoca que en la estructura en conjunto no sea comprensible la intención de tanta información recopilada y trabajada en el ensayo.

LA COHESIÓN.

En todo texto la cohesión permite una articulación entre las oraciones de un párrafo, además de articularse por medio de la puntuación, conjunciones, artículos, etc., lo cual permite comprender y reproducir un texto.

USO DE SINÓNIMOS.

En este ensayo denominado teoricista se detecta que la cohesión no es utilizada correctamente, ya que no se usan referentes como los sinónimos en su conformación para evitar repeticiones o incoherencias en la redacción.⁷⁹

CONEXIÓN.

En lo referente a la conexión, las oraciones en el texto pueden tener distintas funciones que se representan por diferentes tipos de enlace, como son los de coordinación y subordinación; como puede observarse en los cuadros N° 26 y 27.

CONJUNCIONES DE COORDINACIÓN.

Cuadro N° 26. (Ver anexo 3)

PALABRA	LINEA
Y	5, 11, 13, 15, 18, 30, 31, 33, 51, 63, 69, 75 86,87, 88, 91, 97, 99, 110, 114, 122, 127, 138, 146, 153, 169, 175, 181, 183, 184, 198, 232, 235, 254, 260, 271, 274, 277, 277.
QUE	125,128, 273.
CON	180
PARA	184, 186, 195, 202
SI	189
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

⁷⁹ *supra*. Revisar apartado correspondiente a coherencia sobre este mismo ensayo.

CONJUNCIONES DE SUBORDINACIÓN.

Cuadro Nº 27. (Ver anexo 3)

PALABRA	LINEA
<i>YA QUE</i>	8, 19, 93, 109, 129, 135, 146, 177, 267
<i>POR LO QUE</i>	28
<i>COMO</i>	42
<i>LO QUE</i>	44
<i>PORQUE</i>	50
<i>ESTO</i>	59, 265
<i>ES DECIR</i>	61, 79
<i>EN DONDE</i>	62
<i>LA CUAL, EL CUAL, LOS CUALES</i>	70, 71, 107, 145
<i>POR LO TANTO</i>	99
<i>AHORA BIEN</i>	102, 173
<i>QUE</i>	125, 128, 273
<i>YA SEA</i>	126, 227
<i>CABE MENCIONAR</i>	158
<i>PARA</i>	195, 202, 207

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.

En este ensayo se usan diferentes conectores buscando hacer coherente el enlace entre párrafo y párrafo, en este caso los conectores se usan más para articular la cita textual con el comentario que hace el autor sobre la misma, con la intención de que el texto estructurado sea comprensible.

SIGNOS DE PUNTUACIÓN.

Normalmente los signos de puntuación son usados en el texto para dar coherencia al discurso pues juegan un papel importante ya que por medio de ellos se resalta la entonación o sentido que se pretende dar al texto, en este caso el ensayo académico. En el cuadro Nº 28 se exponen los signos de puntuación empleados en este ensayo.

Cuadro N° 28. (Ver anexo 3)

SIGNO	LINEA
“ ”	1-5, 16-18, 21-23, 27-28, 37-40, 51-56, 57-59, 65-67, 73-74, 82-85, 106-107, 118-120, 132-133, 141-144, 162-165, 194-195, 202-204, 223-226, 264-265, 267-269
“ ”	65, 78
‘ ’	250
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

En el ensayo de tipo teoricista los signos que se usan principalmente son las comillas, para hacer referencia a citas textuales, o bien para resaltar una palabra que se considera importante en el texto, en algunas ocasiones, sobre todo para resaltar una palabra se utiliza una sola comilla.

Por el tipo de trabajo que se estructuró los signos de puntuación utilizados son los comunes para un texto: comas, punto y coma, punto y seguido, punto y aparte, paréntesis, dos puntos, signos de interrogación cuando se plantean preguntas.

En el desarrollo del texto en general se observan las características de un trabajo académico, por el manejo que se hace de la información, la estructura, el formato y las características que presenta el ensayo teoricista.⁸⁰

⁸⁰ Véase p. 58 en este mismo trabajo, el ensayo teoricista.

IV EL ENSAYO DESCRIPTIVO.

La Macro estructura en el Ensayo Descriptivo.

1. *Propósito del trabajo: análisis de tres paradigmas de la didáctica.*
2. *El proceso de E-A como actividad del hombre.*
3. *Reflexión encaminada a cuestiones planteadas por la enseñanza.*
4. *A partir de qué se da el desarrollo de la didáctica.*
5. *Cómo se desarrolla el trabajo, desde dónde se aborda la didáctica.*

DESARROLLO

6. *Precisar conceptos entre pedagogía, educación y didáctica.*
7. *Definición conceptual de Pedagogía desde su significado semántico.*
8. *Definición de Pedagogía.*
9. *Conceptualización semántica de educación.*
10. *Definición de educación.*
11. *Implicaciones de la educación en lo biológico, psíquico, formativo, etcétera.*
12. *Surgimiento de la concepción de didáctica.*
13. *Conceptualización semántica de didáctica.*
14. *Reflexión en torno al uso indistinto de los términos didáctica y enseñanza*
15. *Autor (Vives) que da significado a la palabra enseñanza como educación integral.*
16. *Otro autor que usa el término didáctica sinónimo del que enseña.*
17. *Significado que da Comenio a la didáctica.*
18. *Definición de Didáctica.*
19. *Definición de didáctica.*
20. *Objeto de estudio de la didáctica general.*
21. *Área de aplicación de la didáctica general.*

DIDÁCTICA TRADICIONAL.

22. *Postulados de la didáctica tradicional.*
23. *Postulados de la didáctica tradicional.*
24. *Características de la didáctica tradicional.*
25. *El papel del alumno y el docente en la didáctica tradicional.*
26. *El verbalismo en la didáctica tradicional.*
27. *El intelectualismo en la didáctica tradicional.*
28. *Principales características de la didáctica tradicional.*
29. *Características en la organización social de la enseñanza.*

DIDÁCTICA MODERNA O TECNOLÓGICA.

30. *Aplicación de la didáctica moderna.*
31. *Características de la didáctica moderna.*

ROUSSEAU

32. *Planteamientos en su libro Emilio o de la educación.*
33. *Papel del educador.*
34. *Educación positiva, uso en la educación del niño; educación negativa, lo que se aporta a la educación.*
35. *Planteamientos respecto a la didáctica alternativa.*
36. *La didáctica alternativa, educación del niño, rasgos sobresalientes.*
37. *Características de la didáctica alternativa.*
38. *Cómo se adquiere el aprendizaje significativo.*
39. *Actividades sensoriales e intelectuales que se deben realizar para que se presente el aprendizaje significativo.*
40. *Tres condiciones para que se dé el aprendizaje significativo.*

MAPAS CONCEPTUALES.

41. *Definición de mapas conceptuales.*
42. *Conformación de los mapas conceptuales.*

EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA.

43. *Descripción de la evolución de la didáctica.*
44. *Relación de la didáctica con avance científico y técnico.*
45. *Evolución de métodos y procedimientos en educación a partir del hombre.*
46. *Se explica que se citará a precursores que han ayudado a modificar las técnicas del trabajo escolar.*
47. *Enseñanza en la edad media.*
48. *Aportaciones del humanismo y el renacimiento.*
49. *Planteamientos de Juan Luis Vives y March (español 1492- 1540)*
50. *Planteamientos de Miguel Eyquem de Montaigne (Francés 1533-1592)*
51. *Aportaciones de Francis Bacon (Inglés 1561-1626)*
52. *Planteamientos de Descartes (Francés 1596-1650)*
53. *Postulados del realismo y naturalismo.*
54. *Planteamientos de Wolfgang Ratke (Alemania 1571-1635).*
55. *Planteamientos de Comenio (Moravo 1591-1670)*
56. *Planteamientos de Rousseau (Suizo 1712-1778)*
57. *Neohumanismo siglo XVIII Y XIX.*
58. *Planteamientos de Pestalozzi (Suizo 1746-1827)*
59. *Planteamientos de Juan Federico Herbart (Alemania 1776-1841)*
60. *Planteamientos de Augusto Froebel (Alemania 1782-1852)*
61. *Experimentación y activismo; aportaciones en lo relativo a la investigación.*
62. *Planteamientos de Augusto Lay (Alemania 1862-1926)*
63. *Planteamientos de Ernesto Neuman (Alemania 1865-1960).*
64. *Planteamientos de Adolfo Ferriere (Suizo 1879-1960)*
65. *Planteamientos de Eduardo Claparade (Suizo 1873-1940)*
66. *Planteamientos María Montessori (Italiana 1870-1952).*

67. *Planteamientos de Jorge Kerschensteiner (Alemania 1854-1932).*
68. *Planteamientos de Ovidio Decroly (Belga 1871-1932).*
69. *Plantemientos de Juan Dewey (Estadounidense 1859-1952).*

COMENTARIOS FINALES.

70. *Reflexión en torno a su actividad como docente (no hace alusión a alguna postura didáctica en particular).*
71. *Reflexión torno a la relación maestro-alumno.*
72. *Esfuerzo de maestros y alumnos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

TEMAS ABORDADOS EN EL ENSAYO.⁸¹

1. *PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE*
2. *DIDÁCTICA.*
3. *PEDAGOGÍA.*
4. *EDUCACIÓN.*
5. *DIDÁCTICA TRADICIONAL.*
6. *DIDÁCTICA MODERNA.*
7. *PAPEL DEL DOCENTE.*
8. *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.*
9. *CONSTRUCCIÓN.*

En un texto la macro estructura permite organizar la información de manera general, de tal forma que permita la comprensión general de lo que tratará el texto, sin embargo, a diferencia de los otros ensayos para el caso de éste denominado descriptivo, se maneja mucha información, de tal forma que se pierde el sentido u objetivo del trabajo, la micro estructura⁸² permite a través de cada párrafo, encontrar la coherencia y la secuencia de la información que se maneja en cada uno de los ellos, pues en su conjunto integrados será posible detectar la macro estructura, en este caso no se encuentra la relación que hay entre una información y otra, ya que, sólo se presenta, pero no se le da un manejo en la conformación del ensayo.

⁸¹ Para dar seguimiento al análisis en el texto original, ver el Anexo, El Ensayo Descriptivo, pág. 179.

⁸² Se emplea para denotar la estructura local de un discurso, es decir la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas. idem. P.45

LA ADECUACIÓN.

Implica tener la capacidad, para expresar un lenguaje apropiado en el texto que se elabora, de tal forma que permita que se lleve a cabo la comunicación.

En el ensayo denominado descriptivo la adecuación no se detecta, puesto que el ensayo es estructurado a través de planteamientos de distintos autores y realmente no hay una construcción propia respecto al contenido, es posible detectar la adecuación, siempre y cuando exista una redacción en la cual el alumno tenga aportaciones propias, de no ser así, los planteamientos de otros autores, usan el lenguaje adecuado al tema que desarrollan.

Aunque el texto presenta esa estructura, se logra una comunicación que sería del tipo informativo, toda vez que permite conocer los postulados de diferentes autores respecto a la educación, la didáctica y la pedagogía, aunque no se especifica la intención de ese recorrido histórico en torno a los temas mencionados.

En este ensayo se puede observar que el autor cuando redacta en los comentarios finales lo hace en primera persona (YO) o cuarta persona (DEBEMOS) y no cuida la redacción al hacer referencia a sí mismo; además de que en la introducción y en el desarrollo del ensayo, no se hace referencia en ningún momento al autor del mismo. En el cuadro N° 29 se presentan las palabras identificadas en el texto.

Cuadro N° 29. (Ver anexo 4)

PALABRA	LÍNEA
<i>ME (1ª PERSONA)</i>	447
<i>HE (1ª PERSONA)</i>	447
<i>CONSIDERO (4ª PERSONA)</i>	451
<i>DEBEMOS (4ª PERSONA)</i>	456
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

LA COHERENCIA.

La coherencia, implica cuidar la cantidad de información que se desarrollará en el trabajo, e implica un manejo de la información que permita su comprensión. En el cuadro N° 30 se presentan los temas tratados en el ensayo narrativo.

Cuadro N° 30. (Ver anexo 4)

PÁRRAFO	TEMA
8	<i>DEFINICIÓN DE PEDAGOGÍA.</i>
8	<i>DEFINICIÓN DE PEDAGOGÍA.</i>
9	<i>DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN.</i>
10	<i>DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN.</i>
11	<i>DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN.</i>
12	<i>RAÍZ DE LA PALABRA DIDÁCTICA.</i>
13	<i>CONCEPTO DE DIDÁCTICA.</i>
15	<i>DIDACTICA Y ENSEÑANZA COMO SINÓNIMOS.</i>
16	<i>DIDACTICA Y ENSEÑANZA COMO SINÓNIMOS.</i>
17	<i>SENTIDO DE LA DIDÁCTICA.</i>
18	<i>DEFINICIÓN DE DIDÁCTICA.</i>
19	<i>DEFINICIÓN DE DIDÁCTICA.</i>
21	<i>DEFINICION DE DIDÁCTICA GENERAL.</i>
22	<i>DEFINICIÓN DE DIDÁCTICA ESPECIAL.</i>
23	<i>DEFINICIÓN DE DIDÁCTICA TRADICIONAL.</i>
29	<i>CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL.</i>
30	<i>ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA ENSEÑANZA.</i>
31	<i>PLANTEAMIENTOS DE LA DIDÁCTICA MODERNA O TECNOLÓGICA.</i>
32	<i>CARCTERÍSTICAS IMPORTANTES DE LA DIDÁCTICA MODERNA.</i>
33, 34, 35	<i>PRINCIPALES PLANTEAMIENTOS DE ROUSSEAU EN SU OBRA EMILIO O DE LA EDUCACIÓN.</i>
36, 37, 38	<i>PLANTEAMIENTOS DE LA DIDÁCTICA ALTERNATIVA.</i>
39, 40, 41	<i>DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.</i>

42,43	<i>DEFINICIÓN DE MAPAS CONCEPTUALES.</i>
44, 45, 46 47	<i>EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA.</i>
48	<i>ENSEÑANZA EN LA EDAD MEDIA.</i>
49	<i>HUMANISMO Y RENACIMIENTO.</i>
50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70.	<i>PLANTEAMIENTOS DE 19 AUTORES DIFERENTES EN TORNO A LA EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA.</i>
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

El ensayo se estructura de 73 párrafos con: introducción, desarrollo y consideraciones finales; en cada párrafo se presenta una información nueva, es decir, no hay continuidad entre un párrafo y otro, lo que dificulta la comprensión y hay una saturación de información, definiciones, términos, y cronologías.

CALIDAD DE LA INFORMACIÓN.

Debido a la gran cantidad de información que se desarrolla se dificulta la comprensión y el objetivo que se persigue, aunque el ensayo pretende definir a la didáctica y diferenciarla de la pedagogía y la educación; describir a la didáctica en sus diferentes concepciones y características principales, así como una reseña histórica de la didáctica con sus principales precursores, si se considera que lo característico en el ensayo, como lo señala Sánchez Puentes⁸³, debe ser la reflexión lo que le permitirá reconstruir sus conocimientos y expresar su pensamiento a partir del contexto en el que se desarrolla y de su realidad la cual lo determina como ser social.

Este ensayo describe diferentes momentos de la evolución de la didáctica, lo que muestra dificultad para concretar ideas o manejar la información en torno a una postura propia.

⁸³ Sánchez puentes, *op.cit.*, p. 143

Se detecta falta de concreción en las ideas, pues se trata la información de manera general usando una terminología que para la comprensión del lector implica tener conocimientos previos sobre la temática desarrollada; aunque por las características del ensayo se muestra por parte del autor un conocimiento general sobre la temática.

ESTRUCTURACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Aquí se pretende localizar cómo se organiza la información en el texto, si se hace de forma lógica, si se sigue una cronología, si existe una coherencia entre párrafos y temas.

En el ensayo aunque la información es muy importante y aporta muchos elementos para tener un acercamiento al conocimiento de la didáctica, presenta grandes saltos en la estructura y seguimiento que se hace de la información en el texto.

COHESIÓN.

En lo que respecta a la cohesión se busca que el uso de las conexiones expliciten la comprensión del mensaje que se pretende dar al elaborar un texto, pues se intenta que haya una comunicación a través del texto entre el autor y el lector tarea que se facilita, si se hace uso correcto de sinónimos, conjunciones y otros recursos que hagan comprensible el discurso manejado en el texto. A continuación en los cuadros N° 30, 31 y 32 se presentan los conectores de coordinación, de subordinación y los signos de puntuación respectivamente empleados en el texto.

CONECTORES DE COORDINACIÓN.

Cuadro Nº 30. (Ver anexo 4)

CONECTOR	LÍNEA
<i>ASÍ</i>	5, 9
<i>Y</i>	21, 23, 459
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

CONECTORES DE SUBORDINACIÓN.

Cuadro Nº 31. (Ver anexo 4)

CONECTOR	LÍNEA
<i>SINO</i>	5, 9
<i>PARA</i>	17, 227, 458
<i>POSTERIORMENTE</i>	19
<i>MÁS</i>	24
<i>SIN EMBARGO</i>	25
<i>DE ESTA FORMA</i>	229
<i>POR LO QUE</i>	232, 449
<i>ESTO</i>	451
<i>TAMBIÉN</i>	454
<i>POR</i>	456
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

SIGNOS DE PUNTUACIÓN.

Cuadro Nº 32.

SIGNO	PÁRRAFO	USO
-, =	7, 9, 13	Es usado para indicar equivalencia de palabras.
“ ”	7, 9, 15, 17, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 48, 56, 60, 69, 70	Las comillas son utilizadas para resaltar información en el desarrollo del ensayo; aunque en textos escritos también se usan para indicar una cita textual, en este trabajo no se utiliza aparato crítico.
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

Para que el ensayo cumpla la función de texto comunicativo debe retomar las características de un trabajo escrito, como son: carátula, desarrollo, paginación, bibliografía, debe respetarse el formato que, se sabe, debe tener un trabajo escolar, tipo de letra, presentación por cuartilla, párrafo separados, se usan márgenes; respecto a la tipografía, se usan mayúsculas y minúsculas, se usan signos para distinguir palabras, lo cual expresa el conocimiento para presentar trabajos académicos; sin embargo la forma de trabajar la información en el ensayo narrativo, lleva a una saturación que dificulta la comprensión que se pretende alcanzar al elaborar el ensayo.

V. ENSAYO ACADEMICISTA.

La Macro estructura en el Ensayo Academicista.

1. *Filosofía de la educación. El lenguaje en la filosofía de la educación.*
2. *El horizonte es definido como la interrelación del sujeto con el objeto (comentario).*
3. *El horizonte del sujeto proyecta una relación del sujeto con las cosas y los demás sujetos.*
4. *El proyecto se resignifica con el lenguaje.*
5. *El proyecto es la base del horizonte y estructura previa de la comprensión, el sujeto debe construir el proyecto para comprender.*
6. *Explica el proceso de elaboración del proyecto a partir del sentido que se da al texto.*
7. *En el proyecto se expresa la identidad del sujeto y se dan las muestras más claras de subjetividad del sujeto.*
8. *Se menciona a la hermenéutica del sí mismo, aunque no se define a la hermenéutica.*
9. *Se menciona la historicidad para determinar la identidad personal como manifestación del proyecto.*
10. *Con el proyecto se inicia la fase de aplicación de la hermenéutica; se hace una interpretación de cómo el sujeto comprende a través del propio deseo que él tiene por el texto.*
11. *Habla de la disposición del deseo y de la posibilidad, a través de éste, de discriminar entre una lectura y otra.*
12. *Se define al deseo desde la praxis de la hermenéutica.*
13. *El proyecto es una relación entre sujeto y contexto- se hace mención al género como punto de vista de la diferencia entre el texto y en la escritura.*
14. *Se define al género.*
15. *El proyecto en el horizonte está determinado por la diferencia (género) y desigualdad social en la historicidad.*
16. *El horizonte como concepto en los estudios de género permite exponer lo permitido, lo prohibido, contrario a los manejos que se tracen en la praxis hermenéutica*
17. *Hace reflexión de los estudios de género.*
18. *Nuevamente se cita al proyecto como el elemento más importante del horizonte para configurar un texto.*
19. *Cuando el proyecto se amplía, se articula un marco.*
20. *El marco u horizonte es un elemento de tipo teórico técnico, epistemológico, se habla de un marco de referencia actualizador, liga los elementos del pasado con los elementos del presente.*
21. *El marco del horizonte se estructura por todas las referencias de los textos que el sujeto ha obtenido de todo el contexto.*
22. *Otra definición de marco.*
23. *Según Gadamer el marco permite elaborar preguntas correctas y acertadas de los textos.*

24. *El marco permite la comprensión en un plano sociocultural.*
25. *El proyecto y el marco constituyen el horizonte y el lenguaje, por éste se da la experiencia hermenéutica; objeto = texto, comprensión realización hermenéutica.*
26. *El proyecto y el marco se articulan en el mundo.*
27. *Definición de mundo.*
28. *Se cita a Herdigger.- Definición de mundo articulador entre proyecto y marco.*
29. *Se hace una reflexión personal en cuanto al horizonte del sujeto y el horizonte del objeto.*
30. *Se define el mundo como un mundo lingüístico determinado.*
31. *En la hermenéutica el mundo del texto se interrelaciona con el mundo del lector.*
32. *La comparación consiste en elaborar un proyecto preeliminar que se modifica después de la penetración del texto.*
33. *Interpretación de autores a partir de la hermenéutica.*
34. *Uso por Gadamer de proyecto, marco, mundo – el mundo o totalidad un universo simbólico que se manifiesta por el lenguaje.*
35. *Definición de totalidad por Gadamer.*
36. *Los horizontes se relacionan por medio del lenguaje, proyecto, marco, mundo mediante el lenguaje verbal (oral y escrito), no verbal (imágenes, sonidos, gestos, música, etc.)*
37. *Diferenciación entre texto y discurso, se marcan en el análisis del discurso, en la semiótica francesa.*
38. *Definición de texto tradición alemana. El texto es el depósito sobre el que se asienta el discurso, es un objeto empírico.*
39. *El texto educativo debe ser identificado por su género discursivo, debe hablar de educación o tener características de construcción educativa que su sentido tenga que ver con la educación.*
40. *Definición de discurso.*
41. *Definición de discurso extenso.*
42. *Otra característica de la definición de discurso extenso*
43. *Otra característica de la definición de discurso extenso*
44. *Otra característica de la definición de discurso extenso*
45. *Como hacer actuar el discurso (en el contexto institucional, social, familiar), por los sentidos y sujetos y lectores comprenden un mismo discurso.*
46. *Los procesos comunicativo y cognitivo implicados en el discurso; el modelo comunicativo, se conforma por el lector, texto, autor; en el eje del discurso se busca restaurar la carencia (saber) o recuperar la posesión inicial (pregunta).*
47. *El lector ante el discurso comprende el sentido global de su referencia; se envía al lector al referente exterior extradiscursivo.*
48. *Funciones que intervienen en el discurso.*
49. *El horizonte del discurso; se elabora su horizonte en dos dimensiones: una comunicativa y una cognitiva; en la comunicativa está la toma de conciencia, el diálogo y que implica la comprensión (formulación de preguntas qué, quiénes, cómo, etc. en diálogos Aristóteles)*

50. *Dimensión cognitiva del horizonte el aprendizaje que el sujeto logra a partir de la comprensión Gadamer – conocemos los casos hablando de ellas. Definición de comprensión, (CONSTRUIR, CONSTRUCTIVISMO).*
51. *El sentido es dirección, el sujeto mira por dónde anda, en la geografía del discurso y éste le indica por dónde.*
52. *Semántica; el discurso tiene carácter simbólico que se expresa como excedente de significación simbólica.*
53. *Significación consiste en construir el sentido del discurso por lo explícito hacer aparecer lo implícito .- Sentido como respuesta simbólica significa CONSTRUIR el decir y lo dicho en el discurso. A través del símbolo.*
54. *El sentido entre significación, aprenden la estructura del discurso y dimensiones semióticas y se usa en la estructuración del discurso; sintaxis semántica y la pragmática.*
55. *Como se apropia el sentido para la comprensión del discurso.*
56. *Los 3 elementos de la praxis hermenéutica – aplicación del horizonte, interpretación del discurso hasta la comprensión. Superar lo extraño del texto por la comprensión.*
57. *La comprensión de un texto, integra al lector en lo que dice en el texto. No existe comprensión que se dé una vez y para siempre.*
58. *Fusión entre horizonte y dialéctica, asimilación y acomodación descrita y PIAGET principio de la actividad cognitiva; proceso de la actividad cognitiva.*
59. *En la fusión horizontica se observa la implicación cognitiva de todo proceso de comprensión cognitiva de todo proceso de comprensión LA COMPRENSIÓN ES APRENDIZAJE (AUSBEL) (constructivismo)*
60. *Aprendizaje y desarrollo – el conocimiento siempre es el resultado de un proceso de construcción. (Eduard Matí)*
61. *Esquemas mentales.- analogía de dimensión cognitiva del horizonte (planteamiento del horizonte)*
62. *Definición constructivista de aprendizaje. (AUSBEL)*
63. *Planteamiento de AUSBEL cercano a la hermenéutica considera al aprendizaje como comprensión; lenguaje y comunicación como elementos importantes para la significación de la experiencia educativa.*

TEMAS ABORDADOS EN EL ENSAYO.⁸⁴

1. DIDÁCTICA
2. HERMENÉUTICA
3. HORIZONTE
4. PROYECTO
5. CONSTRUCTIVISMO
6. COMPRENSIÓN, INTERPRETACIÓN
7. CONSTRUCCIÓN
8. SIMBOLISMO
9. PRACTICA HERMENÉUTICA
10. APRENDIZAJE

⁸⁴ Para dar seguimiento en el texto original, ver el Anexo, El Ensayo Académista, pág. 191.

LA ADECUACIÓN.

Es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística; implica tener la capacidad para seleccionar el lenguaje apropiado en cada comunicación.

El ensayo academicista es un texto formal por ser requerido en un seminario de la maestría en pedagogía por lo cual, debe cuidar un nivel de formalidad durante todo el texto y no hacer uso de expresiones coloquiales o un lenguaje muy técnico u oculto, no debe ser excesivamente complejo, de tal forma que se pueda establecer una comunicación.

Atendiendo a la temática que se aborda en este ensayo, las palabras que se incluyen en el cuadro N° 33, requieren tener un conocimiento previo sobre el tema, o bien resultan fuera de contexto de acuerdo al tipo de discurso que se viene manejando en el texto.

Cuadro N° 31. (Ver anexo 5)

PALABRA	LÍNEA	USO
ÓNTICA	26	<i>Es necesario consultar el significado de esta palabra o tener referencias sobre ella.</i>
CARA	37	<i>Es utilizada para señalar que se enfrenta a algo, que hace frente a algo.</i>
ATRAVESADO	66-67	<i>Se usa para indicar que a lo largo del tema se encuentra presente.</i>
HUELLAS	77,316	<i>Lo que queda como conocimiento o agrado de algún tema.</i>
APALABRÁNDOLAS	328	<i>Es usada para indicar que se habla sobre algo.</i>
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.		

Dentro de la misma estructura y lenguaje que se usa en el ensayo, el autor hace referencia a sí mismo, en tercera o cuarta persona a lo largo del texto como se expone en el cuadro N° 32, se esperaría que se estructurara en primera persona considerando que debe ser una reconstrucción personal sobre un aprendizaje alcanzado.

Cuadro N° 32. (ver anexo 5)

PALABRA	LÍNEA
<i>NUUESTRA (4ª PERSONA)</i>	4
<i>LEEMOS (4ª PERSONA)</i>	41
<i>DECIR (3ª PERSONA)</i>	66
<i>TRABAJAR (3ª PERSONA)</i>	104
<i>HEMOS (4ª PERSONA)</i>	116
<i>PODEMOS (4ª PERSONA)</i>	237
<i>NOS (4º PERSONA)</i>	293
<i>DECIMOS (4ª PERSONA)</i>	361
<i>ESTAMOS (4ª PERSONA)</i>	361
<i>VEMOS (4ª PERSONA)</i>	395
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

LA COHERENCIA.

En el manejo de información que se hace en el ensayo academicista permite que se dé una comunicación que se puede considerar informativa, pues en el texto se da seguimiento a una idea y se desarrolla retomando diferentes elementos que permiten construirla y conocerla, pues se maneja mucha información, lo cual permite conocer los planteamientos directos y la intención del autor que los emite, sin embargo, para lograr una comprensión es necesario que el lector pertenezca al contexto en que se genera el texto y que tenga conocimientos sobre la temática, de lo contrario resultará poco entendible, incluso el uso de algunas palabras implican recurrir a una fuente especializada para conocer su significado.

En lo referente a la cantidad de la información que se maneja en el texto, se recuperan los planteamientos de 18 autores para dar seguimiento y coherencia a los planteamientos desarrollados en el ensayo; asimismo, de 63 párrafos en que se estructura el ensayo, 45 se conforman de citas textuales; considerando lo anterior, se puede ver que existen dificultades para estructurar documentos académicos retomando una postura propia.

También se detecta un exceso en la repetición de algunas palabras que resultan redundantes para la lectura y comprensión del ensayo, como se observa en el cuadro N° 33.

Cuadro N° 33. (ver anexo 5)

PALABRA	LÍNEA
<i>HORIZONTE, HORIZONTES</i>	9, 10, 11, 13, 15, 17, 19, 20, 20, 25, 34, 47, 61, 66, 85, 89, 93, 101, 104, 105, 117, 121, 121, 122, 128, 135, 144, 152, 163, 164, 178, 178, 179, 184, 200, 201, 202, 208, 212, 213, 214, 216, 225, 228, 305-306, 319, 320, 321, 325, 336, 371, 374, 376, 377, 381, 382, 383, 388-389, 400, 401, 413, 415, 421.
<i>PROYECTO</i>	28, 29, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 43, 46, 47, 56, 60, 66, 87, 101, 116, 118, 151, 157, 196, 203, 228, 306, 306, 382.
<i>TEXTO, TEXTOS</i>	39, 40, 41-42, 44, 47, 62, 64, 68, 69, 77, 77, 78, 80, 84, 90, 91-92, 102, 117, 132, 137, 145, 150, 155, 187, 189, 190, 194, 197, 229,230, 231, 231, 233, 234, 237, 242, 246, 248, 252, 254, 255, 256, 258, 263, 265, 294, 295, 295, 299, 364, 365, 368, 373, 375, 379.
<i>MUNDO</i>	94, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 165, 167, 169, 170, 171, 176, 179, 180, 180, 183, 185, 190, 191, 203, 204, 206, 208, 211, 215, 215, 221, 229, 306, 382.
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

LA COHESIÓN.

En este apartado la puntuación, las conjunciones, los artículos, los pronombres, los sinónimos, la entonación, etc., hacen posible la codificación y decodificación del texto, ya que se hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto, pues se considera que las oraciones no son unidades aisladas en el desarrollo del mismo.

Dentro de las principales formas de cohesión se encuentra la anáfora por medio de la cual es posible usar sinónimos con la intención de no ser reiterativos en el desarrollo del texto y resulte más comprensible, sin embargo por la forma en como se estructuró el ensayo denominado academicista, y considerando la repetición que se da de algunas palabras se puede observar que hay poca utilización de sinónimos en general en el texto.

LOS CONECTORES.

Los enlaces permiten dar coherencia y continuidad tanto a las oraciones como a los párrafos en el desarrollo del ensayo, en este caso, son usados tanto enlaces como conjunciones, ya que al manejar un número considerable de citas textuales, es necesario dar coherencia a la unión que se realiza entre una y otra, para lograr que el discurso sea comprensible para el lector. En los cuadros N° 34, N° 35 se presentan los conectores más utilizados la redacción del ensayo.

CONJUNCIONES DE COORDINACIÓN.

Cuadro N° 34 (ver anexo 5)

CONECTOR	LÍNEAS
Y	6, 14, 27, 34, 63, 64, 65, 75, 78, 79, 106, 116, 131, 132, 157, 164, 180, 334, 359, 386, 389, 397, 400,431.
<i>PERO</i>	25, 45, 198, 230, 236, 306-207.
<i>PARA</i>	57, 206, 372.
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

CONJUNCIONES DE SUBORDINACIÓN.

Cuadro Nº 35.

CONECTOR	LÍNEAS.
<i>ESTO ES</i>	93, 179-180
<i>YA QUE</i>	109, 299, 353,381
<i>ASÍ</i>	128, 350
<i>SIN EMBARGO</i>	165, 437, 355
<i>DE AHÍ</i>	308
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

LOS ENLACES GRAMATICALES.

Cuadro Nº 36. (ver anexo 5)

ENLACE	LÍNEA
<i>POR LO QUE</i>	2
<i>POR ESO</i>	9, 17, 104, 243, 360
<i>DE TAL MODO</i>	75
<i>ES DECIR</i>	7, 123, 261, 396
<i>TAMBIÉN</i>	168, 243, 419
<i>POR TANTO</i>	178
<i>ENTONCES</i>	215, 218, 242
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

SIGNOS DE PUNTUACIÓN.

En el ensayo los signos de puntuación señalan los apartados del escrito, auxiliando en la entonación que se pretende dar al texto.

En el cuadro N° 37 se presentan los signos de puntuación más utilizados en el ensayo.

Cuadro N° 37.

SIGNO	USO
“ ”	<i>Debido a la gran cantidad de citas textuales que se utilizan las comillas aparecen en el desarrollo de todo el texto.</i>
()	<i>El paréntesis también es utilizado recurrentemente en todo el desarrollo del trabajo.</i>
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos en el análisis de los ensayos.	

El uso de otros signos como punto, coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos etc., son empleados en la redacción general del texto.

Partiendo de las características expuestas respecto a las formas de construir un ensayo académico como instrumento de trabajo y evaluación de uso cotidiano, se perciben grandes vacíos en los alumnos a la hora de estructurarlo, desde la conceptualización que se tiene sobre el ensayo y que se puede observar en los diferentes tipos que se generan, y que permite establecer que existen diferencias importantes en la elaboración de los ensayos en donde se evidencia que no todos los alumnos tienen el mismo manejo de la información en cuanto a la reconstrucción de los conocimientos y los aprendizajes alcanzados durante los seminarios.

Considerando lo anterior, se puede ver que los ensayos escolares involucran procesos complejos que debe desarrollar el que lo elabora, pues se debe transformar el conocimiento, lo cual obliga al alumno al construir el ensayo no sólo considerando los requisitos que solicita el Maestro, sino organizar el contenido de su producción escrita, considerando la estructura que debe cumplir, al ser un instrumento de evaluación.

1.3 EL ENSAYO COMO EVALUACIÓN: OPINIÓN DE MAESTROS Y ALUMNOS.

La Maestría en Pedagogía en la FES Aragón por estar inmersa dentro de un proceso educativo que la determina, debe cumplir con los lineamientos y requerimientos establecidos para desarrollar un proceso de evaluación que dé cuenta del acceso que se permite al conocimiento y de la formación que brinda a sus alumnos.

Se pretende con la evaluación retroalimentar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, buscando que los datos obtenidos permitan a maestros y alumnos como actores, superar las deficiencias que se presenten o bien incidir en el mejoramiento de la calidad alcanzada en dicho proceso; en el seminario se solicita la elaboración del ensayo académico en donde debe reconstruir y producir nuevos conocimientos, pues implica una construcción en la que los alumnos aplicarán todas las estrategias necesarias para estructurar un producto que le permita recibir una evaluación satisfactoria que de alguna manera dará cuenta del logro alcanzado.

Pero es importante que la evaluación no se detenga sólo en la asignación de calificaciones, es necesario considerar también los elementos que se incluyen en un trabajo como el ensayo, en el cual se debe demostrar cómo se le concibe, las implicaciones que conlleva su construcción, el manejo del conocimiento que se plasma, pues la evaluación implica un juicio de valor sobre el ensayo, sobre la información que se tiene del autor, en este caso el alumno, el esfuerzo que implica su estructuración, el cumplimiento que se logre dar a la tarea solicitada, pero principalmente debe darse cumplimiento a lo que marca el currículo vigente, pues es ahí en donde se determinan y legitiman los criterios para evaluar, la forma de trabajar en el aula y la forma de generar el conocimiento.

En lo que respecta específicamente al ensayo como instrumento de evaluación, se puede ver que existe confusión en su conceptualización y en la forma de estructurarlo, dando como resultado diferentes tipos de ensayos académicos, pues aún entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, se perciben diferencias; en esa medida el maestro solicita la elaboración de un ensayo académico con la intención de concretar un proceso y conocer cómo el alumno reconstruye sus saberes.

Si se considera que el ensayo forma parte de los requerimientos de evaluación y su uso es representativo en los seminarios que se cursan en la Maestría en Pedagogía, es importante tener un acercamiento directo con los principales actores que intervienen en esos procesos cotidianos, como es el maestro y el alumno, atendiendo a lo anterior, se realizó un acercamiento directo con 11 maestros que imparten clase en el campo de Docencia Universitaria y 14 alumnos de la maestría en pedagogía de la generación 2000 y 2002, con la intención de conocer la concepción que se tiene sobre la construcción del ensayo académico y el uso que se hace de él en el aula. El cuestionario aplicado en la encuesta versó sobre la conceptualización que se tiene del ensayo, el por qué la recurrencia en su uso como instrumento de evaluación, el manejo de la información, las implicaciones que lleva el elaborar un ensayo. Estos elementos permiten observar los principales procesos que se generan al ser el ensayo un requisito de evaluación, mismos que permitieron recuperar información importante sobre el tema, para complementar el trabajo de análisis desarrollado.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA A MAESTROS.

Como resultado de la encuesta aplicada a los docentes de la Maestría en pedagogía se identificaron diferentes instrumentos empleados para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje en la Maestría.

Métodos que utiliza el maestro para evaluar el seminario.

Dentro de los métodos de evaluación empleados se encuentran principalmente: exposición, resúmenes, trabajos finales, ensayos, participación en clase y asistencia; como se puede observar son diversos los requerimientos para evaluar el aprendizaje de los alumnos, sin embargo el que se privilegia como producto de aprendizaje, que implica una construcción propia, es el ensayo académico, aunque algunos seminarios con estructura muy definida en cuanto a los productos que se generarán implican necesariamente un producto palpable como el caso de los proyectos de investigación en donde se debe mostrar, un trabajo con la aplicación de técnicas, de métodos, pero sólo en estos seminarios que se desarrollan bajo una metodología determinada y cuyo objetivo es llegar a un producto concreto, no se solicita el ensayo, así el ensayo académico es el más solicitado para realizar evaluaciones. En el cuadro N° 38 se muestran los instrumentos de evaluación empleados en la maestría, así como el número de profesores que lo solicitan para evaluar.

Cuadro N° 38. Método que utiliza para evaluar el seminario que imparte.

ENCUESTA	EXPOSICIÓN	RESUMEN	TRABAJO FINAL	ENSAYO	PARTICIPACIÓN EN CLASE	OTRO
Profesor 1	✓			✓	✓	
Profesor 2	✓		✓	✓	✓	
Profesor 3	✓		✓		✓	
Profesor 4				✓	✓	ASISTENCIA
Profesor 5	✓	✓		✓	✓	
Profesor 6				✓	✓	
Profesor 7		✓	✓			
Profesor 8	✓				✓	
Profesor 9				✓	✓	
Profesor 10			✓	✓		
Profesor 11				✓		
Total	5	2	4	8	8	1

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a profesores de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Conceptuación que hacen los maestros sobre el ensayo.

En lo que respecta a la conceptualización que se tiene acerca del ensayo, se le define como *un documento en donde el alumno expone su punto de vista fundamentado teóricamente acerca de un tema*; como se puede observar en esta conceptualización que proporcionan algunos maestros, el ensayo lo elaboran alumnos y la definición implica necesariamente al alumno, pues al usar el ensayo como evaluación se deja ver un uso cotidiano en el aula en donde la evaluación se desarrolla en una sola dirección, es decir de maestro a alumno; también se define como el desarrollo de un tema con reflexiones y citas; como un documento elaborado con originalidad, rigurosidad conceptual, aportaciones y crítica; retomando los planteamientos de Cesar Coll⁸⁵ en cuanto a que

el ensayo permite que se desarrolle con plena libertad el pensamiento, incorporando conocimientos del contexto en el que se desarrolla,

así se puede ver la diferencia que existe entre los maestros al conceptualizar el ensayo, ya que se plantea la posibilidad de reconstruir y reflexionar libremente sobre un tema aunque, debe usarse un soporte teórico que de cierta validez a los planteamientos. En el cuadro N° 39 se muestran las formas en que se conceptualiza el ensayo, así como el número de profesores que coinciden con una definición u otra.

⁸⁵ Coll, César, *op. cit.*, p. 37

Cuadro N° 39 Conceptuación del ensayo.

ENCUESTA	EL ALUMNO EXPONE SU PUNTO DE VISTA FUNDAMENTADO TEÓRICAMENTE ACERCA DE UN TEMA.	DESARROLLO DE UN TEMA CON REFLEXIONES Y CITAS.	DOCUMENTO ELABORADO CON ORIGINALIDAD, RIGUROSIDAD CONCEPTUAL, APORTACIONES Y CRÍTICA.
Profesor 1	√		
Profesor 2	√		
Profesor 3		√	
Profesor 4	√		
Profesor 5		√	
Profesor 6			√
Profesor 7			√
Profesor 8	√		
Profesor 9			√
Profesor 10			√
Profesor 11	√		
Total	5	2	4

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a profesores de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Elementos que debe contener la estructurado el ensayo.

En cuanto a los elementos que el maestro considera debe tener la estructura de un ensayo se encuentra:

- a) *Introducción, desarrollo contextual, parte analítica, parte propositiva.*
- b) *Síntesis, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía.*
- c) *Método de exposición, objetivos claros, puntos de vista explícitos.*
- d) *Introducción con problema, desarrollo de argumentos, conclusiones.*

Como se puede observar que difieren los puntos de vista de los maestros sobre los elementos que debe contener un ensayo, predomina el modelo el inciso b) citado arriba con el 45%, en tanto que el 36% de los encuestados opina que el inciso d) es el modelo adecuado para desarrollar el ensayo con lo cual se puede afirmar que

esta estructura responde más bien a un informe o trabajo final, pues retomando los planteamientos de Gómez Martínez

el ensayo no requiere obligatoriamente ser de gran extensión o poseer un aparato crítico, pues se pretende que sea el producto de grandes meditaciones y reflexiones⁸⁶

mediante las cuales el alumno concreta sus conocimientos, sin embargo sólo el 9% de los maestros definen que por la estructura del ensayo, implica un trabajo extenso, o bien puede prestarse a confusión en cuanto a la información que se debe incluir en el mismo y que se puede observar en los trabajos analizados, pues se elaboran con una extensión desde 5 ó 6 cuartillas hasta 40 ó 50 cuartillas por ensayo. En el cuadro N° 40 se muestran las opiniones que expresaron los profesores en cuanto a la estructura que debe tener un ensayo.

Cuadro N° 40 Elementos que debe tener la estructura de un ensayo.

ENCUESTA	-INTRODUCCIÓN. -DESARROLLO CONTEXTUAL. -PARTE ANALÍTICA. -PARTE PROPOSITIVA.	-SÍNTESIS. -INTRODUCCIÓN -DESARROLLO -CONCLUSIONES. -BIBLIOGRAFÍA	-MÉTODO DE EXPOSICIÓN -OBJETIVOS CLAROS. -PUNTOS DE VISTA EXPLÍCITOS.	-INTRODUCCIÓN CON PROBLEMA. -DESARROLLO DE ARGUMENTOS -CONCLUSIONES.
Profesor 1	√			
Profesor 2		√		
Profesor 3				√
Profesor 4				√
Profesor 5				√
Profesor 6		√		
Profesor 7		√		
Profesor 8			√	
Profesor 9		√		
Profesor 10		√		
Profesor 11				√
Total	1	5	1	4
	9%	45%	9%	36%

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a profesores de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

⁸⁶ Gómez, Martínez J., "Teoría del Ensayo", México, UNAM, 1992. p. 102

Manejo que se debe dar a la información en un ensayo.

Por otro lado, el 36% de los maestros consideran que el manejo que debe darse a la información, debe ser: concreto, analítico, propositivo, reflexivo; el 18% opina que se debe concretar en una exposición sencilla, con ejemplos, con fuentes; asimismo, el 36% de los profesores plantean que sean reflexiones, con citas, que tenga matices particulares del autor, no una copia; 9% opina que se labore a partir de un marco teórico, como se muestra en el cuadro N° 41; sin embargo en los ensayos analizados se puede observar que pocos son los que hacen un manejo de la teoría en forma concreta, analítica o reflexiva, más bien se privilegian los planteamientos que un autor reconocido hace sobre la temática a desarrollar y con base en ella realizan enlaces que permitan dar coherencia a sus planteamientos, pues se percibe cierta dificultad para concretar en el texto sus reflexiones sobre los planteamientos de grandes teóricos o expertos en determinada materia.

Cuadro N° 41 Manejo que se debe dar a la información en un ensayo.

ENCUESTA	-CONCRETO -ANALÍTICO -PROPOSITIVO -REFLEXIVO	-EXPOSICIÓN SENCILLA -CON EJEMPLOS -CON FUENTES	-REFLEXIONES -CON CITAS -MATICES PARTICULARES DEL AUTOR -NO COPIA	A PARTIR DE UN MARCO TEÓRICO
Profesor 1	√			
Profesor 2	√			
Profesor 3		√		
Profesor 4				√
Profesor 5			√	
Profesor 6	√			
Profesor 7			√	
Profesor 8		√		
Profesor 9			√	
Profesor 10			√	
Profesor 11	√			
Total	4	2	4	1
	36%	18%	36%	9%

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a profesores de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Con lo cual se puede afirmar que los ensayos son estructurados a partir de citas textuales, que en algunos trabajos resultan excesivas, tal es el caso del ensayo denominado academicista que se estructuró de 63 párrafos de los cuales 45 se componen de citas textuales, en lo referente a los puntos de vista de los autores; en tanto que en el ensayo denominado teoricista, se recurre a los planteamientos de 7 autores y no se realiza un manejo de la información que justifique los planteamientos de todos ellos, asimismo se usa gran cantidad de citas textuales; la aportación personal del alumno, sus reflexiones o comentarios se pueden observar generalmente en las últimas palabras o conclusiones del ensayo.

Al realizar el análisis de los ensayos se detectó que no hay comentarios del profesor respecto a la estructuración, pues en gran medida no cumplen con los planteamientos a que hace referencia el maestro en cuanto al manejo de información, asignándoles además buenas calificaciones, se observa así, una evaluación en parte cualitativa, en donde se podría considerar, que se involucran otros elementos del contexto que influyen en la asignación de la evaluación, ya que el maestro evalúa de acuerdo a su criterio, pues cuando se solicita la elaboración del ensayo no se dan las características que debe tener, dando por hecho que el alumno los sabe elabora de esta manera se deja de lado la posibilidad de retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Parámetros para hacer referencia a un buen ensayo.

En cuanto a la opinión sobre lo que el maestro considera un buen ensayo, al respecto, el 18% opinó que se debe tener conocimiento del contexto, de la materia y de las teorías del autor, el 63% piensa que se debe incluir análisis, reflexión, manejo de contenido, citas; así como el 18% que considera, se debe exponer un punto de vista sobre conocimientos particulares. (Ver cuadro N° 42).

Cuadro N° 42 Parámetros para hacer referencia a un buen ensayo.

ENCUESTA	CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO, DE LA MATERIA, TEORÍAS DEL AUTOR.	▪ ANÁLISIS ▪ REFLEXIÓN ▪ CONTENIDO ▪ CITAS	PUNTO DE VISTA SOBRE CONOCIMIENTOS PARTICULARES
1	√		
2		√	
3		√	
4		√	
5		√	
6			√
7			√
8		√	
9		√	
10	√		
11		√	

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a profesores de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Dentro de los parámetros, para un buen ensayo, se privilegia aquel en el cual se desarrolló un análisis, una reflexión, buen manejo de contenido, citas, sin embargo, en los ensayos analizados y agrupados dentro de cinco categorías representativas, se identifica una gran distancia entre los planteamientos requeridos para hacer referencia a un buen ensayo y los parámetros que manejan los alumnos en sus ensayos.⁸⁷

Uso del ensayo como evaluación.

Respecto a ¿Por qué? se usa el ensayo como instrumento de evaluación, 36% mencionó que: les permite conocer la comprensión, la asimilación que se logró, así como, la construcción que se hace del conocimiento; 18% consideraron que le permita al alumno manejarse con soltura y aventurar ideas; el 27% opina que, quién lo elabora debe exponer ideas reflexivas, originalidad, que se manejen

⁸⁷ Vid supra, elementos para desarrollar el análisis de texto, p. 47.

enfoques o temas novedosos. El 18% de los maestros señalaron que no lo usan como instrumento de evaluación. (Ver cuadro N° 43)

Cuadro N° 43 Uso del ensayo como evaluación.

ENCUESTA.	PERMITE CONOCER: ▪ COMPRENSIÓN ▪ ASIMILACIÓN ▪ CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.	PERMITE AL ALUMNO MANEJARSE CON SOLTURA Y AVENTURA DE IDEAS.	▪ IDEAS REFLEXIVAS DE QUIEN LO ELABORA. ▪ ORIGINALIDAD. ▪ ENFOQUES O TEMAS NOVEDOSOS.	NO LO USA COMO EVALUACIÓN.
1	√			
2	√			
3		√		
4	√			
5			√	
6			√	
7				√
8				√
9			√	
10	√			
11		√		
Total	4	2	3	2
	36%	18%	27%	18%
Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a profesores de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.				

Como se puede apreciar la intención del maestro al solicitar el ensayo para evaluar el seminario, es lograr que el alumno haga una reconstrucción del conocimiento desde su propio punto de vista y a través de una reflexión, exponiendo la asimilación que se hizo de los contenidos trabajados durante el seminario, pero en qué medida, en la estructura que el alumno hace del ensayo logra concretar sus ideas y conocimientos para dar cumplimiento al requisito de evaluación a partir de la solicitud del maestro; en los ensayos analizados en las temáticas desarrolladas, es notable una ausencia considerable de construcciones y aportaciones del alumno, pues de los ensayos revisados sólo en el Ensayo Crítico y el Ensayo Analítico se logra el manejo a que hacen referencia los maestros.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE ALUMNOS.

La información se obtuvo a partir de una encuesta realizada con alumnos de la maestría en pedagogía, en donde se puede apreciar que la formación profesional de quienes concurren a ésta, pertenecen principalmente a las licenciaturas de Pedagogía, Comunicación y Periodismo, Medicina, Ingeniería civil e Ingeniería Mecánica Eléctrica, considerando que los ensayos recopilados pertenecen a alumnos de estas carreras, aunque asisten de otras más, lo que muestra un plan de estudios multidisciplinario que permite que se curse la maestría aún cuando no sean egresados de la Licenciatura en Pedagogía, se observa que estos alumnos en su mayoría ejercen la docencia y se busca una alternativa de formación profesional que les permita adquirir conocimientos suficientes para desarrollar su actividad docente de manera satisfactoria.

Sin embargo, el hecho de cursar la maestría en pedagogía no aporta todos los elementos que proporciona a quien tiene la licenciatura en pedagogía y que se puede observar en los ensayos académicos, los ensayos analizados pertenecen a alumnos que habían concluido la maestría o se encontraban cursando el último semestre, lo cual demuestra que no es posible recuperar en un ensayo todos los conocimientos que permitan realizar reflexiones, reconstrucciones o realizar un manejo teórico elevado, sin los soportes adecuados a la temática desarrollada, lo que lleva a realizar los ensayos para dar cumplimiento a un requisitos de evaluación, pues existe diferencia entre lo que se conceptualiza como ensayo y lo que se estructura como ensayo. En el cuadro N° 44 se muestran las profesiones representativas de los estudiantes entrevistados que acuden a la maestría.

Cuadro N° 44 Alumnos de la maestría en pedagogía.

ENCUESTA	FORMACIÓN PROFESIONAL	CAMPO DE FORMACIÓN	
		DOCENCIA UNIVERSITARIA	GESTIÓN ACADÉMICA
Alumno 1	PEDAGOGÍA	✓	
Alumno 2	PEDAGOGÍA	✓	
Alumno 3	COMUNICACIÓN Y PERIODISMO		✓
Alumno 4	COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	✓	
Alumno 5	PEDAGOGÍA	✓	
Alumno 6	COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	✓	
Alumno 7	PEDAGOGÍA	✓	
Alumno 8	INGENIERÍA EN MECÁNICA ELECTRICA	✓	
Alumno 9	MÉDICO	✓	
Alumno 10	COMUNICACIÓN Y PERIODISMO		✓
Alumno 11	MEDICINA	✓	
Alumno 12	INGENIERÍA CIVIL	✓	
Alumno 13	COMUNICACIÓN Y PERIODISMO	✓	
Alumno 14	PEDAGOGÍA	✓	

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a alumnos de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Seminarios en los cuales se solicita el ensayo como parte de la evaluación.

Con referencia al número de seminarios en los cuales les ha sido solicitado el ensayo como parte de la evaluación, el 7% mencionó que en 4 seminarios de 12 cursados, 7% mencionó que en 5 seminarios de 6 que ha cursado, al 14% le fue requerido en 6 seminarios de 6 que ha cursado, 7% mencionó que en 9 seminarios de 12 cursados, 7% indicó que en 10 seminarios de 12 que ha cursado, 14% opinó que en casi todos los seminarios de 6 y 12 que habían cursado, 35% mencionó que en todos los seminarios que ha cursado los cuales corresponden a 12, 4 y 6 seminarios, 14% mencionó que en ninguno de 12 seminarios que ha cursado, como se puede ver en el cuadro N° 45.

Cuadro N° 45 Seminarios cursados en los que elaboran ensayos.

ENCUESTA (Alumnos)	4 SEMIN.	5 SEMIN.	6 SEMIN.	9 SEMIN.	10 SEMIN.	CASI TODOS	TODOS	NINGUNO	SEMINARIOS CURSADOS
1					✓				12
2								✓	12
3				✓					12
4							✓		12
5						✓			6
6								✓	12
7						✓			12
8							✓		4
9							✓		6
10							✓		6
11			✓				✓		6
12	✓								12
13			✓						6
14		✓							6
Total	1	1	2	1	1	2	5	2	
	7%	7%	14%	7%	7%	14%	35%	14%	

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a alumnos de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Con esta información se puede corroborar el planteamiento de que el ensayo es usado como evaluación recurrentemente, pues todos los entrevistados han elaborado ensayos, cumpliendo de alguna manera el objetivo del seminario en cuanto que el

“alumno generará una producción de conocimiento pedagógico, es decir la teorización de la experiencia educativa cotidiana en un producto de aprendizaje”⁸⁸

que será estructurado desde su postura personal, su formación profesional y la adquisición de conocimientos que haya estructurado desde la perspectiva de su disciplina de origen, de ahí la diversidad de formas de estructurar ensayos desde su referente teórico.

⁸⁸ Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, *op. cit.*, p. 23

Conceptuación que el alumno hace sobre el ensayo.

Respecto a la conceptualización que el alumno hace del ensayo se puede observar que no existe una diversidad tan grande, ya que el 7% lo definen como un escrito en donde se expone un tema con argumentos, vinculando teorías y adquiriendo una postura; el 7% lo conceptúa como un texto de análisis y reflexión; el 57% lo plantea como una exposición, argumentación en donde se expone un tema libremente; mientras que el 28% lo define como una recopilación de información sustentada metodológicamente, como se puede observar en el cuadro N° 46.

Cuadro 46 Conceptuación del ensayo que hace el alumno.

ENCUESTA	ESCRITO EN DONDE SE EXPONE UN TEMA CON ARGUMENTOS, VINCULANDO TEORÍAS Y ADQUIRIENDO UNA POSTURA.	TEXTO DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN.	EXPOSICIÓN, ARGUMENTACIÓN EN DONDE SE EXPONE UN TEMA LIBREMENTE.	RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN SUSTENTADA METODOLÓGICAMENTE
1	√			
2			√	
3		√		
4			√	
5			√	
6			√	
7			√	
8			√	
9				√
10				√
11				√
12			√	
13				√
14			√	
Total	1	1	8	4
	7%	7%	57%	28%

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a alumnos de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Atendiendo a las concepciones que se hacen sobre el ensayo, se detecta que hay una idea en general que responde a la definición planteada por Gómez Martínez (1992) en cuanto que

es un escrito breve, sobre temas muy diversos. No lo define el tema sobre el cual se escribe sino la actitud del escritor ante el mismo; es un producto de largas meditaciones y reflexiones, lo esencial es su sentido de exploración, su audacia y originalidad, es efecto de la aventura del pensamiento que permitirá recuperar teorías, razonarlas y construir nuevos planteamientos en la construcción de un ensayo⁸⁹

aunque en el trabajo cotidiano; entendiendo esa cotidianidad como

una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente⁹⁰

es decir, la percepción que tiene de sus acciones de sus pensamientos y cómo se reflejan en la producción que realizan, independientemente de la concepción que cada uno de ellos tenga respecto a lo que es un ensayo.

Elementos que deben considerarse en la elaboración de un ensayo.

Atendiendo a los resultados obtenidos el 57% de los alumnos encuestados, consideran que al elaborar ensayos se deben incluir los siguientes elementos: introducción, desarrollo, vinculación de referentes teórico-empíricos, conclusión, análisis y crítica; el 14% opina que se deben integrar: supuestos, desarrollo, citas textuales, conclusión y bibliografía; 14% considera que se debe manejar el conocimiento de un fenómeno, análisis y propuesta; el 14% opina que se debe incluir la introducción, problemática, objetivos y temática. (Ver cuadro N° 47)

⁸⁹ Gómez, *op. cit.* p. 166

⁹⁰ Berger y Luckman, *op. cit.*, p. 36

Cuadro Nº 47 Elementos que deben considerarse en la elaboración del ensayo.

CUESTIONARIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INTRODUCCIÓN ▪ DESARROLLO ▪ VINCULACIÓN DE REFERENTES TEÓRICO-EMPÍRICOS ▪ CONCLUSIÓN ▪ ANÁLISIS ▪ CRÍTICA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SUPUESTOS ▪ DESARROLLO ▪ CITAS TEXTUALES ▪ CONCLUSIÓN ▪ BIBLIOGRAFÍA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CONOCIMIENTO DE UN FENÓMENO ▪ ANÁLISIS Y PROPUESTA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INTRODUCCIÓN ▪ PROBLEMÁTICA ▪ OBJETIVOS ▪ TEMÁTICA
Alumno 1	√			
Alumno 2		√		
Alumno 3	√			
Alumno 4			√	
Alumno 5				√
Alumno 6		√		
Alumno 7	√			
Alumno 8				√
Alumno 9	√			
Alumno 10			√	
Alumno 11	√			
Alumno 12	√			
Alumno 13	√			
Alumno 14	√			

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a alumnos de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Como se puede ver, los alumnos difieren en la conformación que debe tener el ensayo, aunque haciendo referencia a la estructura formal generalmente los ensayos que se elaboran cumplen con las características de un trabajo académico, independientemente que se trate de un ensayo (ver análisis de la estructura formal apartado 4.1) no así, en el manejo de la información, pues en el desarrollo del trabajo, en la reconstrucción del conocimiento se pierde esa conformación a que hacen referencia en sus opiniones, vislumbrándose una confusión al concretar la ideas en el texto, pues la información se maneja como resumen o como recopilación de información, el desarrollo de un tema desde los postulados de uno o más autores quedando casi siempre al margen la postura personal.

Ideas que se manejan en la estructura de un ensayo.

Respecto a las ideas que se deben manejar al escribir un ensayo, el 35% considera que se debe desarrollar un tema basado en fundamentos, incorporando situaciones cotidianas como inicio de reflexión y establecer una postura; el 50% opina que es un problema desarrollado, relacionado con la escuela o trabajo, con ideas propias sobre un tema; el 14% considera que debe ser una recopilación de varios autores sobre un tema y síntesis de esas ideas. (Ver cuadro N° 48)

Cuadro N° 48 Ideas que se manejan en la estructura de un ensayo.

ENCUESTA	DESARROLLO DE UN TEMA BASADO EN FUNDAMENTOS, INCORPORANDO SITUACIONES COTIDIANAS COMO INICIO DE REFLEXIÓN Y ESTABLECER UNA POSTURA.	PROBLEMA DESARROLLADO RELACIONADO CON ESCUELA O TRABAJO CON IDEAS PROPIAS SOBRE UN TEMA.	RECOPIACIÓN DE VARIOS AUTORES SOBRE UN TEMA Y SÍNTESIS DE ESAS IDEAS.
Alumno1	√		
Alumno 2		√	
Alumno 3	√		
Alumno 4		√	
Alumno 5		√	
Alumno 6		√	
Alumno 7	√		
Alumno 8		√	
Alumno 9			√
Alumno 10	√		
Alumno 11			√
Alumno 12		√	
Alumno 13		√	
Alumno 14	√		
Total	5	7	2
	35%	50%	14%

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a alumnos de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Retomando los elementos que el alumno concreta en la elaboración del ensayo académico se puede observar que incluyen los diversos elementos que mencionan, pues algunos desarrollan una crítica, (ensayo crítico), otros un análisis (ensayo analítico), se adquiere una postura respaldado en los planteamientos de un teórico reconocido sobresaliente (ensayo academicista), se realiza una síntesis de los planteamientos de varios autores (ensayo narrativo), se desarrollan temas basados en fundamentos teóricos (ensayo teoricista), mostrando que el ensayo se estructura desde el propio concepto, contrario al planteamiento de lo que se considera debe ser un ensayo.

Así, en el texto que se elabora se plasman formas y costumbres que se comparten en las aulas de la maestría, como se observa algunas coinciden, otras difieren de acuerdo a la perspectiva de producir conocimiento que el sujeto tiene desde su propia percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues aunque se comparte una misma realidad, es decir se asiste a un mismo seminario, a un mismo campo de formación, a una misma maestría, la forma de interpretarla va a ser diferente en cada uno, por lo tanto la reconstrucción de saberes será diferente para cada caso; aunque, si se habla del conocimiento generado al interior de una institución educativa éste deberá responder a determinadas características que lo incluyan en el contexto en que se desarrolla. Considerando lo anterior se puede deducir por qué el alumno conceptúa de una forma y reconstruye el conocimiento de otra, como se puede ver en la Tipología establecida en esta investigación.

Problemáticas a que se enfrenta el alumno al elaborar ensayos.

Respecto a la posibilidad de que al alumno le genere alguna dificultad elaborar los ensayos, EL 71% mencionó que sí le genera dificultad elaborar un ensayo, el 28% opinó que no tiene dificultades para estructurar un ensayo. (Ver cuadro N° 49)

Cuadro N° 49 Opinión respecto al a dificultad para elaborar ensayos.

ENCUESTA	SI	NO
Alumno 1		NO
Alumno 2	SI	
Alumno 3	SI	
Alumno 4	SI	
Alumno 5		NO
Alumno 6		NO
Alumno 7	SI	
Alumno 8	SI	
Alumno 9		NO
Alumno 10	SI	
Alumno 11	SI	
Alumno 12	SI	
Alumno 13	SI	
Alumno 14	SI	
Total	10	4
	71%	28%

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a alumnos de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

Problemáticas a las que se enfrentan al elaborar ensayos.

Respecto a los alumnos que presentan dificultades para elaborar un ensayo el 14% opinó que si no es claro el objetivo es difícil concretar ideas; 14% considera que es necesario tener conocimiento amplio sobre un tema con textos y autores, además de que su evaluación es subjetiva; el 7% comenta que quién lo solicita espera recibir lo que ellos piensan; 14% opinó que se le dificulta debido a la formación que se tiene; 21% comentó que falta tiempo para realizar la investigación. De los alumnos a los cuales no se les dificulta elaborar ensayos el 14% opinó que tienen los conocimientos necesarios o se realiza una investigación a fondo; 7% comento que depende del tema y maestro que lo solicita así como el nivel de complejidad, el 7% no contestó. (Ver cuadro N° 50)

CUADRO N° 50 Problemáticas a las que se enfrentan al elaborar ensayos.

ENCUESTA	SI NO ES CLARO EL OBJETIVO ES DIFÍCIL CONCRETAR IDEAS.	ES NECESARIO TENER CONOCIMIENTO AMPLIO SOBRE UN TEMA, CON TEXTOS Y AUTORES, SU EVALUACIÓN ES SUBJETIVA.	QUIEN LO SOLICITA ESPERA RECIBIR LO QUE ELLOS PIENSAN.	SE TIENEN LOS CONOCIMIENTOS NECESARIOS O SE REALIZA UNA INVESTIGACIÓN A FONDO.	DEBIDO A LA FORMACIÓN QUE SE TIENE.	FALTA DE TIEMPO PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN.	DEPENDE DEL TEMA Y MAESTRO QUE LO SOLICITA Y DEL NIVEL DE COMPLEJIDAD.	NO CONTESTO
Alumno1				√				
2	√							
3		√						
4			√					
5							√	
6				√				
7					√			
8					√			
9								√
10						√		
11		√						
12						√		
13						√		
14	√							
Total	2	2	1	2	2	3	1	1
	14%	14%	7%	14%	14%	21%	7%	7%

Fuente: elaboración de la autora con datos obtenidos con el análisis los resultados de la encuesta aplicada a alumnos de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón.

ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA PARA ELABORAR ENSAYOS ACADÉMICOS.

Considerando los planteamientos antes mencionados, es pertinente retomar los planteamientos de Sánchez Puentes (1984) en donde expone

que el sujeto debe reflexionar y reconstruir su propia realidad a través de la investigación, la cual se debe concebir como una “práctica social” en donde el investigador no esta solo, ya que al investigar se pretende que se dialogue, se discuta, se contraste, y se comunique con otros, contra otros, frente a otros, pues no basta tener razón, sino hay que tenerla contra alguien.⁹¹

En la maestría se pretende inducir al alumno a la investigación, lo que le proporcionará elementos suficientes para adquirir un bagaje amplio de conocimientos, que llevarán a ese aporte personal, a esa reflexión, a dar soporte a las temáticas que desarrolle, a esa creatividad que se requiere al escribir un ensayo; sin embargo, no se tiene esa cultura de la investigación, pues al ser la mayoría alumnos de medio tiempo con la obligación de cumplir con una actividad laboral, se limita el tiempo dedicado a cubrir los requerimientos que surgen en los seminarios como actividades de aprendizaje y el hecho de que estructurar un ensayo implica consultar fuentes, recopilar información, manejar esa información desde una postura que sólo se logra a través del trabajo de investigación, es factible considerar, que la dificultad para estructurar los ensayos depende también del tiempo que se dedica a cumplir con los objetivos y actividades que marca del plan de estudios de la maestría en pedagogía.

Como resultado de la investigación y considerando el objetivo por el cual se solicita escribir ensayos a los alumnos, es importante considerar que este documento puede ser un instrumento de evaluación que evidencie en forma clara

⁹¹ Sánchez Puentes, *op.cit.*, p. 145

el aprendizaje que a logrado estructurar el alumno, en esta medida surge la propuesta que a continuación se expone, en donde se plantean algunos elementos para la elaboración de un ensayo podría aportar elementos para unificar criterios respecto a la caracterización, conceptualización y contenido que debe manejarse en el ensayo académico.

El problema para estructurar un ensayo por quien ignora lo más elemental de las reglas para su elaboración es que resulta ininteligible en ciertas ocasiones y se puede decir que no es por la estructura que se le da o lo que escribe, sino por el cómo lo conforma y cómo lo redacta. En este sentido es importante tener claridad en cuanto a las características del ensayo, la forma de manejar y presentar la información, así como la estructura que se le debe dar.

El proceso para redactar un ensayo debe iniciar con la revisión de materiales que aporten información general, datos concretos, e ideas, respecto a la temática que se desea desarrollar en el documento que se quiere construir, así, la lectura de los materiales deberá hacerse de tal forma que haya una reflexión que permita saber si se ha comprendido el contenido temático de los materiales revisados y que aporten elementos sobre el tema a desarrollar que además sean acordes con la postura que se tiene sobre el mismo. Una vez que se ha identificado la información pertinente, se puede dar inicio con el proyecto del escrito, establecer en primer lugar el objetivo del ensayo, posteriormente registrar las ideas de manera organizada, puede ser a través de cuadros sinópticos, esquemas, de tal forma que se articulen de manera ordenada, es decir las ideas que se consideren importantes o relevantes, así como las que pueden ayudar a facilitar la elaboración del escrito.

Definida la estructura y contenido del ensayo, se puede comenzar a escribir. Cuando se ha elaborado de manera general el documento, es conveniente realizar una lectura total, de tal forma que se pueda detectar hasta que punto se ha

cubierto el objetivo respecto a la temática desarrollada, lo que se quería expresar, así como los errores que se hayan tenido.

Estructura del ensayo.

El ensayo académico deberá contener:

Portada.

En la portada se incluyen los siguientes elementos:

- La institución. (Especificar los datos de la institución).
- El título. (Debe describir de forma clara el contenido del ensayo, que permita una identificación fácil del tema, que sea corto y que permita su clasificación de manera sencilla, es conveniente una vez que se concluido el ensayo, definir el título pues se tiene claridad sobre el contenido del texto y facilita su redacción).
- El autor. (Se registrarán los datos de identificación de quien elaboró el ensayo).
- La fecha de elaboración. (Se establecerá la fecha en que se ha concluido el ensayo).

Índice.

En este lugar se colocan de manera esquemática los temas o apartados que comprende el contenido del ensayo.

Introducción.

En la introducción se hace la presentación del tema que se va a desarrollar en el ensayo destacando la importancia que tiene, se expone la trascendencia de la investigación, intentando comunicar en forma ágil y sencilla el contenido general, así como los objetivos del ensayo, explicando brevemente los contenidos más relevantes, en este espacio se pueden justificar las razones por las que se abordó

la temática. Es importante mencionar que en la introducción no se deben incluir conclusiones sobre el trabajo, sólo se debe indicar que se podrán encontrar en el desarrollo del ensayo.

Desarrollo.

En el desarrollo se exponen los contenidos del ensayo. Para que el contenido del ensayo exprese claridad en las ideas que se manejan, será necesario emplear el lenguaje propio de la disciplina en la que se trabaja y que sea comprensible para quien tenga acceso al texto, pues cuando se elabora un ensayo se pretende que sea leído por cualquier lector.

El desarrollo del ensayo se puede trabajar a través del método inductivo donde se expone un caso particular –debidamente documentado- para después llegar a un sistema general de ideas o fundamentos, o bien recurrir a la exposición deductiva, ésta es la que parte de las ideas generales para después llegar a las particulares, asimismo se puede desarrollar el ensayo a partir del método dialéctico, que consiste en confrontar dos tesis y posteriormente establecer una síntesis.

En la estructura del ensayo es importante mostrar el trabajo de investigación documental en donde se apoyan las tesis que se exponen en la temática que se aborda, puede ser mediante el sistema de referencias documentales. Se pueden insertar las referencias documentales en el cuerpo del ensayo (sistema harvard) o al pie de página (sistema francés clásico). Los referentes documentales utilizados de los diferentes autores consultados, quedarán inscritos dentro de las comillas en el texto y deberán estar interpretados por parte del autor del ensayo. Además de las citas textuales, se puede utilizar el sistema de interpretación, a través de la exposición mediante el parafraseo o interpretación de los datos relevantes seleccionados en la investigación documental. En este caso, la referencia tendrá el código adecuado dentro del sistema de referencia documental que se está utilizando y los datos que identifican al texto. Las notas al pie de página cumplen

una función aclaratoria de los conceptos que permiten ampliar el horizonte de comprensión de una idea.

Es importante mencionar que un ensayo no es un gran resumen o síntesis de lo que otros autores ya han dicho, es una construcción personal que muestra los avances en el conocimiento que en lo personal se está proponiendo, a partir de un cuerpo de teorías existentes, destacando el aporte personal acerca del tema central del ensayo.

Conclusiones.

Las conclusiones deben seguir una secuencia lógica, mencionando los puntos relevantes, incluso aquellos contrarios al problema de investigación, se debe informar el alcance de los objetivos del estudio, así como las reflexiones que sobre el tema se hayan realizado y que impactan de manera importante en la concepción que sobre la temática se tenía antes de realizar la investigación en torno a la estructuración del ensayo. Se deben recuperar también los planteamientos abordados en la introducción y el desarrollo del trabajo. Si el caso así lo demanda, se pueden incluir nuevos cuestionamientos sobre el tema que expresen la necesidad de seguir investigando y construyendo con relación al tema.

En la redacción de las conclusiones se debe cuidar que el planteamiento de las ideas sea coherente. A lo largo de la estructuración del ensayo se identificaran ideas generales y particulares que le dan coherencia a la conclusión. Es decir, se deberá dar cuenta del punto de partida y el alcance que se tuvo con el ensayo.

Bibliografía.

Un ensayo debe sustentar su estructura el fuentes de investigación bibliográfica pues le da un soporte teórico y objetivo respecto a las temáticas que se han

abordado, pues éstas dan relevancia, pues constituyen uno de los principales criterios de objetividad que se deberán mostrar en trabajos de investigación. Es importante mencionar que se deben incluir los datos de la bibliografía consultada de acuerdo con el criterio de investigación que se esté siguiendo.

Con esta propuesta se aportan elementos concretos sobre la estructura que puede tener un ensayo académico, considerando que por la libertad que existe en cuanto a la estructura de un ensayo, sin considerar un género en específico, no se explicita una caracterización que se retome como una guía que defina los elementos que debe tener un ensayo, que facilite su estructuración.

CONCLUSIONES.

La formación que propicia el Plan de estudios de la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), establece que ofrecerá al alumno los elementos académicos que le permitan ser competitivo a nivel nacional e internacional, intentando dar cumplimiento de las Políticas Educativas establecidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, como son: la posibilidad de incorporarse a estudios de nivel Posgrado que propicien una formación permanente que eleve el nivel de competitividad del estudiante, el impulso a la investigación no sólo científica y tecnológica, también en el ámbito de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas, asimismo, la diversificación de fuentes de financiamiento a partir del establecimiento de aranceles o cuotas a los alumnos y la vinculación y el otorgamiento de fondos públicos al desempeño institucional, esto obliga a las instituciones de educación superior como la UNAM, a modificar sus estructuras en aspectos como la creación de cuerpos colegiados para conducir los programas, el establecimiento de sistemas tutoriales, flexibilización de sus programas académicos en cuanto a la realización de cursos en entidades académicas distintas, el impulso a la Interdisciplina y multidisciplina, buscar la vinculación con otros programas nacionales e internacionales, así como la evaluación permanente; sin embargo, la UNAM no cuenta con una visión estratégica desde la prospectiva y el modelo ideal que plantea, pues resulta desvinculado de lo que es la universidad pública, su estado actual y sus contradicciones, lo que provoca que la realización de ese proyecto sea desigual.

En ese sentido la formación del alumno que se establece en el Plan de Estudios de la Maestría debe ser sólida en los campos que se imparten, estar mejor capacitado para desarrollar el ejercicio profesional y académico, contar con el aprendizaje y los elementos necesarios para ejercer la investigación científica en el área, sin embargo, retomando la experiencia personal y algunos referentes que aportó la interacción con compañeros de otras generaciones de la maestría con los cuales se desarrollo la investigación, las condiciones académicas de los alumnos que acuden a la maestría dificultan alcanzar el

perfil de egreso tal como se establece, ya que generalmente hay falta de apoyos económicos, lo que impacta de manera importante en la participación de proyectos de investigación que impliquen dedicarse de tiempo completo, pues existen limitantes para algunos alumnos al querer articular la actividad laboral con la actividad académica, lo cual restringe su ingerencia y participación activa en proyectos de investigación, asimismo cuando se participa no es posible dar cumplimiento al 100% de las actividades que implica el desarrollo de la investigación, o bien existen pocos proyectos que sean de interés del alumno para participar en ellos.

Como parte de las actividades académicas que se establecen, se privilegia el proceso de enseñanza a partir de los seminarios, los cuales deben facilitar al alumno los elementos necesarios de estudio y comprensión para desarrollar un proyecto de investigación, en el caso de la FES Aragón se ha implementado un comité tutorial que da seguimiento al avance del alumno, con lo cual se pretende que genere documentos y textos académicos que evidencien los logros académicos que ha adquirido.

En esta medida se solicita que los alumnos escriban ensayos académicos como resultado del proceso de aprendizaje, con la intención de que en él se viertan la reconstrucción de los conocimientos que ha adquirido y que implica sus conocimientos previos, los nuevos conocimientos y que además demuestre sus capacidades de síntesis y redacción, sin embargo la elaboración del ensayo se realiza sin una reflexión seria sobre sus características, lo cual se puede observar en las diferentes formas de elaborarlos que fueron identificadas en el desarrollo de la investigación, un rasgo distintivo del ensayo es su agilidad, aunque con la investigación se identifican ensayos extensos que concentran mucha información. El ensayo por su sencillez productiva brinda la posibilidad de reflexionar y comunicarse de manera directa, pues algo que lo caracteriza es la brevedad, lo que le otorga ventaja sobre otros escritos de tipo académico.

Algo característico en las diferentes modalidades de escribir ensayos en la maestría en pedagogía, radica en la subjetividad, lo cual genera ambigüedades

tanto en su estructura como en la identificación del género, ya que al escribir el ensayo el alumno expresa sus ideas sobre un tema, intentando alcanzar el objetivo de que su escrito sea inteligible y comprensible, pues aunque el ensayo no pretende convencer, el alumno pretende alcanzar el objetivo de comunicar sus planteamientos.

Es importante mencionar que los ensayos analizados cubren un objetivo específico, con características específicas de un documento de tipo académico, así, se identifica una estructura que da cuenta del contexto en que se desarrolla, los temas de interés para el alumno, así como la comprensión que ha alcanzado sobre algunos temas específicos.

Atendiendo a los resultados de la encuesta realizada con maestros y alumnos en cuanto a la concepción que tienen sobre el ensayo, las características que consideran debe tener, el manejo de la información que se debe hacer, así como las habilidades que se tienen para la elaboración de los ensayos, se identificaron diferencias importantes en las opiniones expresaron, pues se tienen concepciones distintas que inciden determinadamente en los productos que se generan en la maestría y que se hace evidente en la Tipología establecida a partir del análisis de la estructura y contenido de los ensayos analizados.

En la tipología de los ensayos se exponen de manera clara las diferencias detectadas en cuanto a la estructura, al contenido, a la extensión, al manejo que se hizo de la información y la redacción que se hace en los ensayos, es importante resaltar que en la composición escrita debe prevalecer el cuidado de su producción, pues la competencia textual escrita implica varios dominios: saberes gramaticales (competencia lingüística) y estrategias de uso o saber pragmático; así como los propios de la escritura: grado de planificación, saber discursivo, ausencia del interlocutor, estructura del discurso, género textual, elaboración de párrafos, uso de la puntuación y la ortografía, así como posibilidades de corrección.

De acuerdo con el tipo de ensayo que se escribe, se determina el uso de recursos textuales, en este sentido se identificó que no existe en todos los casos revisados claridad en cuanto a la estructura del ensayo en algunos casos se omite elementos importantes en un texto

BIBLIOGRAFÍA.

1. AGUIRRE, BAZTAN A. (1995), *Etnografía. Metodología Cualitativa en la Investigación Social*. México, Alfaomega –Marcombo.
2. ALCANTARA, A.(1998), *Educación, Democracia y Desarrollo en el fin del Siglo, Siglo XXI*.
3. ALVARADO HERNÁNDEZ VICTOR MANUEL, (2001), *El ensayo personal y otros tópicos de la escuela*, México.
4. ANDER-EGG, E. (1995), *Técnicas de Investigación Social*, Buenos Aires. Ed. Lumen.
5. ANUIES (1997), “La educación superior en el Siglo XXI” México.
6. BECHER, T.(1998), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Ed. Gedisa.
7. BERGER, P. y LUCKMAN, T., (1979) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
8. CALVO, B., et al., (1992). *Nueva Antropología*. Vol. XII. Num. 42. México, Multigráfica, SA. de CV.
9. CASSANY, D., et.al., (2000), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
10. CARR, Wilfred y Kemmis, Stephen. (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, ediciones Martínez Roca, S.A.
11. COLL, CÉSAR. (1989), *El análisis de la práctica educativa*, ILCE.
12. COLL, CÉSAR y SOLER ISABEL (1989) “*Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*”, en *Reforma y Currículo*, núm. 168, s.l., marzo.
13. CONACYT-SEP, (2002), *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional*. México.
14. COULON, A. (1995), *Etnometodología y Educación*, Educador, Paidós.
15. CREME, PHYLLIS Y LEA, MARY R., (2000), *Escribir en la Universidad*, Barcelona, Gédisa.
16. DIAZ BARRIGA, ÁNGEL y PACHECO MÉNDEZ, TERESA (Coords.) (1995). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México, UNAM/CESU, (Col. Problemas Educativos en México).

17. DIDRIKSSON, Takayanagui Axel, (2000), "*Los cambios de la universidad contemporánea*" en La Universidad de la Innovación, México, UNESCO.
18. _____.(2000), "*El cambio como tendencia dominante en la educación superior*" en La Universidad de la Innovación. México, UNESCO.
19. DIETERICH Stefan, (1995), *Globalización y Educación en América Latina, en Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, México, SEP/UPN.
20. FERRY, Gilles, (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós, UNAM-ENEPI, 147 pp.
21. FREDERICK, Ericksson, (1992), "*Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*", en Nueva Antropología. Vol. XII. Num. 42, México, Multigráfica, SA de CV.
22. FRANCESC PEDRÓ e IRENE PUIG, (1998), "*Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*", Barcelona, Paidós Ibérica, S.A.
23. GIBBONS, Michael, (1998), "*Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI*" en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, Paris.
24. GÓMEZ, Martínez J., (1992), "*Teoría del Ensayo*", México, UNAM.
25. GOROSTIAGA, X., (2000), "*En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe*", en López Segrera, F. y Filmus D. Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Respuestas, IESALC-UNESCO.
26. GOTEES, J.P., et al., (1988), "*Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*", Madrid, Ed. Morata.
27. HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, Racionalidad de la acción y racionalización social*. VOL 1. Madrid: Taurus, p. 27
28. HERRERA Márquez, Alma (2001) "*EL CAMBIO EN LA DÉCADA DE LOS 90: Estudio comparado de diez universidades públicas en México*", México. Mimeo
29. HEINZ, Dieterich., (1999), *Nueva Guía para la Investigación Científica*, México, Planeta Mexicana.

30. ITURROZ, Leza, José Luis, et al., (2001) *FUNCIÓN. GRAMÁTICA DIDÁCTICA DEL HUICHOL*, Vol. 1, Estructura fonológica y sistema de escritura, núm. 19-20, DELI/UdeG/SEP, México.
31. LYOTARD, J.-F. (1990), *La Fenomenología*, Paidós Studio.
32. MARDONES J, URSUA N., (1994), "*Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*", México, Fontamara.
33. PELLICER, A., (1994), *Los descubrimientos de Cristóbal*. Historias sobre una Historia. México, Libros del Rincón, SEP.
34. RODRÍGUEZ, GOMEZ G. et. al., (1999), *Metodología de la investigación Cualitativa*, Málaga, Aljibe.
35. SCHUTZ, A., (1993), *La Construcción Significativa del Mundo Social*, Barcelona, Paidós.
36. SERAFINI, Ma. Teresa, (1997) *Cómo se escribe*, México, Paidós.
37. SOUTO, A., (1973). *El Ensayo*. México. Ed. ANUIES.
38. STAKE, R. E., (1999) *Investigación con estudio de caso*, Madrid, Ediciones Morata.
39. STUBBS, M., (1987). "*Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*" Trad. González C., Madrid, Alianza.
40. TUNERMANN, C. (2000) "*La educación para el siglo XXI*", en López Segre, F. y Filmus D. Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Respuestas, IESALC-UNESCO.
41. UNAM, (1997), *Plan Nacional de Desarrollo 1997-2000*, México.
42. _____ (1999), *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*, México.
43. VAN DIJK, T. A., (1980), *Estructuras y Funciones del Discurso*, Siglo XXI.
44. _____ (1988), *Texto y Contexto*, Cátedra, Madrid.
45. WOODS, P., (1995), "*La Escuela por Dentro. La Etnografía en la investigación Educativa*", España, Paidós.

46. YARZABAL, Luis, (1999), "*Consenso para el cambio en la Educación Superior*". UNESCO.

REVISTAS

1. ANUIES. "*La educación superior en el Siglo XXI*" México, Capítulo 2 pp. 33-136.
2. AUSTIN Millán, Tomás R., (2000), "*Para comprender el concepto de cultura*" en Revista UNAP, EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Año 1, N° 1, Marzo, Chile.
3. BARRÓN Tirado, (1996) Concepción, et. al., *Tendencias en la Formación Profesional Universitaria en Educación: Apuntes para su Conceptuación*, Revista Perfiles Educativos Número 71, Enero-Marzo.
4. DIAZ BARRIGA, Angel, 1990, *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. México, UNAM/CESU, 90 pp. (Cuadernos del CESU, 21).
5. DIDRIKSSON, Takayanagui Axel, (2000), "*Los cambios de la universidad contemporánea*" en La Universidad de la Innovación. México, UNESCO pp.39-68, 77-102
6. GIBBONS, Michael, (1998), *Pertinencia de la Educación Superior en el siglo XXI en Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO*, Paris, Francia 75 Pág.
7. GOROSTIAGA, X. "*En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe*, en López Segrera, F. y Filmus D. (200) Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Respuestas, IESALC-UNESCO.
8. HERRERA Márquez, Alma, (2001), *EL CAMBIO EN LA DÉCADA DE LOS 90: Estudio comparado de diez universidades públicas en México*, México. Mimeo pp. 50
9. INCLAN, C., (1992), *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975- 1988*, Cuadernos del CESU No. 28. UNAM.
10. LÓPEZ, MARÍA ISABEL, (1998), *Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la E.G.B.: estrategias metodológicas*, en: lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura, Año XIX, N°. 1, Buenos Aires, Color EFE.

11. MAYORGA, ROMÁN, (1999) *Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI*, en Revista Iberoamericana de Educación, N° 21, Septiembre-Diciembre, OEI Ediciones.
12. PALLAN, F. y MARUM, E., (1997), *Demanda del Posgrado y Competitividad del Personal Académico de la Escuela Superior*. Revista de la Educación Superior. Vol. 26, No. de Revista 102. Abril- Junio. México.
13. SÁNCHEZ PUENTES, RICARDO, (1984), "*La investigación científica en las ciencias sociales*" en Revista Mexicana de Sociología, N° 1, México.
14. _____ (1993), "*Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*", en Revista Perfiles educativos, N° 61 Julio/Septiembre, México, UNAM.
15. UNAM, (1997), *Plan Nacional de Desarrollo 1997-2000* Méx.
16. TUNERMANN, C. (1999) "*La educación para el siglo XXI*", en López Segrera, F. y Filmus D. (200) Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Respuestas, Ed. IESALC-UNESCO.
17. YARZABAL, Luis, (1999), *Consenso para el cambio en la Educación Superior*. UNESCO, pp. 270. Capitulo 1- La educación superior frente a los dilemas y desafíos del próximo milenio y 2- La educación superior en la región: principales tendencias.

EN INTERNET.

1. JARAMILLO, Echeverri, (2001), Luis G. *La Tensión entre lo Global y lo Local*. En cinta de Moebio No. 12 Diciembre 2001. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
<http://rehue.csociales.uchile.c1/publicaciones/moebio/12/frames08.htm>.
2. UNESCO, (1998) "*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*" aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior "La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción"
<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/world.htm>

ANEXOS

Párrafo	Renglón	
1	1	
	2	
	3	
	4	
2	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
3	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	

EL ENSAYO CRÍTICO.

Siguiendo las agudas observaciones de Juan Delval, sobre "la mancha de aceite constructivista", y si las aplicamos en el campo de nuestra profesión pedagógica, nos encontramos a compañeros que alegremente se asumen como constructivistas y con "verdaderas" ideas de vanguardia.

Lo paradójico de este caso es que algunas de estas ideas constructivistas, de nuestros compañeros, se remontan al psicólogo, lingüista y filósofo ruso Lev Vigotsky (1896-1934). Es decir son ideas de un gran pensador que murió hace 66 años. A nivel científico y tecnológico, dirían algunos positivistas, 66 años es mucho tiempo. Actualmente hablamos de "clonaciones", "realidad virtual", "mapeo genético", etc. Así que cuales ideas de vanguardia.

Otro de los descubrimientos de nuestros compañeros constructivistas son sus propuestas a nivel de tesis de posgrado "sobre el empleo de las teorías pedagógico-constructivistas. Ya de por sí es usual la falta de aporte en investigación, al campo de nuestra profesión, como para que ahora nos vengan nuestros citados compañeros con sus "contribuciones". Si minimamente realizaran un estudio del arte de su especialidad, sin duda, harían contribuciones reales. Por ejemplo, durante mucho tiempo se han venido realizando tesis y proyectos de investigación sobre formación docente; por citar algunos datos de un 100% de estos trabajos a nivel de licenciatura pedagógica, en las escuelas privadas que conozco, un 70% pretenden ser de tendencia constructivista.

Párrafo	Renglón	
4	21	
	22	
	23	Si esto sucede en las universidades privadas, no se necesita mucho esfuerzo
	24	para conocer como estaría el estado de estas investigaciones en nuestra estimada
	25	Universidad Nacional Autónoma de México. Por eso, dudo acerca de la realidad sobre las contribuciones de nuestros multicitados compañeros acerca de este tema.
5	26	
	27	Conviene aclarar, que no estoy criticando al constructivismo, estoy muy lejos de
	28	ello, sino a la concepción limitada y "provinciana", que se tiene de él y que ha
	29	provocado una gran confusión y en el peor de los casos el "descubrimiento del hilo negro", en los campos de nuestro interés: la Pedagogía y la Didáctica.
6	30	
	31	Cabe precisar, siguiendo a Delval: "El constructivismo constituye, antes que nada,
	32	una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina, y también a
	33	cómo se modifica el conocimiento. Como tal no debe confundirse con una posición pedagógica." (1)
7	34	
	35	Es fundamental precisar y comprender esto, ya que es un error común confundir
	36	esta postura epistemológica con una teoría pedagógica. Así nos encontramos con
	37	que algunos compañeros alegremente nos dicen que son constructivistas y no lo
	38	sabían, porque desde hace mucho tiempo ya hacían participar-activamente a sus
	39	alumnos, tal como lo propone la teoría pedagógica constructivista (?). Más aún,
	40	ellos desde hace mucho ya eran "facilitadores" del aprendizaje porque hacen
	41	trabajar-solitos a sus alumnos y ellos son auténticos expectadores, es decir sus alumnos son activos y ellos pasivos, tal como dice la corriente pedagógica-

Párrafo	Renglón	
8	42	
	43	constructivista (??). También dicen que ellos aplicaban mapas conceptuales y no
	44	sabían que así se llamaban (a veces se refieren a organizadores avanzados,
	45	cuadros sinópticos o organigramas), en fin todo ya lo hacían tal como lo indica la pedagogía constructivista (???).
9	46	Es más, estos compañeros nos explican que ellos ya aplicaban la autoevaluación,
	47	porque a veces era pertinente (habría que quedar bien con los alumnos como
	48	maestro de vanguardia, sin ley alguna), pero ahora con la teoría pedagógica
	49	constructivista pues ahora ya no solo sería una costumbre inveterada sino se
	50	justificaría "científicamente".
10	51	Reitero una vez más, no se critica al constructivismo, sino lo limitado de la
	52	percepción de algunos compañeros respecto a él.
11	53	Continuemos observando las reflexiones del estudioso Delval:
	54	"Una posición epistemológica es completamente distinta de una posición
	55	pedagógica y mantienen entre ellos una relación semejante a la que existe entre
	56	ciencia y técnica, o entre moral y la ciencia de las costumbres." (2).
12	57	Es un error común, de algunos compañeros confundirse mimeticamente como
	58	constructivistas por la sencilla razón que simpatizan con las corrientes
	59	pedagógicas activistas. Y es más común asumirse constructivista porque ellos "ya
	60	desarrollaban estas ideas (activistas) en el aula.

Párrafo	Renglón	
	61	Pero, sigamos a Delval:
13	62 63	"Una posición epistemológica se refiere al ser de las cosas... Una posición pedagógica se refiere al deber ser, o como se pretende que sucedan..." (3).
14	64 65 66 67 68 69	<p>Convine recordar el caso de uno de nuestros máximos exponentes en el campo pedagógico acerca de su transito de la tecnología educativa a la didáctica crítica; pero el caso de este brillante profesor se debió a su propio desarrollo y madurez intelectual inscrita en un contexto histórico cuando diversas posturas pedagógicas y epistemológicas se desarrollaban en nuestro país. En pocas palabras, este destacado investigador estuvo siempre atento al tiempo/espacio de su profesión.</p>
15	70 71 72 73	<p>Pero, incuestionablemente, este no es el caso de nuestros compañeros y sus provincianas concepciones del constructivismo, ya que dan verdaderos saltos mortales de una corriente pedagógica hacia una postura epistemológica, como, sin duda, lo es el constructivismo.</p>
16	74 75 76 77 78	<p>Continuemos con Delval:</p> <p>"... la acción pedagógica esta siempre referida a unos fines que se intenta alcanzar... las acciones pedagógicas son instrumentales para los fines; como tales no son ni verdaderos ni falsos. Sólo son adecuados o inadecuados... La posición epistemológica puede ser instrumental para un objetivo pedagógico, es decir,</p> <p style="text-align: right;">4</p>

Párrafo	Renglón	
17	79	
	80	puede ofrecer vías para alcanzar un fin, pero no puede decir nada acerca de los fines." (4).
	81	Por lo mismo, no es válido sobreponer a las viejas prácticas pedagógicas el supuesto de una teoría pedagógica-constructivista; ya que para estudiosos como Delval simplemente no debe existir tal situación. Demostrar lo contrario, es decir, la existencia de una corriente pedagógica-constructivista implicaría realizar un trabajo del nivel intelectual del Sr. Delval y que demostrara lo contrario a su tesis.
	82	
	83	
18	84	
	85	
	86	Así, que para aquellos compañeros que abusivamente se asumen como constructivistas sin comprender el serio compromiso y la formación que ello implica, habría que preguntarles si realmente distinguen entre una postura epistemológica y una teoría pedagógica, y que por lo menos revisen esta diferencia esencial. Además, asumirse como constructivista porque se esta en contra, en el mejor de los casos, de alguna corriente del aprendizaje como lo es el conductismo, pues tampoco sería suficiente, porque con una postura epistemológica se puede ser también instrumental. Y en este sentido citamos nuevamente a Delval:
	87	
	88	
19	89	
	90	
	91	
	92	
	93	
	94	
	95	
	96	"La posición epistemológica puede ser instrumental para un objetivo pedagógico, es decir, puede ofrecer vías para alcanzar un fin, pero no puede decir nada acerca de los fines." (5).
	97	
		5

Párrafo	Renglón	
20	84 85 86 87 88 89	<p>Muchos de nuestros compañeros vociferan en contra de la didáctica instrumental y se ubican en la didáctica crítica (según estudiamos en el Seminario de Didáctica se debería ampliar este concepto por el de didáctica alternativa), pero aún a estos compañeros deberíamos invitarlos a que revisen seriamente si distinguen minimamente las diferencias básicas entre una postura epistemológica como lo es el constructivismo y una corriente pedagógica.</p>

Párrafo	Renglón	
21	90	Conclusión
	91	Una vez más se reitera, no se ha intentado criticar al constructivismo, tampoco a los estudiosos, que de manera fundamentada y seria han asumido esta postura epistemológica y la aplican en los campos de su interés (Cfr. Cesar Coll en Psicología y Curriculum).
	92	
	93	
22	94	Tampoco hemos cuestionado la vigencia de las ideas constructivistas, aún y cuando algunos de sus matices se remonten a Vigotsky (1896-1934), o a Piaget (1896-1980). Sabemos que una postura epistemológica, al igual que la filosofía maneja grandes ideas y concepciones que contienen, por ejemplo, el ser de las cosas, situado en un espacio/tiempo no ordinario o de opinión. Estamos hablando de superar niveles corticales o superficiales de opinión (doxa) y trascender hacia niveles de pensamiento superior (episteme), donde el hombre empieza a hacer ciencia, más allá de lo sensorial y el sentido común y corriente. Sino fuera así, entonces nada tendrían que decirnos los grandes filósofos como Platón, Aristóteles, Descartes y Bacón, por citar sólo algunos.
	95	
	96	
	97	
	98	
	99	
	100	
23	104	Para el constructivismo, es esencial comprender lo anterior, puesto que se trata de inducir a que se supere esa doxa, superficial, por la construcción del episteme; y se traduce así la creación de nuevas conexiones neuronales en la arquitectura neuronal de nuestro cerebro, como coinciden todos los constructivistas: la construcción de nuevos y más avanzados esquemas de conocimiento.
	105	
	106	
	107	
24	109	Por último se hace la invitación para que ya no se confunda al constructivismo con una teoría pedagógica, y se le reconozca como la postura epistemológica que es y la repercusión que ello puede implicar para el ejercicio de nuestra profesión.
	110	
	111	

Párrafo	Renglón	
		<p>NOTAS</p>
		<p>(1) DELVAL JUAN. <u>TESIS SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO.</u> P.5</p>
		<p>(2) OB CIT , P. 20</p>
		<p>(3) IDEM</p>
		<p>(4) IDEM</p>
		<p>(5) IDEM</p>
		<p>8</p>

Párrafo	Renglón	
		<p data-bbox="462 365 618 392">BIBLIOGRAFÍA</p> <p data-bbox="462 472 1203 541">ARNAY JOSÉ, RODRIGO MARIA JOSÉ. (comp.) <u>LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR.</u>, PAIDOS, BUENOS AIRES, 1999.</p> <p data-bbox="462 569 1187 617">COLL CESAR. <u>PSICOLOGÍA Y CURRÍCULUM.</u>, PAIDOS, MÉXICO, 1999.</p> <p data-bbox="462 644 1175 693">PIAGET JEAN., <u>PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA.</u>, SARPE, ESPAÑA, 1983.</p> <p data-bbox="462 720 1170 789">VIGOTSKY LEV S., <u>PENSAMIENTO Y LENGUAJE.</u>, ED. QUINTO SOL., MÉXICO, 1999.</p> <p data-bbox="1252 1482 1268 1503">9</p>

Párrafo	Renglón	
		<p style="text-align: center;">EL ENSAYO ANALÍTICO.</p> <p style="text-align: center;">LA DIDÁCTICA Y SU OBJETO DE ESTUDIO</p> <p>INTRODUCCIÓN</p> <p>1 La intención de este trabajo es rastrear el objeto de estudio de la 2 didáctica. No se trata de hacer memoria de acontecimientos, sino de 3 poner en tela juicio el devenir de la didáctica, para saber el estado del 4 arte que guarda actualmente. Es importante hacer resaltar que lo que 5 me interesa es aquello que le da identidad a la didáctica como 6 disciplina o arte de la enseñanza, dejando –para otro trabajo– de lado 7 las cuestiones del método, de los actores y de las técnicas.</p> <p>8 Para este trabajo es necesario hacer un estudio diacrónico, 9 estableciendo tres cortes que no son precisamente históricos ni 10 corresponden a las llamadas escuelas didácticas, sino que el recorte 11 tiene que ver más con el análisis epistemológico y con el objeto de 12 estudio de la disciplina. A estos tres cortes o momentos los nombraré 13 de la siguiente manera: DIDÁCTICA CLÁSICA, DIDÁCTICA 14 MODERNA Y DIDÁCTICA ACTUAL. En el primer recorte de la historia 15 de la didáctica me referiré únicamente a los griegos, por considerar 16 que ellos, sientan las bases de la didáctica como una teoría de la 17 enseñanza; en el segundo recorte me centraré en la didáctica del siglo 18 XVII y XVIII, porque es ahí donde el objeto de la misma cambia; por 19 último, me referiré a la didáctica actual como aquella cuya identidad no 20 está muy bien definida y tiene más deudas que legados. No es un 21 estudio minucioso de autores o de propuestas para elaborar un 22 compendio sobre la didáctica, sino de rastrear en que momento la 23 enseñanza se diluye como objeto de estudio y da paso a otros objetos; 24 considero que estos recortes son los más representativos para la 25 intención de este trabajo.</p>

Párrafo	Renglón	
		DIDÁCTICA CLÁSICA
3	26	Es innegable que para los griegos la didáctica estaba relacionada con la enseñanza, la misma etimología del término lo demuestra, " ...proviene de didaskein (enseñar) misión propia del didáscalo o maestro por antonomasia" ¹ , pero no sólo se trata del término sino del fin educativo de esta civilización.
	27	
	28	
	29	
	30	
4	31	El fin pedagógico griego es la paideia ² , arte de vivir en sociedad, mediante la cual se formaba el carácter, la virtud, el intelecto, lo moral y el físico de los jóvenes para que posteriormente fueran capaces de gobernar dignamente la ciudad. Para conseguir este ideal pedagógico es necesario preguntarse qué enseñar y cómo enseñar; estos cuestionamientos los respondieron pensadores de la talla de Sócrates, Platón y Aristóteles, desde la filosofía; es decir, sus respuestas estaban más encaminadas hacia cuestiones gnoseológicas; aunque también se preguntaban cómo alguien puede enseñar a otra persona.
	32	
	33	
	34	
	35	
	36	
	37	
	38	
	39	
5	40	Podemos decir que es Sócrates el primer didacta reconocido, ya que con su método mayéutico hacia que sus discípulos pasaran por tres momentos: a) partir de un supuesto saber (ironía), b) llevarlos del saber al no saber, y c) llevarlos del no saber al saber que se sabe algo.
	41	
	42	
	43	
	44	
	45	
6	46	"El diálogo socrático es quizás una de las mejores demostraciones o propuestas de lo que siempre se establece como acción deseada por el profesor, esto es , que enseñe e investigue. en el diálogo socrático, la mayéutica es una forma didáctica en donde el propio estudiante, en correlato con su docente, está enseñando e investigando a un tiempo" ³ .
	47	
	48	
	49	
	50	
	51	
		¹ Martín Molero, Francisca, "Complejidad del marco teórico de la didáctica" en La didáctica ante el Tercer Milenio , Edit. Síntesis, España, 1999, p. 68.
		² No podríamos decir exactamente que entendía por paideia los griegos, ya que abarcaba ámbitos como el social, cultural, moral e incluso de las aptitudes que tenían que desarrollar los ciudadanos; en sí, podemos decir que la paideia es la educación o formación de los griegos, y es considerada como la columna vertebral de toda polis griega.
		³ Camillone, Alicia W. De, "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica" en Corrientes didácticas contemporáneas en la formación de maestros . Jesús Farfán Hernández (recopilador), s/d, p. 24.
		2

Párrafo	Renglón	
7	52 53 54 55 56 57	<p>Utilizando el diálogo como herramienta didáctica, Sócrates nos muestra como educar a los jóvenes; en estos diálogos el maestro ayuda a que sus discípulos o interlocutores conciban ideas; los ayuda a parir saberes. Estas ideas no podían salir solas se requería del trabajo de <i>otro</i> hombre para que se hicieran explícitas; es decir, se necesitaba del maestro para que los discipulos pudieran recordar.</p>
8	58 59 60 61 62 63	<p>Este parir ideas (educarse) fue la gran preocupación de Sócrates; aunque no fue el único que se preocupaba por la formación de los ciudadanos; ya que los sofistas⁴ también tenían esta inquietud. Ellos creían en la educabilidad del hombre, pero sus fines eran prácticos. Enseñaban el capital cultural que ellos poseían y que los hacia diferentes del vulgo.</p>
9	64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74	<p>Con los sofistas y Sócrates se inauguró una didáctica, cuyo objeto de estudio es la enseñanza. Esta didáctica se reviste de un carácter artístico, creativo, lúdico y cultural; ya que la educación es una cuestión que tiene que ver con el alma y con el logos (palabra), la didáctica se preocupará más porque a los hombres se les enseñe como formarse. "Grecia, creadora de la teoría de la educación humana, cuna de los primeros profesionales de la enseñanza, había de aportar así mismo las bases metodológicas para la práctica de la enseñanza. El 'conócete a ti mismo' se aborda con el principio del reconocimiento de la propia ignorancia. este reconocimiento es previo al conocimiento de la ciencia de elegir bien y decidir correctamente"⁵.</p>
10	75 76 77 78	<p>Con esta herencia del logos (oral y escrita), la didáctica se construye con base en los que enseñan (maestros o libros) porque en éstos se centran o representan el capital cultural de un pueblo, de una nación.</p>
11	79 80 81 82 83	<p>Así, pasamos por Roma y por casi toda Europa durante la edad media, hasta llegar al siglo XVII. donde no existieron cambios sustantivos ya que se siguió manteniendo la enseñanza como el objeto de estudio de la didáctica, dando origen a lo que actualmente conocemos como Escuela Tradicional.</p>
		<p>⁴ Los sofistas enseñaban el arte de la oratoria y cuestiones más prácticas (artes liberales). ⁵ Martín Molero, Francisca, op. cit. p. 68.</p>
		3

Párrafo	Renglón	
		DIDÁCTICA MODERNA
12	84	El siglo XVII, enmarcado en un contexto de cambios científicos, económicos y sociales, da paso a una de las preocupaciones del hombre moderno: el problema del método ⁶ ; inaugurando así "...un nuevo baremo para la organización cultural de la sociedad: la racionalidad científica. Tal racionalidad científico-técnica signa el proyecto de modernidad." ⁷
	85	
	86	
	87	
	88	
13	89	Esta preocupación invadió también el campo educativo y ante la necesidad de modernizar la enseñanza escolástica, el objeto de estudio de la didáctica (la enseñanza) cambia; ahora lo importante es el cómo se enseña y no quién enseña.
	90	
	91	
	92	
14	93	Con el texto de Comenio, Didáctica Magna, se ilustra este cambio de objeto en la didáctica. Lo importante es enseñar todo a todos; y para enseñar este todo, conocimientos útiles, era necesario crear un método que facilitara este fin educativo. Este método único se emplearía en todas las escuelas (talleres de la humanidad), para hacer del hombre un ser humano.
	94	
	95	
	96	
	97	
15	98	Esta preocupación por el método en el campo educativo nos lleva a identificar o confundir a la didáctica con la metodología de la enseñanza.
	99	
	100	
16	101	Otro cambio en el objeto de la didáctica, se da con Herbart, en el siglo XVIII, al atribuirle la científicidad a la Pedagogía, basándose en la filosofía práctica (ética) y en la psicología. Esto ocasiona que el objeto de estudio de la didáctica ya no sea ni la enseñanza, ni la metodología, sino ahora el aprendizaje. El cómo se aprende es más importante que el cómo se enseña; de esta manera con este autor se inicia la sistematización de la didáctica científica; erosionándose por completo el campo y el objeto de estudio original de la didáctica.
	102	
	103	
	104	
	105	
	106	
	107	
	108	
	109	
	110	
		⁶ Criterio único de cómo construir conocimientos en cualquier campo disciplinario e independientemente del objeto de estudio.
		⁷ Hoyos Medina, Carlos Ángel. "Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad" en Formación de profesionales de la educación , Patricia Ducoing W y Azucena Rodríguez O (comps.), UNAM-UNESCO-ANUIES, México, 1990, p. 233.
		4

Párrafo	Renglón	
		DIDÁCTICA ACTUAL
17	111	<p>Hoy en día es difícil hablar de una didáctica general, más bien tendríamos que señalar la existencia de corrientes didácticas o didácticas especiales, lo cual genera que existan diferentes objetos de estudio de esta disciplina: como la teoría de la enseñanza, el currículo, la teoría del aprendizaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.; creándose una diversidad teórica en el campo de la didáctica. Así también, encontramos diferentes campos de conocimiento (matemáticas, biología, psicología, filosofía, sociología, ...) que enriquecen sin duda a la disciplina; sin embargo, estas aportaciones han hecho que la disciplina no logre encontrar una identidad como tal; "La didáctica es actualmente, una disciplina en busca de su identidad"⁸.</p>
	112	
	113	
	114	
	115	
	116	
	117	
18	118	<p>Pese a esta diversidad o gracias a esta ella "Es mal momento para establecer la identidad a partir de las diferencias relativas de las otras disciplinas y quizá sea hora, más bien, de ocuparse de establecer vínculos armoniosos en la familia. Probablemente el enfoque de mayor valor constructivo de la identidad de la didáctica resulte un producto de su estilo de construcción, del tipo de enunciados y del uso que efectúe de los aportes de las distintas ciencias que se ocupan de unos objetos sociales sólidos y consistentes que son compartidos por varias ciencias diferentes. Es probable que éste deba ser un rasgo general que deba compartir, a su vez, con las otras ciencias sociales."⁹</p>
	119	
	120	
	121	
	122	
	123	
	124	
125		
19	126	<p style="text-align: center;">ALGUNAS REFLEXIONES FINALES</p> <p>Este mínimo recorrido histórico que he realizado ,en lugar de aclararme las dudas que tenía de principio respecto al objeto de estudio de la didáctica, me ha generado muchas otras más, a tal punto que no me atrevo a dar conclusiones sino únicamente comparto, con el lector, mis inquietudes para la reflexión de las mismas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe una polémica en torno al objeto de estudio de la didáctica y por ende de su identidad, porque la didáctica actual se ocupa de
	127	
	128	
	129	
	130	
	131	
	132	
133		
		<p>⁸ Camilloni, op.cit. p. 21</p> <p>⁹ Camilloni, op.cit. p. 21</p>
		5

Párrafo	Renglón	
20	141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151	<p>objetos antiguos, de temas nuevos; utilizando conceptos y categorías propias o ajenas; ante este panorama cabe las preguntas: a) ¿es necesaria la identidad de la didáctica?; b) ¿la didáctica debe tener un objeto de conocimiento propio?</p> <ul style="list-style-type: none"> • En otros siglos la didáctica se encontraba mejor delimitada que ahora. ¿Será que la cientificidad que adquirió con la psicología, hizo que se diluyera su identidad? • ¿La didáctica necesita de otras disciplinas para constituirse, o tiene que regresar a las cuestiones filosóficas únicamente? • El objeto de la didáctica debe referirse a una práctica social o debe ser planteado y trabajado en lo teórico.
21	152 153 154	<p>Considero que para darle respuesta a estos cuestionamientos es necesario someter a la didáctica a un análisis epistemológico o bien a una genealogía de este saber.</p>

Párrafo	Renglón
	<p style="text-align: center;">BIBLIOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Camillone, Alicia W. De, " De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica" en Corrientes didácticas contemporáneas en la formación de maestros. Jesús Farfán Hernández (recopilador), s/d. • Hoyos Medina, Carlos Ángel. "Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad" en Formación de profesionales de la educación, Patricia Ducoing W y Azucena Rodríguez O (comps.), UNAM-UNESCO-ANUIES, México, 1990. • Jaeger, Werner, Paideia, Edit. FCE, México. 1987. • Martín Molero, Francisca, "Complejidad del marco teórico de la didáctica" en La didáctica ante el Tercer Milenio, Edit. Síntesis, España, 1999. • Márquez, Ángel Diego, "Didáctica y psicología", en Lecturas introductorias para el estudio de la didáctica general, Jesús Farfán Hernández (comp.) s/d. • Platón, Diálogos, Edit. Porrúa, México, 1989. • Rosales López, Carlos, "Dimensión histórica de la didáctica", en Lecturas introductorias para el estudio de la didáctica general, Jesús Farfán Hernández (comp.) s/d. <p style="text-align: center;">7</p>

Párrafo	Renglón
1	1
	2
	3
	4
	5
2	6
	7
	8
3	9
	10
	11
	12
	13
4	14
	15
	16

EL ENSAYO TEORICISTA.

3

INTRODUCCIÓN.

El propósito de este trabajo es primeramente, hacer una breve descripción del Constructivismo y de cómo lo han concebido algunos autores, iniciando por Descartes, y actualmente cómo lo ubican: Piaget, Bruner, Vygotsky, Glaserfield, Carretero y Ausubel, con el fin de relacionarlo con el aprendizaje.

En el segundo capítulo, establecer una relación entre la lectura y el aprendizaje significativo, para tener una amplia visión de cómo influye ésta en el aprendizaje del alumno.

En el tercer capítulo, de manera muy general, ubico la lectura en alumnos de nivel medio superior y cómo la percibo en mi práctica docente. Posteriormente, en el cuarto capítulo, propongo el modelo inductivo como cambio en las clases para lograr un mejor aprendizaje en los alumnos.

Espero que la recopilación de citas bibliográficas y comentarios personales produzcan una inquietud para el cambio en los lectores, así como se produjo en mí al realizar el presente ensayo.

Párrafo	Renglón		
5		4	
		BREVE CONCEPTO DE CONSTRUCTIVISMO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE ALGUNOS AUTORES.	
	17		"El constructivismo es una postura psicológica y filosófica que
	18		argumenta que los individuos forman o construyen gran parte de lo
	19		que aprenden o comprenden. Destaca las relaciones entre los
	20		individuos y las situaciones en la adquisición y el perfeccionamiento de
	21		las habilidades y los conocimientos". ¹ Partiendo de esta definición, y
	22		de la frase de <u>René Descartes</u> por la cual se le conoce: <i>COGITO</i>
	23		<i>ERGO SUM</i> , relaciono su pensamiento con el constructivismo, - que
	24		en tiempos de Descartes no se conocía como tal -, ya que él afirmaba
	25		que un nuevo conocimiento no puede darse si no entra por los
	26		sentidos, los cuales envían señales al cerebro para que se construya
	27		el conocimiento, y por consecuencia, el aprendizaje significativo, del
	28		cual se hablará en el tercer capítulo. Siempre basó sus
	29		conocimientos en la razón, y afirmó que ningún conocimiento debe
	30		sustraerse de la duda, que hay que dudar de todos los conocimientos,
	31		hasta que se aplique la razón y ese conocimiento se convierta en
32		evidente. "Sólo quien existe puede dudar, pero es justamente el	
33		carácter radical de la duda donde se presenta el principio de una	
34		primera certidumbre". ² Para Descartes, se unen la mente y el	
35		pensamiento para desarrollar los procesos cognitivos, ya que el sujeto	
36		pensante, no puede adquirir el conocimiento si no se lo dicta la razón.	
		¹ Schunk, Dale H. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., Edo. De México. 1997. Pág. 208.	
		² Abbagnano N. y Visalbergli A. HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA. Fondo de Cultura Económica. México, 1988. Pág. 292.	

Párrafo	Renglón	
		5
6	37	<p>Descartes definió al sujeto epistémico como el que puede "asimilar racionalmente la realidad física gracias a los instrumentos lógico – matemáticos".³ Para él, el sujeto epistémico o cognoscente es un sujeto constructor, concepción muy diferente a la que predominaba en aquel tiempo de que el hombre era un ser contemplativo y pasivo.</p>
	38	
	39	
	40	
	41	
7	42	<p><u>Jean Piaget</u> (1962) consideraba que el desarrollo humano consiste en la "adquisición de esquemas, estructuras cognitivas básicas que posibilitan el pensamiento organizado y la acción"⁴, por lo que argumentaba que el desarrollo intelectual constituye un proceso adaptativo en donde la asimilación y la acomodación van construyendo sus conocimientos y sus estructuras intelectuales, que son producto de la propia actividad del sujeto. De aquí se le denominó a su posición CONSTRUCTIVISMO y por su referencia a la génesis de las estructuras se le llamó también ESTRUCTURALISMO GENÉTICO.</p>
	43	
	44	
	45	
	46	
8	47	<p><u>Jerome Bruner</u>, (1964) aun psicólogo del desarrollo, formuló una teoría del crecimiento cognoscitivo que postula: "El desarrollo del funcionamiento intelectual del hombre desde la infancia hasta toda la perfección que puede alcanzar está determinado por una serie de avances tecnológicos en el uso de la mente"⁵. Bruner aplicó sus conocimientos al terreno de la educación, señalando la necesidad de entender el proceso educativo como una totalidad coherente con los procesos psicológicos del aprendizaje en el niño, y no la acumulación</p>
	48	
	49	
	50	
	51	
	52	
	53	
	54	
	55	
	56	
	57	
	58	
	59	
		<p>³ Perraudenu, Michiel. PIAGET HOY. (RESPUESTA A UNA CONTROVERSIA), Ed. F.C.E. México, 2000. Pág. 42. ⁴ Schunk. Op cit. Pág. 104. ⁵ Idem. Pág. 192.</p>

Párrafo	Renglón	
9	60 61 62	<p style="text-align: right;">6</p> <p>de asignaturas presentadas a los estudiantes, lo que lo llevó a la conclusión de que se necesita conocer el funcionamiento mental del niño a la hora de tratar de enseñarle los conceptos.</p>
10	63 64 65 66 67 68 69 70 71	<p><u>Lev Semynovich Vygotsky</u>, (1962) Consideró que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaba que lo producía la integración de los factores sociales y personales.</p> <p>La postura de Vygotsky es un ejemplo de constructivismo porque recalca la interacción de los individuos y su entorno, pensaba que "un componente fundamental del desarrollo psicológico es dominar el proceso externo de transmitir el pensamiento y las elaboraciones culturales mediante símbolos como el lenguaje, la numeración y la escritura. Una vez que se dominan los símbolos, el siguiente paso es usarlos para influir y regular los pensamientos y los actos propios"⁶</p>
11	72 73 74 75 76 77 78 79	<p>Vygotsky se preguntaba si "el pensamiento podía alcanzar directamente los objetos o si era necesaria la mediación de los instrumentos simbólicos"⁷ Esto dio respuesta a que la cultura suministra a los individuos los sistemas que organizan el pensamiento, es decir, los instrumentos aptos para interpretar la realidad, sea la lógica o la lectura, de donde parte la aplicación de todo conocimiento válido para el sujeto cognoscente, y la aplicación que de ese saber se haga en el momento oportuno.</p> <p>⁶ Ídem. Pág. 214. ⁷ Castorina, José Antonio. LOS PROBLEMAS CONCEPTUALES DEL CONSTRUCTIVISMO Y SUS RELACIONES CON LA EDUCACIÓN. En "Debates Constructivistas". Baquero, Ricardo, et al. Aique, 1998. Pp 21-45 en CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE. Antología elaborada por Jesús Farfán Hernández, Pág. 32</p>

Párrafo	Renglón	
		7
12	80 81 82 83 84 85 86 87	<p><u>Glaserfield</u>, (1985) señaló que "el constructivismo es 'trivial' mientras se limite a describir la actividad cognoscitiva en la producción de las ideas y no tome partido respecto de su relación con la realidad"⁸. Para este autor, el constructivismo se divide en dos realidades, una realidad ontológica que va más allá de todo conocimiento, y la otra que es tangible de la propia experiencia de la cual proviene lo que es considerado como conocimiento, el cual, una vez producido, reorganiza la realidad experimental del sujeto.</p>
13	88 89 90 91 92 93 94 95 96	<p><u>Mario Carretero</u>, lo definió como una "construcción propia que se va produciendo día a día como resultado entre dos factores"⁹ estos son, los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, que dan como consecuencia que el ser humano construya su propio conocimiento de acuerdo al medio que le rodea y sus relaciones con él, cada día, teniendo una formación de "esquemas"¹⁰ que se comparan a las herramientas, es decir, a los instrumentos específicos que por regla general le sirven al sujeto para una determinada función a la cual se adapta de acuerdo a sus necesidades.</p>
14	97 98 99 100	<p>Para <u>Ausubel</u> y la Psicología Cognitiva, el conocimiento se "transmite en cualquier situación de aprendizaje, debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno",¹¹ esto lo interpreto como que el aprendizaje debe ser una</p>
		<p>⁸ Idem. Pág. 34 ⁹ Carretero, Mario. CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN. Artículo ¿Qué es el Constructivismo? Buenos Aires, Argentina. 1996. Pág. 21 ¹⁰ Se entiende por ESQUEMA "una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente, enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. En Mario Carretero, Idem. ¹¹ Idem. Pág. 26</p>

Párrafo	Renglón	
15	101 102 103 104	<p style="text-align: right;">8</p> <p>actividad significativa relacionada con las estructuras previas y la resultante serán los procesos internos y conocimientos nuevos que se incorporarán al acervo intelectual y cultural de cada persona, para ser utilizados en sus actividades posteriores.</p>

EL CONSTRUCTIVISMO RELACIONADO CON LA LECTURA Y LA FORMACIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS.

Párrafo	Renglón	
16	105	Como se mencionó en el capítulo anterior, cada alumno debe construir su propio conocimiento con base en las experiencias que posea, y al construir nuevos aprendizajes, éstos deben haber entrado primeramente por los sentidos, ya que los nuevos aprendizajes deben tener algún significado para el alumno, de lo contrario, serán olvidados con facilidad.
	106	
	107	
	108	
	109	
	110	
17	111	Para construir nuevos aprendizajes, el alumno debe establecer una relación indisoluble entre los conocimientos previos y los nuevos, teniendo en consideración que los conceptos recientes deben formar parte de su formación como sujeto cognoscente, y por lo tanto, debe aplicarlos en su ejercicio como actor de la vida estudiantil de la cual forma parte. Ahora bien, ¿Cómo se relacionan el constructivismo y la lectura? ¿Influyen mutuamente? ¿Influyen de manera aislada en el aprendizaje? ¿Se complementan? Para dar contestación a estas interrogantes, una de las aportaciones de Ausubel es que su explicación del aprendizaje significativo "implica
	112	
	113	
	114	
	115	
	116	
	117	
	118	
	119	
	120	
121		

Párrafo	Renglón	
		10
18	122	una relación indisociable de aprendizaje y desarrollo", ¹² lo cual ayuda a clarificar los procesos de construcción genética del conocimiento, ya que los nuevos significados son el producto de un intercambio, de una fusión y los nuevos significados se generan en la interacción de las nuevas ideas potencialmente significativas, con las ideas ya poseídas por los alumnos.
	123	
	124	
	125	
	126	
	127	
19	128	Cuando se realiza la lectura de algún texto, cada estudiante capta el significado del material nuevo en función de sus necesidades, y lo aplica según lo van requiriendo sus necesidades intelectuales en la realización de sus tareas cotidianas.
	129	
	130	
	131	
20	132	Ausubel considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una organización jerárquica y lógica, en la que "cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos". ¹³ De esta manera, el aprendizaje significativo se produce por la estructuración del conocimiento previo y la extensión de las nuevas estructuras cognitivas incorporadas al bagaje individual de cada estudiante.
	133	
	134	
	135	
	136	
	137	
	138	
21	139	Centró su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías, que son la clave del aprendizaje significativo, ya sea por percepción o por descubrimiento, y se opuso al aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico, que se oponen a la adquisición de nuevos significados,
	140	
	141	
	142	
	143	
		<p>¹² Bedoya G. María Teresa. Apuntes del Seminario TEORÍAS DEL APRENDIZAJE . UNAM, ENEP Aragón, Octubre de 1999.</p> <p>¹³ Idem.</p>

Párrafo	Renglón	
		11
	144	ya que la clave del aprendizaje significativo está en la vinculación
	145	sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del
	146	individuo.
	147	Vygotsky afirmó que "el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que
	148	éste es quien crea el área de desarrollo potencial" ¹⁴ Es esta
	149	concepción dialéctica del aprendizaje y del desarrollo la que produce
22	150	una evolución en el individuo, ya que una vez que atravesó las etapas
	151	simbólicas, orienta sus acciones a las estructuras formales de la
	152	mente, cuando evoluciona en sus conocimientos, aprende a
	153	dominarlos y por consecuencia, a darles una aplicación práctica en su
	154	actividad diaria.
	155	Para Piaget, el mecanismo básico de adquisición de conocimientos
	156	consiste en un "proceso en el que las nuevas informaciones se
	157	incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de
	158	las personas, que se modifican y organizan según un mecanismo de
	159	asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno" ¹⁵ lo
23	160	cual redundará en que los nuevos aprendizajes tengan una
	161	significación para él, ya que tendrá nuevas tareas que resolver, y será
	162	capaz de adecuar esas nuevas estructuras cognitivas a su quehacer
	163	cotidiano, y la mayor parte de estas nuevas estructuras cognitivas se
	164	le formarán con ayuda de lecturas adecuadas al nivel escolar que esté
	165	cursando en ese momento.
		¹⁴ Woolfolk, Anita E. PSICOLOGÍA EDUCATIVA. Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1996. Pág. 47
		¹⁵ Mercado, Juana Neda Beatriz. UN CURRÍCULO CIENTÍFICO PARA ESTUDIANTES. Ed. S.E.P. México, 2000. Pág. 41

Párrafo	Renglón	
24	166 167 168 169 170 171	<p style="text-align: right;">12</p> <p>El aprendizaje significativo debe dar sentido o establecer nuevas relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información a los conceptos y conocimientos existentes ya en el alumno que haya adquirido de una experiencia anterior, cuando la nueva información se incorpora de manera sustantiva a la estructura cognitiva del alumno, que manifiesta una disposición positiva ante el aprendizaje.</p>

Párrafo	Renglón	
		13
		<p>LALECTURA EN ALUMNOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR.</p>
25	172 173 174 175 176	<p>Una vez entendida la manera en que el alumno incorpora los nuevos conocimientos a su bagaje cultural, cabe mencionar que el problema que me preocupa es la poca importancia que le dan algunos alumnos de nivel medio superior a las lecturas relacionadas con las materias humanísticas.</p>
26	177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187	<p>A este respecto, Vygotsky comenta que "la cultura suministra a los individuos los sistemas para organizar el pensamiento, es decir, los instrumentos aptos para interpretar la realidad, sea la lógica o la escritura"¹⁶. Con base en este comentario, considero que los alumnos en cuestión no tienen la buena costumbre de leer debido a que los medios masivos de comunicación los mantienen ocupados en otras actividades muy distantes de lo que es el incremento cultural y educativo en que deben inmiscuirse, y la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación es la de promover los procesos de crecimiento personal de los alumnos en el marco cultural del grupo a que pertenecen.</p>
		<p>¹⁶ Castorina, José Antonio. Op cit. Pág. 32.</p>

Párrafo	Renglón	
		14
27	188 189 190 191 192 193	<p>Ahora bien, para que el alumno asegure la construcción de su propio conocimiento, debe modificar sus esquemas con la ayuda de sus profesores, que deben facilitarles el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales tratando de que lleve a cabo esa transformación interna que le haga responsable de su propio aprendizaje, ya que nadie puede sustituirlo en esa tarea.</p>
28	194 195 196 197	<p>Los alumnos deben aprender mediante una actividad mental constructiva que garantice su aprendizaje, con la orientación y dirección de personal apto para tal fin, y que los objetivos estén diseñados para enriquecer estos aprendizajes.</p>
29	198 199 200 201 202	<p>Los docentes deben estar capacitados para indagar, guiar y proporcionar las lecturas adecuadas para incrementar el aprendizaje y el pensamiento de los alumnos, que deben procesar la información adquirida para obtener un pensamiento crítico y analítico que los lleve a la superación personal.</p>

Párrafo	Renglón	
		15
		<p>PROPUESTA PARA EL CAMBIO UTILIZANDO UN MODELO INDUCTIVO.</p>
30	203 204 205	<p>Desde mi punto de vista, muy personal, este cambio en los alumnos se podrá dar si el profesor propone un modelo inductivo como estrategia didáctica en sus clases.</p>
31	206 207 208 209 210 211 212 213 214	<p>Esta estrategia debe diseñarse para desarrollar en los alumnos un pensamiento crítico de nivel superior cuando se enseñen los contenidos específicos de cada materia, que consiste en presentarles información que "ilustre los temas para luego guiarlos en la búsqueda de patrones"¹⁷, para que los alumnos construyan su propio conocimiento del mundo en lugar de aprenderlo en la forma que ha sido organizado por la generación anterior de la cual forman parte sus profesores, sus padres y todos los adultos que conforman el mundo en que viven actualmente.</p>
32	215 216 217 218	<p>Para este fin, el profesor debe considerarse líder activo en la tarea de ayudar a los alumnos en ese procesamiento de la información. El modelo inductivo es efectivo para "promover altos niveles de compromiso por parte del alumno y aumentar la motivación en una</p>
		<p>¹⁷ Eggen Paul D. Y Kauchak Donald P. ESTRATEGIAS DOCENTES Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Ed. F.C.E. México, 2000. Pág. 71.</p>

Párrafo	Renglón	
		16
	219	atmósfera de seguridad y apoyo para el aprendizaje" ¹⁸ . Esto se llevará
	220	a cabo de acuerdo con estas tres etapas:
	221	Etapa 1: INTRODUCCIÓN.
	222	El profesor presenta algunos ejemplos para que los alumnos busquen
33	223	patrones de diferencia y semejanza entre éstos, induciéndolos a que
	224	sean buenos observadores y los encuentren. Esto puede hacerse por
	225	medio de una simple frase, sin decirles cuál es el punto medular del
	226	tema que se presentará.
	227	Etapa 2: FINAL ABIERTO.
	228	En esta etapa los alumnos comenzarán el proceso de construcción de
	229	los significados partiendo de los ejemplos que presente el profesor,
34	230	que les pedirá que observen, describan y comparen.
	231	Aquí se realizará una evaluación diagnóstica de los conocimientos
	232	previos de los alumnos sobre el dominio del tema, e invitándolos a la
	233	construcción del nuevo concepto que se desea adquirir.
	234	Esta etapa se caracteriza porque en la serie de observaciones,
35	235	descripciones y comparaciones, todas las respuestas son aceptadas y
	236	válidas, ya que la clase debe continuar en un orden progresivo donde
	237	haya un acercamiento al tema en cuestión.
	238	"No hay una regla que sugiera un número ideal de preguntas de final
36	239	abierto. Con la práctica, los docentes se ponen más cómodos con el
	240	proceso y usan su juicio profesional para decidir en qué momento
		¹⁸ Idem Pág. 72.

Párrafo	Renglón	
37		17
	241	terminar ¹⁹ . De acuerdo a la conducta que presenten los alumnos, ya
	242	sea de interés para continuar o de cansancio, cuando ya su atención
	243	sobre el tema ha disminuido, el docente deberá cambiar de tema, o si
	244	hay suficiente ansiedad por terminar, se parará a la etapa tres.
	245	Etapa 3: CONVERGENCIA.
	246	En esta etapa, hasta los alumnos sin experiencia previa sobre el tema
	247	y de más bajo rendimiento escolar aportan conocimientos a la
	248	situación de aprendizaje, los cuales llevarán al grupo a una
	249	construcción del nuevo conocimiento de acuerdo a las conclusiones,
	250	que ayudarán a los alumnos a comprender el tema y asegurar su
	251	éxito, creando un clima de confianza y apoyo por parte del docente,
	252	que lo transmitirá con frases positivas cargadas de ánimo e
	253	impulsando a cada uno a seguir adelante con la construcción del
254	nuevo aprendizaje.	

Párrafo	Renglón	
		18
38	255 256 257 258 259 260	<p>Una vez establecida la comprensión del tema, los estudiantes deben aplicar el nuevo conocimiento en la práctica del 'mundo real', para que ese aprendizaje se vuelva significativo. Esta demostración puede hacerse en el salón de clases o en tareas escolares. Para comprobar que ha sido alcanzado el objetivo, el profesor debe revisar los trabajos que contengan el tema y corroborar si la aplicación es correcta.</p>
39	261 262 263 264 265 266 267 268	<p>Una vez que se compruebe que la mayoría de los alumnos pueden utilizar correctamente la nueva información en forma independiente, debe trabajarse con los que no comprendieron la idea central. La aplicación será eficaz cuando se solicite que los alumnos apliquen esos nuevos conocimientos en un campo real, proporcionándoles un contexto común y accesible para su aplicación, y de esta manera corroborar que han adquirido un aprendizaje significativo en forma personal.</p>

Párrafo	Renglón	
		19
		CONCLUSIÓN 5
40	269 270 271 272 273 274 275	Después de haber leído sobre Constructivismo, aprendizaje y lectura, he llegado a la conclusión de que "la ciencia cognitiva se convierte en la disciplina última", ²⁰ esto es, que no se puede llegar a un aprendizaje significativo si no hay un proceso cognitivo interno en cada sujeto cognoscente, ya que "nuestro conocimiento no nos informa acerca del mundo, sino acerca de nuestras experiencias y de cómo estas se organizan". ²¹
41	276 277 278 279 280	Una vez organizadas estas experiencias, el alumno ya puede transformar su realidad, modificándola y atribuyéndole significados según sus necesidades, por medio de esa acción constructivista que se produjo como resultado de situaciones concretas que le han hecho cambiar y actuar de forma diferente a la que tenía establecida.
42	281 282 283 284 285 286 287 288	Cuando este cambio se produzca, cada alumno será un ciudadano formado con mejor capacidad de solucionar los problemas reales cotidianos y obtendrá un espíritu crítico y analítico de acuerdo a su nueva formación, en la cual la lectura forma uno de los papeles más importantes en la vida de todo estudiante, así como de cada persona que desee un cambio interno estructurando nuevos procesos cognitivos, donde el lenguaje, en todas sus formas de expresión, ocupa un lugar preponderante dentro del pensamiento individual.
		²⁰ Frawley, William. VYGOTSKY Y LA CIENCIA COGNITIVA. Epílogo. „Es todo ciencia cognitiva? Ed. Paidós, España, 1999. Pág. 309. ²¹ Castorina, José Antonio. Op.cit. Pág. 31.

Párrafo	Renglón	
		EL ENSAYO NARRATIVO.
		Introducción
1	1 2 3	El propósito de este trabajo es el de analizar las características de los tres paradigmas clásicos de la didáctica: la tradicional, la moderna o tecnológica y la alternativa.
2	4 5 6 7	El hecho de enseñar como el hecho de aprender, no son simplemente actividades correlativas, sino procesos con una sustantiva naturaleza, ya que se trata de acciones ejecutadas por el ser humano, y de las cuales se obtiene un resultado, que se asienta también en el hombre; que se traduce en un mejoramiento de su naturaleza personal.
3	8 9 10 11	Así la reflexión didáctica encara las cuestiones planteadas por la enseñanza y por el aprendizaje, pero no se detienen en una simple especulación, sino que aborda también las cuestiones que atañen a su realización completa. Su misión trasciende a su realización práctica, a la búsqueda de su mejor cumplimiento para su mejor efecto.
4	12 13 14 15 16	El desarrollo de la didáctica, es el producto de una madurez que se ha alcanzado, a consecuencia del progreso general del saber pedagógico, como resultado de la abundante experimentación de las técnicas respectivas, de la evolución del pensar científico y del proceder técnico en el campo del enseñar, así como en el del aprender, esta evolución arranca del siglo XVI, y ha seguido el curso de todo el pensamiento moderno.
5	17 18 19 20 21	Para el desarrollo de este trabajo se ha considerado conveniente, primeramente delimitar el concepto de didáctica, diferenciándola del concepto de pedagogía y educación. Posteriormente se describe cada tipo de didáctica, indicando sus características principales. Por último, se presenta una reseña histórica de la didáctica, especificando épocas y principales aportaciones de sus precursores.
		1. Antecedentes.
6	22 23 24 25	Con frecuencia los términos pedagogía, educación, didáctica y todos los que con ellos tienen relación son motivos de cierta confusión, más por razones lingüísticas que por su contenido conceptual. Sin embargo es necesario precisar estos conceptos para que su correcto empleo se ajuste a su significado riguroso.
7	26 27 28 29 30 31 32	Pedagogía es un vocablo más antiguo que la palabra educación, esté de origen griego esta formado por las raíces pais – paidos = niño, agoo = conducir, significando por lo tanto, la tarea de guiar y cuidar al niño; simbólicamente este significado se ha hecho corresponder con el de una "conducción del hombre" hacia objetivos que estén más allá de su naturaleza individual. Posteriormente cedió a la palabra paideia (pais – paidos = niño y el sufijo eia = relativo a), la equivalencia del proceso de la formación total del hombre.
8	33 34 35	Pedagogía: Ciencia que estudia el hecho complejo e integral de la educación. Es la teoría de la educación humana, que es formación múltiple y paralela, evolutiva y progresiva, constante y difusa.
		3

Párrafo	Renglón	
9	36	<p>En cuanto a la educación, del latín ex = fuera y ducere = conducir, servía para designar la labor de los pastores que llevaban a los ganados a pasear fuera de la ciudad; este significado ha tenido un sentido metafórico, correspondiente a "hacer salir las posibilidades contenidas en el espíritu humano". Más tarde se emplearon los términos cultura (= cultivo) y ánimi (= alma), para referirse a ese progreso que sólo es dable al hombre y que luego se sintetizó en la palabra humanistas.</p>
	37	
	38	
	39	
	40	
10	41	<p>Educación: Es algo muy complejo persistente y variable; se refiere a toda la actividad encaminada a la formación completa de la persona humana, entendiéndose por esta al individuo biológico que nace y vive, que desarrolle sus potencialidades psíquicas, que actúa con relación a los demás, y que, en una palabra, se perfecciona.</p>
	42	
	43	
	44	
11	45	<p>La educación implica desarrollo biológico, aprendizaje científico, capacitación corporal y cívica, formación profesional, sensibilización y poder creativo, sublimación espiritual, y en fin todo aquello que conduzca a una superación ilimitada del individuo, dentro del campo de la cultura.</p>
	46	
	47	
	48	
12	49	<p>La palabra didáctica y enseñanza, también tienen un ascendiente grecolatino. En la antigua Grecia se utilizaba la palabra didáscoco, con el sentido de enseñar de instruir; y palabras derivadas de dicho término, eran didascalos, el que enseña; didacaleia el lugar donde se enseña; y didaxis cuando se enseña.</p>
	50	
	51	
	52	
13	53	<p>Más tarde en Roma se usaron voces equivalentes a tales conceptos: doceo significaba enseñar; doctus (docto), el enseñador; doctior (doctor), el más enseñado; didici, equivalía a aprender; discipulus, era el aprendiz; y disciplinaris correspondía a disciplinar. La palabra enseñanza (in = dentro, y signare = marcar), originariamente se usó para designar lo que se adquiere como propiedad o cualidad personal.</p>
	54	
	55	
	56	
14	57	<p>El uso de los términos didáctica y enseñanza han ofrecido cierta confusión incluso entre los propios autores; es más, a ambas voces se les ha dado el mismo significado que a la de educación como veremos a continuación:</p>
	58	
	59	
15	60	<p>Vives en 1531 en su "Tratado de la enseñanza", da a la palabra enseñanza el significado de educación integral;</p>
	61	
16	62	<p>Ratke en 1629 incluyó en una carta pedagógica (su única obra escrita) unos aforismos didácticos que eran una serie de consejos a los maestros y usó la palabra didáctico para designar al que enseña.</p>
	63	
	64	
17	65	<p>Comenio en 1697 en su "Didáctica magna", da a la palabra didáctica el sentido de doctrina general de la enseñanza, con el que se usa hasta nuestro tiempo.</p>
	66	
18	67	<p>Didáctica: Es parte de la pedagogía que explica la manera de realizar mejor en el alumno el aprendizaje; es pues la doctrina de la enseñanza.</p>
	68	
19	69	<p>Didáctica: Es la parte de la pedagogía que estudia los métodos más eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de conocimientos, técnicas y hábitos, así</p>
	70	
	71	
	72	

Párrafo	Renglón	
	73	como la organización más conveniente del contenido que ha de ser asimilado y los
	74	elementos con que se ha de auxiliar el educador.
	75	Tradicionalmente se ha dividido la didáctica en general y especial:
20	76	La didáctica general se ocupa del estudio científico de las normas que deben seguir
	77	los maestros para enseñar, abarcando los métodos, formas, modos, procedimientos y
	78	recursos o medios, sin particularizar los aspectos concretos de la enseñanza.
21	79	La didáctica especial tiene a su cuidado la aplicación de los conocimientos de la
	80	didáctica general a los problemas específicos de la enseñanza de cada una de las
	81	materias que forma el programa escolar.
	82	2. Didáctica Tradicional.
22	83	Los pilares de este tipo de didáctica son el orden y la autoridad. El orden se
	84	materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se
	85	personifica en el maestro dueño del conocimiento y del método.
23	86	Nada se deja al azar, el método garantiza el dominio de todas las situaciones. Se
	87	refuerza la disciplina ya que se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente
	88	establecidos.
24	89	Los rasgos distintivos son verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la
	90	postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son
	91	sinónimos de disciplina.
25	92	En la didáctica tradicional se respeta un rígido sistema de autoridad; quien tiene la
	93	mayor jerarquía es quien toma las decisiones, que resultan vitales para la organización
	94	tanto del trabajo como las relaciones sociales y el alumno que es el que esta al final de
	95	esta cadena autoritaria, carece de poder.
26	96	El verbalismo constituye uno de los obstáculos más serios de la didáctica
	97	tradicional, donde la exposición por parte del profesor substituye de manera sustantiva
	98	otro tipo de experiencias (como puede ser la lectura en fuentes directas, la observación, la
	99	experimentación, etc.), convirtiendo así la ciencia en algo estático y al profesor en un
	100	mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento. La dependencia que se establece
	101	entre el profesor y el alumno, retarda la evolución afectiva de éste último, infantilizándolo y
	102	favoreciendo su incorporación crítica en el sistema de las relaciones sociales.
27	103	El intelectualismo implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto. Creer que
	104	en la escuela sólo importa el desarrollo de la inteligencia implica negar el afecto y su valor
	105	energético en la conducta humana.
	106	La didáctica tradicional tiene las siguientes características principales:
	107	1. En la organización, transmisión y evaluación del conocimiento:

Párrafo	Renglón	
28	108 109 110 111 112 113 114 115 116	<p>1.1. El curriculum esta concentrado en las materias de enseñanza sin prestar atención a los intereses y la evolución psicológica del niño (logocentrismo).</p> <p>1.2. La pedagogía "colectiva" esta dirigida al "alumno medio", no personalizada, es verbal, memorística, pone énfasis en los contenidos frente a los procesos y en las soluciones frente al planteamiento de los problemas.</p> <p>1.3. La evaluación es concebida como examen, no continua, centrada en la respuesta y en los conocimientos.</p>
29	117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135	<p>2. Respecto a la organización social de la enseñanza:</p> <p>2.1. El alumno tiene un papel pasivo, mero receptor del conocimiento y sujeto a normas en cuya elaboración no participa. Además tiene una adaptación mecánica, una aprendizaje memorístico, debe ser dócil, saber escuchar, tener obediencia servil, receptividad, sumisión y repetir lo que indique el profesor.</p> <p>2.2. El profesor tiene todo el poder (enseña unidireccionalmente), impone el contenido, ritmo y secuencia de la transmisión, trabaja aislado y no en equipo o cooperativamente (magistrocentrismo). Además, amenaza, es arbitrario, coactivo, déspota e impositivo.</p> <p>2.3. El espacio y el tiempo están fuertemente delimitados. La unidad organizativa es el aula "cerrada"; el horario es inflexible y los periodos de tiempo se repiten rígidamente.</p> <p>2.4. El agrupamiento de los alumnos es homogéneo, en función de criterios como la edad, el sexo y la capacidad. Es elitista.</p> <p>2.5. La disciplina es represiva, basada en la imposición.</p> <p>2.6. El método se basa en "El libro es todo" y en el maestro lo dijo "Magister Dicitur", se imparte teóricamente y en latín, los procesos metodológicos son establecidos mecánicamente,</p>
30	136 137 138 139 140 163 164 165 166 167 168 169 170	<p>3. Didáctica Moderna o Tecnológica.</p> <p>La didáctica moderna es racional y científica, laica, emancipadora, sin intereses ni prejuicios de clase; esta basada en la educación libertaria y al servicio de las verdaderas necesidades humanas y sociales, que práctica la coeducación de sexos y la coeducación de clases. Aparece como un problema político capital, pero al mismo tiempo se concibe un sistema educativo organizado, desde una perspectiva anarquista. En cuanto a la metodología practica una enseñanza individualizada, basada primero en el juego y después en la actividad manual e intelectual del alumno; elimina todo tipo de autoritarismo o imposición (no existen premios ni castigos ni exámenes), dejando al niño buscar "libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales". El carácter científico de la enseñanza se veía apoyado por la utilización de abundante material didáctico, laboratorios, láminas y colecciones.</p> <p>Las características más importantes de la didáctica moderna son:</p>

Párrafo	Renglón	
31	171	<ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza habrá de impartirse con arreglo al orden y curso de la naturaleza: irá de lo fácil a lo difícil: de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido. 2. No debe aprenderse más de una cosa a la vez (concentración lineal de la enseñanza). 3. Aprender, al principio, todo en la lengua materna. Sólo después han de estudiarse las lenguas extranjeras. 4. Ante todo, la cosa en sí misma; mas tarde las maneras de ser y uso de la cosa. Ninguna regla antes del conocimiento del lenguaje. 5. El aprendizaje debe de escurrir sin violencia, pues esta es contraria a la naturaleza. El maestro a de limitarse a enseñar; la disciplina y la coacción pertenecen a otro funcionario. 6. Uniformidad y armonía en todas las cosas: en métodos de enseñanza, en libros y reglas. 7. Todo por partes, mediante experimento y observación. 8. Sólo las ideas bien comprendidas por la inteligencia, deben ser retenidas por la memoria. 9. Los objetos serán presentados, primero, en forma breve, más tarde, con amplios desarrollos. 10. Es popular, pragmática, técnica y con autonomía en las decisiones para decidir los conocimientos que desea aprender 11. Esta basada en los siguientes valores: libertad, democracia, felicidad, igualdad, paciencia, tolerancia a la otredad, justicia, respeto y amor. 12. Hace del educando el fundamento y eje de todo quehacer educativo.
	172	
	173	
	174	
	175	
	176	
	177	
	178	
	179	
	180	
	181	
	182	
	183	
184		
185		
186		
187		
188		
189		
190		
191		
192		
193		
194		
	195	<u>Rousseau.</u>
32	196	<p>En su libro "Emilio" establece que la educación el niño ha de permanecer en su naturaleza de niño (naturalismo). "Dejad madurar la infancia del niño". Con esta profunda expresión plantea el pedagogo el problema de la educación progresiva. Como el niño no es el mismo de todas las edades que recorre, los recursos didácticos han de adaptarse a las sucesivas etapas de su desenvolvimiento, a los cambiantes intereses y aptitudes de su desarrollo; por lo que, la educación debe ser gradual.</p>
	197	
	198	
	199	
	200	
201		
33	202	<p>El educador debe esperar con alegre confianza la marcha natural de la educación e intervenir lo menos posible en el proceso de la formación. La naturaleza humana no es originalmente mala; por ello, "la primera educación debe ser negativa. No consiste en enseñar los principios de la virtud o de la verdad, sino en preservar al corazón del niño contra el error".</p>
	203	
	204	
	205	
206		
34	207	<p>"Llamo educación positiva dice en una carta en defensa de Emilio, la que tiende a formar prematuramente el espíritu del niño y a instruirle en los deberes que corresponden al hombre. Y llamo educación negativa la que tiende a perfeccionar los órganos que son los instrumentos del conocimiento, antes de darle contenido alguno, y que procura preparar el camino o la razón por el ejercicio adecuado de los sentidos. Una educación negativa no supone un periodo de pereza. Lejos de esto no dan ninguna virtud, que lo protege del vicio; no inculca la verdad, pero protege del error. Prepara al niño para que</p>
	208	
	209	
	210	
	211	
	212	
	213	

Párrafo	Renglón	
	214 215	siga el camino de la verdad, cuando llegue a la edad de comprenderla; y en la de la bondad cuando pueda conocerla y amarla".
	216	4. Didáctica Alternativa.
35	217 218 219	La didáctica alternativa como todos los movimientos sociales se halla sometida a cambios y evolución. No es del espíritu de la didáctica alternativa la sumisión o dogmas o credos o ideologías rígidas o invariables.
36	220 221 222 223 224 225	La didáctica alternativa reconoce al niño como la única realidad, en torno al cual deberá efectuarse la programación escolar y la actividad profesional del docente. La educación se hace paidocéntrica frente a las corrientes pedagógicas tradicionales que asignaban al maestro todo el esfuerzo y orientación del proceso educativo. Los rasgos sobresalientes son: actividad, vitalidad, libertad, individualidad y colectividad, conceptos que se hallan relacionados entre sí.
	226	Dentro de las características de la didáctica alternativa se encuentran:
37	227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe existir el interés por parte del educando y el respeto a este. 2. Respeto a la actividad espontánea. 3. Cultivo del trabajo autónomo, teniendo en cuenta las diferencias de cada alumno. 4. Consideración del aprendizaje como un resultado de la acción del alumno y no de una mera transmisión de conocimientos. 5. Dinámica de grupos aplicada a la enseñanza. 6. La mente infantil es actividad sincrética, es decir, que percibe, siente, piensa, recuerda y expresa en términos de totalidad, de globalización. De ahí que en los programas de enseñanza no deban aparecer asignaturas aisladas (matemáticas, botánica, zoología, geografía, historia, literatura, etc.), sino áreas de vida, de ideas asociadas, centros de interés, basados en las necesidades del educando. 7. El educador solo provoca, promueve, despierta al educando a su propia existencia a fin de que este no sucumba de la vida impersonal del vulgo, a la existencia banal.
	243	<u>Aprendizaje Significativo.</u>
38	244 245 246 247	Otra vertiente de la didáctica es la que estudia el aprendizaje significativo, el cual sólo se adquiere cuando una experiencia tiene significado para el alumno. Este tipo de aprendizaje es para siempre ya que no fue memorizado sino relacionado con lo ya conocido.
39	248 249 250	Para que se presente este tipo de aprendizaje significativo, se deben realizar diferentes actividades sensoriales (observar, oír, tocar, gustar, oler), y diversas funciones intelectuales (analizar, comparar, abstraer, deducir, sintetizar, relacionar, aplicar). De esta

Párrafo	Renglón	
	251 252	forma, las estructuras de conocimiento que tiene el alumno más la relación (aprendizaje significativo) con el nuevo material, dan como resultado una nueva estructura.
40	253 254 255	Por lo que se puede decir que la clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura mental del alumno. Por lo que el aprendizaje significativo presupone tres condiciones:
41	256 257 258 259 260	<ul style="list-style-type: none"> a) Los nuevos materiales a aprender (estructura del curso), b) Disposición del alumno a aprender (interés y motivación, estructura psicológica), y c) Conocimientos básicos exigidos para el nuevo aprendizaje (estructura cognitiva).
	261	<u>Mapas Conceptuales.</u>
42	262 263 264 265	Los mapas conceptuales son un conjunto de redes conectivas que unen las metas (conceptos) y los medios, y que son elaborados a través de la experiencia; estas redes son estructuras que sustentan el proceso cognitivo, ya que se elaboran sobre la base de organizaciones estructuradas.
43	266 267 268	Una de las herramientas que se utilizan para conocer el grado de aprendizaje significativo alcanzado por el alumno son los mapas conceptuales, los cuales están formados por:
	269 270 271	<ul style="list-style-type: none"> a) Un concepto inclusor (superior, general, abstracto), b) Conceptos incluidos e inclusores (intermedios), y c) Conceptos sólo incluidos (del último nivel, específicos).
	272	5. Evolución de la Didáctica.
44	273 274 275 276	La didáctica como toda rama científica y técnica evoluciona sin cesar. Nuevos descubrimientos científicos, especialmente los que se refieren a la naturaleza psicológica del hombre, le proporcionan ideas para mejorar sus rendimientos. Además, la necesidad de superar los resultados de la educación sistemática, le ha ido haciendo cada vez mejor.
45	277 278 279	El desarrollo de la didáctica ha guardado una estrecha relación con el avance científico y técnico que el hombre ha conseguido en los diferentes aspectos de la actividad humana.
46	280 281 282 283	Hablar de los precursores de la didáctica es penetrar en el terreno de la historia de la educación, para tomar de cada época y de los innovadores de la educación todos los pensamientos que, encadenados sirvan para explicar como en el curso de los tiempos, el hombre ha superado sus métodos y procedimientos de trabajo en la educación.
47	284 285	Sin invadir el programa de la historia de la educación y en breve relación, se hará referencia a los hombres de ciencia y educadores que han contribuido a modificar las

Párrafo	Renglon
48	286 287 288 289 290 291
49	292 293 294 295 296 297 298
50	299 300 301 302 303 304 305
51	306 307 308 309
52	310 311 312 313 314
53	315 316 317
54	318 319 320 321 322 323
	324 325

técnicas del trabajo escolar. No es posible hacer una referencia cronológica de todos los precursores y se presentaran solamente algunos casos que no deben omitirse.

Edad Media. En ese tiempo la enseñanza significaba lo mismo que el aprendizaje: una tarea difícil más reconocida respecto del maestro que respecto del discípulo. Un atorismo de la época resume la esencia de semejante proceder: "La letra con sangre entra", pues el castigo era el medio de imponer la autoridad y la opinión del profesor.

Humanismo y Renacimiento: El Humanismo al revalorar el concepto del hombre, volvió su mirada hacia la enseñanza y lanzó la voz de alerta en contra de los impropios procedimientos prácticos, clamando por una nueva modalidad en la enseñanza como en el aprendizaje. El renacimiento en el campo de la ciencia, cuyo mayor rendimiento es la búsqueda y determinación de un camino para hallar la verdad por las vías del pensamiento metódico, constituye otro impulso para el nuevo planteo de las cuestiones didácticas. Figuran en este período de manera sobresaliente:

Juan Luis Vives y March (español, 1492-1540): Rompió con el formalismo escolástico y creía que debía partirse de la experiencia, de la intuición, del conocimiento directo de las cosas. Considero que los maestros deben conocer el carácter de cada alumno para enseñarle según su forma de ser. Se preocupó mucho de la educación de las mujeres y de los niños pequeños. Fue partidario del uso de las lenguas vivas en la escuela, especialmente la materna. Recomendó las formas de educación activa, una disciplina suave.

Miguel Eyquem de Montaigne (francés, 1533-1592): Pregonó un realismo social, pedía que la enseñanza dejara de ser un simple aprender sin objeto, de hechos abstractos, traducidos en meras palabras, y que en cambio, se avocara a dar el conocimiento de asuntos concretos y prácticos para la vida.

Francisco Bacon (inglés, 1561-1626): Propuso que a través de las sensaciones y experiencias reales debe llegarse a principios generales válidos, para lo cual hay que organizar metódicamente lo observado. Sustituyó la lógica aristotélica (deductiva) por el nuevo método basado en la inducción. Consideró que el saber constituye la plena realización del hombre y aconsejaba el estudio de las lenguas vivas.

Rene Descartes (francés, 1596-1650): Recalca que al enseñar se valoran y clasifican los materiales, se ordenen las ideas y se formen hábitos de reflexión que den al alumno seguridad en sí mismo, desenvuelvan su energía para el trabajo y fomenten su iniciativa.

Realismo y Naturalismo: El concepto del saber así como la conciencia de su problemática, trajeron consigo una consecuencia de gran significación para la tarea didáctica: La transmisión del conocimiento como necesidad, y la búsqueda del mejor medio como cuestión para resolver. Que enseñar y cómo enseñarlo son, por tanto, los enfoques de la inquietud didáctica. La didáctica como doctrina de la enseñanza, nació en el siglo XVII, y sus precursores fueron:

Wolfgang Ratke (alemán, 1571-1635): Se fundamenta en principios metódicos, encaminados a hacer de la enseñanza que imparte el profesor, una actividad conductora

Párrafo	Renglón	
55	326	del esfuerzo que realiza el alumno a fin de que sea efectivo y provechoso. Tales principios metódicos, algunos de ellos con vigencia hasta nuestros días son los siguientes: ir de lo fácil a lo difícil; de lo simple a lo complejo; de lo conocido a lo desconocido; enseñar una sola cosa en cada vez; primero las cosas, después su manera de ser y los usos de ellas; enseñar todo mediante observación y experimento; la enseñanza debe de ir del todo a las partes; sólo lo bien comprendido debe ser memorizado; en los métodos, libros y reglas, debe haber uniformidad y armonía; la enseñanza y la disciplina del alumno son cosas diferentes; aprender todo en lengua materna.
	327	
	328	
	329	
	330	
	331	
	332	
56	333	<u>Juan Amós Comenio</u> (moravo, 1591-1670): Fue el primero en considerar que el aprendizaje que debían tener los educandos debía ser en función a sus intereses y necesidades, basados en hechos reales que permitieran a éste una verdadera reflexión de lo aprendido, no una simple memorización. Dio una explicación real y no ficticia de los fenómenos naturales, basándose en hechos científicos no en hechos abstractos llenos de tabúes. Entre sus aportaciones a la humanidad pueden mencionarse: hizo de la pedagogía una ciencia autónoma; fue autor de la "Didáctica Magna"; precursor de los jardines de niños; fue el primero en utilizar los materiales visuales; implantó el método activo por medio del cual el educando crea su propio conocimiento; colocó al educando como centro del sistema escolar.
	334	
	335	
	336	
	337	
	338	
	339	
57	340	<u>Juan Jacobo Rousseau</u> (suizo, 1712-1778): Clasificado en la historia del pensamiento educativo como el más alto representante del "Naturalismo pedagógico", llama la atención a cerca de la necesidad de tomar en consideración la naturaleza peculiar del niño, diferente en intereses y necesidades del adulto. El contenido y el método de enseñanza no deben trazarse de acuerdo con los intereses y necesidades de los adultos y si apoyarse en lo que es realmente el niño. Como el sujeto no es el mismo en todas sus etapas que recorre su vida, en cada una se emplearán recurso educativos diferentes, adaptándolos gradualmente a la evolución de sus intereses, de sus aptitudes y de su desarrollo. "Emilio" su obra pedagógica debe ser estudiada por todo maestro.
	341	
	342	
	343	
	344	
	345	
	346	
58	347	Neohumanismo: En ésta época, su filosofía se plantea nuevamente el problema del hombre como ciudadano de un mundo hasta entonces poco comprendido. Este periodo del pensamiento ocupa el último tercio del siglo XVIII y el primero del XIX y piensa en el hombre como sujeto que crea y asimila todos los bienes de la cultura, como son lenguaje, ciencia, moralidad, arte, economía. Esta etapa histórica del pensamiento que tan fecundamente se proyectó en la reflexión educativa, corresponde una sólida doctrina didáctica dentro de los cuales por sus aportaciones destacan:
	348	
	349	
	350	
	351	
	352	
	353	
59	354	<u>Juan Enrique Pestalozzi</u> (suizo, 1746-1827): Intentó demostrar que el método más adecuado es el de la educación elemental, con el que, de una manera natural he intuitiva, se hace comprender al niño las diferentes formas del saber. Para él, la educación en colectividad es ideal para el desarrollo personal de la mente y del espíritu. En el proceso educativo señala cinco elementos fundamentales: espontaneidad, intuición, método, equilibrio de fuerzas y colectividad. Desarrollo sus ideas sobre secuencias de aprendizaje, y fue el gran representante de la intuición como medio educativo, y precursor de la acción en la educación.
	355	
	356	
	357	
	358	
	359	
	360	
368	361	<u>Juan Federico Herbart</u> (alemán, 1776-1841): Es el primero que habla de un método general para dirigir el aprendizaje y establece los pasos formales de la instrucción
	362	
	363	
364		
365		
366		
367		
368		
369		

Párrafo	Renglón	
60	370	(claridad, asimilación, sistema y método). Insiste en recurrir al interés infantil para facilitar la enseñanza. Su "Pedagogía general derivada del fin de la educación" constituye su obra pedagógica más importante y puede decirse que a partir de su publicación la pedagogía inicia el camino para constituirse como ciencia.
	371	
	372	
	373	
61	374	<u>Federico Wilhelm Augusto Froebel</u> (alemán, 1782-1852): Cree firmemente en la libertad y creatividad humanas, en la bondad natural del niño y sostiene que la educación, para que sea más efectiva, ha de basarse en las necesidades de éste. Considera que la escuela debe ser sobre todo, actividad, escuela de juego, al que eleva a la categoría de principio que la ha de presidir. El juego es la misma naturaleza infantil en acto, el modo de su ser en cuanto actividad. A través de él conoce el mundo y la sociedad. El niño ha de desenvolverse según las leyes de su propio desarrollo. Entre sus aportaciones destacan: haberse anticipado a los descubrimientos psicológicos de que los primeros años de la vida son decisivos en el desarrollo mental del hombre y la creación de los jardines de infancia
	375	
	376	
	377	
	378	
	379	
	380	
381		
382		
62	383	<u>Experimentación y Activismo</u> : A finales del siglo XIX se produjo en Europa un movimiento científico, que entendía la vida espiritual como un hecho de la naturaleza, y por tanto, a la psicología como una ciencia experimental, cuya investigación habría de efectuarse en laboratorios. Se obtuvieron de esta concepción de la psicología novedosos e interesantes resultados, y como consecuencia, se llevo tal sentido experimental a otros campos de la investigación, relacionados con la psicología, entre ellos el de la enseñanza, lo cual da origen a la didáctica experimental, que se fundamenta en el hecho mismo de la enseñanza y del aprendizaje; los elementos que manipula son semejantes a los que se utilizan en la psicología o la medicina, por ejemplo: el experimento, la observación sistemática y la estadística. Entre los grandes investigadores de la didáctica experimental se deben mencionar:
	384	
	385	
	386	
	387	
	388	
	389	
	390	
	391	
	392	
393		
63	394	<u>Wilhelm Augusto Lay</u> (alemán, 1862-1926): A él se debe el primer intento de una didáctica experimental. Para él el aprendizaje es un hecho individual que se logra con diferencia de tiempo, de esfuerzo y de éxito; el maestro debe asumir la actitud de un investigador que, atento a los resultados o al desarrollo del proceso, ha de administrar elementos variados en intensidad y en clase, para que cada alumno los asimile mejor. La comprobación de los resultados también es experimental, aprovechando los rendimientos de la naciente psicotécnica.
	395	
	396	
	397	
	398	
	399	
	400	
64	401	<u>Ernesto Meumann</u> (alemán, 1865-1915): Es considerado como uno de los configuradores del estatuto científico de la pedagogía experimental, al trasladar la metodología y recursos de estudio de la psicología experimental al hecho educativo. Su obra más conocida es el "Compendio de Pedagogía Experimental".
	402	
	403	
	404	
65	405	<u>Adolfo Ferrière</u> (suizo, 1879-1960): Esta estrechamente vinculado al movimiento de la Escuela Nueva. Su acción esta caracterizada por la transformación y la renovación frente a la escuela vieja y tradicional, él propone el concepto de escuela nueva cuyo funcionamiento se basa en el respeto a los intereses y necesidades del niño, la utilización de métodos activos, el desarrollo de la autonomía, el espíritu crítico y la cooperación. El fin de la educación no es otro que ayudar al desarrollo y desenvolvimiento de sus potencialidades; es una educación en libertad para la libertad.
	406	
	407	
	408	
	409	
	410	
	411	

Párrafo	Renglón	
66	412	<p><u>Eduardo Claparede</u> (suizo, 1873-1940): Se le considera uno de los iniciadores del concepto de educación funcional, basada en las necesidades e intereses del niño. Ardiente defensor de la enseñanza individualizada y de la escuela activa, afirma que la actividad siempre esta suscitada por una necesidad. Observa los fenómenos psíquicos en función de la totalidad de la situación presente y no como una simple reacción mecánica a determinados estímulos. Intentó demostrar la utilidad del periodo infantil en la vida humana y ha sugerido a los pedagogos la necesidad de no acortarla. Para él tanto la educación como la pedagogía sólo pueden desarrollarse si se apoyan en la psicología positiva de la infancia.</p>
	413	
	414	
	415	
	416	
	417	
	418	
	419	
	420	
67	421	<p><u>María Montessori</u> (italiana, 1870-1952): Es una de las representantes más significativas de la escuela nueva, cuya principal aportación fue el método que lleva su nombre, el cual tiene los siguientes fundamentos psicopedagógicos: A) Respeto a la espontaneidad del niño, permitiéndole en todo momento llevar a término cualquier manifestación que tenga un fin útil. B) Respeto al patrón de desarrollo individual, distinto para cada caso particular. C) Libertad para que el niño pueda siempre desarrollar la actividad que desee con el único límite del interés colectivo. D) Autoactividad del alumno según sus propios intereses. E) Disposición adecuada del ambiente para favorecer el autodesarrollo.</p>
	422	
	423	
	424	
	425	
	426	
	427	
428		
68	429	<p><u>Jorge Kerschensteiner</u> (alemán, 1854-1932): Defendió la reforma educativa impulsando el sistema de la llamada escuela del trabajo. Ataco el modelo de la escuela tradicional por entender que era un obstáculo para el trabajo comunitario, ya que no propugnaba la actuación de la sociedad sino la del individuo.</p>
	430	
	431	
	432	
69	433	<p><u>Ovidio Decroly</u> (belga, 1871-1932): Es uno de los impulsores de la escuela nueva, propugna "la escuela para la vida y por medio de la vida" como síntesis de su ideología pedagógica en la que la escuela – laboratorio sustituye a la escuela – auditorio. Es el pedagogo del globalismo y de los centros de interés, alrededor de los cuales deben organizarse todas las materias o asignaturas del programa de estudios. Para la enseñanza de la lectura y de la escritura, propone el método ideovisual que parte de frases y palabras extraídas del mundo del niño, para llegar posteriormente al proceso de análisis de sus elementos sílabas y letras. Partiendo de las necesidades vitales del niño (alimentarse, vestirse, protegerse y divertirse) genera unos núcleos de contenidos que se constituyen en centros de interés para el escolar, que así podrá llegar a adquirir un saber unitario, suprimiéndose la división, artificiosa y abstracta en asignaturas. Su mayor aportación es haber demostrado que la globalización es un fenómeno esencial del alma infantil y en haber llevado sus consecuencias a la didáctica y organización escolar. Favoreció el auge de la pedagogía experimental y ha vuelto a poner al niño en su medio natural, acercando la escuela a la sociedad moderna.</p>
	434	
	435	
	436	
	437	
	438	
	439	
	440	
	441	
	442	
	443	
70	444	<p><u>Juan Dewey</u> (estadounidense, 1859-1952): Afirmó que la experiencia genera el pensamiento, el cual revierte en aquella reorganizándola. La mente es parte de nuestro desarrollo evolutivo, instrumento de adaptación, no una entidad estática. Pensamos cuando se altera nuestro equilibrio; el proceso es: 1. Sentir una necesidad; 2. Análisis de la dificultad; 3. Proposición de soluciones alternativas; 4. Experimentación mental hasta seleccionar una, y 5. Puesta en práctica de la solución propuesta, que debe verificarse. El individuo está en función de lo social, puesto que la conciencia humana proviene de la sociedad que le acoge y educa. Su concepción filosófica es la base de su pedagogía. La filosofía elabora los valores y la educación los pone en práctica y verifica su validez. La</p>
	448	
	449	
	450	
	451	
	452	
	453	
	454	
455		
456		

Párrafo	Renglón	
71	457 458 459 460 461 462 463 464 465 466	<p>educación era para él un proceso sin fin, carente de meta final. Ordena la educación sobre la base de la actividad, de la exploración, del proyecto, de la modificación del ambiente y de la colaboración asociada en los compañeros. La escuela debe ser "una forma de vida social" con un ambiente simplificado y seleccionado, donde se eduque al alumno, de modo que llegue "a poder emplear íntegramente todas sus capacidades", y en la que uno de sus principios fundamentales sea el aprender haciendo, con el doble objetivo de integrarlo a la sociedad de su tiempo y prepararlo para la vida futura. Cree en la escuela como agente de transformación social. Entiende el proceso de socialización como promoción de todas las actividades del educando para que pueda convertirse en miembro activo de la sociedad y colaborar en su perfeccionamiento. Él es el verdadero creador de la escuela activa.</p> <p>6. Comentarios Finales.</p>
72	467 468 469 470	<p>Con la realización de este trabajo, me he percatado de que mi desempeño como profesor, ha tenido actividades que pertenecen a cada una de las didácticas descritas. Por lo que considero que ha de ser difícil encontrar a un profesor que sólo aplique una, es decir, de forma pura.</p>
73	471 472 473 474 475	<p>Esto considero que existe dado que los alumnos no siempre se comportan de la misma forma, los hay muy activos y también muy pasivos; el profesor se puede comportar quizá de una manera tradicional si no domina la materia o puede aplicar la didáctica alternativa si la domina; también la institución juega un papel importante y hasta si las sillas están fijadas al piso o no.</p>
74	476 477 478 479 480	<p>Por todo lo anterior, como profesores debemos de esforzarnos en encontrar la didáctica que mejor se adapte al alumno, a pesar de las circunstancias, restricciones y limitaciones, para que éste en posibilidades de obtener un aprendizaje significativo y así que su formación dentro de la Universidad sea de utilidad para él y para la sociedad que pagó sus estudios.</p>
		<p>Bibliografía</p> <p>Benedito, Vicente. (1987). <i>Introducción a la Didáctica</i>. Baucanova. Barcelona.</p> <p>Comenio, Juan Amos. (1997). <i>Didáctica Magna</i>. Porrúa. México.</p> <p>Díaz Barriga Arceo, Frida. (1998). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>. McGraw-Hill. México.</p> <p>Díaz Barriga, Ángel. (1996). <i>Didáctica</i>. Aique. Argentina.</p> <p>Hermoso Nájera, Salvador. (1984). <i>Ciencia de la educación</i>. Oasis. México.</p> <p>Larroyo, Francisco. (1970) <i>Didáctica general contemporánea</i>. Porrúa. México.</p> <p>Larroyo, Francisco. (1983). <i>La ciencia de la educación</i>. Porrúa. México.</p> <p>Nelly, A.S. (1976). <i>Summerhill</i>. FCE. México.</p> <p>Nerici, Imideo Giuseppe. (1969) <i>Hacia una didáctica general dinámica</i>. Kapelus. Argentina.</p> <p>Panza González, Margarita. (1988). <i>Fundamentación de la didáctica</i>. Gernika. México.</p> <p>Rousseau, Juan Jacobo. (1975). <i>Emilio</i>. Nacional. México</p> <p>Santillana. (1983). <i>Diccionario de las Ciencias de la Educación</i>. Santillana. Madrid.</p> <p>Villalpando, José Manuel. (1970). <i>Didáctica</i>. Porrúa. México.</p> <p style="text-align: right;">14</p>

Párrafo	Renglón	
		<u>I. EL CONCEPTO DE HORIZONTE COMO ARTICULACIÓN ONTOLOGICA DE PROYECTO, MARCO Y MUNDO.</u>
		¿Horizonte?"Un foco o requisito semántico." Fredric Jameson.*
		EL ENSAYO ACADEMICISTA.
	1	El telón de fondo de esta investigación está basado en el marco de la
	2	filosofía de la educación.(1) Por lo que la tarea inicial es la forma
	3	ción de los conceptos implicados en este trabajo. Proseguir el camino
	4	del concepto -como menciona Hans-Georg Gadamer-, a partir de nuestra
1	5	situación histórica.(2) Lo cual conlleva el procedimiento de partir
	6	del lenguaje natural y ordinario hacia los valores conceptuales de la
	7	filosofía; es decir, explicitar que la historia de las palabras no es
	8	tá separada de la historia de la filosofía.(3)
	9	Por eso, el concepto horizonte en Gadamer tiene fuertes connotacio
	10	nes de su uso ordinario. <u>Horizonte</u> es, en primera instancia, <u>punto de vis</u>
2	11	<u>ta</u> , expresión de la subjetividad. "Horizonte es el ámbito de visión que
	12	abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto"(4)
		*En "Sobre la interpretación: la literatura como acto socialmente simbó lico", en <u>Discurso. Cuadernos de teoría y análisis</u> . México, UNAM, Núm. 10, 1989, p. 54.
		1. Entendiendo por filosofía de la educación, "la construcción conceptual conseguida a partir de la práctica concreta, como examen de las cir- cunstancias." BEUCHOT, M. "La formación del filósofo en México" en <u>Virtu des, valores y educación moral</u> . México: Ed. UPN, 1999. -p. 91. O como argu- menta Wilfred Carr: la filosofía de la educación se construye desde la práctica educativa y desde la reflexión sobre la historicidad de esta práctica: es decir, darse cuenta de que toda práctica educativa está i- mersa en marcos teórico-metodológicos y epistemológicos, que permiten en el presente de toda investigación la crítica y el cuestionamiento. Cfr. <u>Una teoría para la educación</u> . Madrid: Ed. Morata, 1999. -173 pp. Tam- bién, es necesario decirlo, la filosofía de la educación conlleva como praxis una dimensión ética y la perspectiva de género, como enseña Graciela Hierro. Cfr. <u>Filosofía de la educación y Género</u> . México: Ed. UNAM-Torres Asociados, 1997. -302 pp.
		2. <u>Mito y razón</u> . España: Ed. Paidós, 1997. -págs. 67-132.
		3. <u>Idem</u> . -p. 118.
		4. <u>Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica</u> . Salamanca Ed. Sígueme, 1991. -p. 372.
		1

Párrafo	Renglón
3	13
	14
	15
	16
	17
	18
	19
	20
	21
	22
	23
	24
4	25
	26
	27
	28
	29
5	30
	31
	32
	33
	34
6	35
	36
	37
	38
	39

El horizonte, así, es un concepto que implica la interrelación del sujeto situado en un punto (aquí y ahora) y lo que ve de lejano o cercano (el objeto). La experiencia cotidiana de ver en el horizonte es hacerlo desde un ámbito de visión. El punto de vista interrelaciona al sujeto que mira y al objeto mirado. Es por eso que en el horizonte, Gadamer ve la clave del conocimiento: "Aplicándolo a la conciencia pensante hablamos entonces de la estrechez del horizonte, de la posibilidad de ampliar el horizonte, de la apertura de nuevos horizontes. La lengua filosófica ha empleado esta palabra, sobre todo desde Nietzsche y Husserl, para caracterizar la vinculación del pensamiento a su determinatividad finita y la ley del progreso de ampliación del ámbito visual,"(5)

Pero es con Martín Heidegger que queda claro cómo el horizonte del sujeto proyecta una perspectiva en su interrelación (óptica) con las cosas y los demás sujetos. De manera que todo punto de vista es un proyecto sobre algo o alguien.

El concepto de proyecto H.G. Gadamer lo retoma -resignificándolo mediante el lenguaje- de Heidegger para quien: "El Dasein (ser en el mundo) existe en la forma de un proyecto en el cual las cosas son en la medida en que pertenecen a este proyecto, en la medida en que tienen sentido en ese contexto."(6)

El proyecto es entonces el elemento base del horizonte y el reducto más expresivo de la subjetividad; es la estructura previa de la comprensión. Es también, el proyecto algo que el sujeto debe elaborar o construir de cara a la comprensión.

Gadamer describe el proceso de elaboración del proyecto: "El que intenta comprender un texto hace siempre un proyecto. Anticipa un senti

5. Verdad y método. -págs. 372 y 373.

6. VATTIMO, Gianni. El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna. México: Ed. Gedisa, 1986.-p.104.

Párrafo	Renglón	
7	40 41 42	do del conjunto una vez que aparece un primer sentido en el texto. Este primer sentido se manifiesta a su vez porque leemos ya el texto con ciertas expectativas sobre un determinado sentido."(7)
8	43 44 45 46 47 48	El proyecto contempla como componentes constitutivos todos los elementos que permiten un acercamiento al texto con mayor corrección, dando lugar a un <u>marco</u> desde donde leer. Pero, sobre todo, es en el proyecto donde se albergan las más claras muestras de la subjetividad horizontal con miras al texto. En el proyecto se expresa la <u>identidad</u> del sujeto.
9	49 50 51 52 53 54 55	Identidad, que desde la hermenéutica del sí-mismo, está marcada por dos distinciones importantes: la primera distinción entre <u>mismidad</u> (<u>idem</u> , formada por aquello que se mantiene en sujeto, dentro de su desenvolvimiento en el tiempo), e <u>ipseidad</u> (<u>ipse</u> , formada por aquello que cambia con el tiempo, y donde se encuentran los deseos, la moral y creencias que habitan al sujeto); en la segunda, la distinción entre la identidad personal, lo otro y los otros.(8)
10	56 57 58 59	La identidad personal es la manifestación en el proyecto de la historicidad. Para decirlo con Gadamer: "La historicidad, es decir, la temporalidad, significa ser en un sentido más originario(...). Hay una razón histórica porque la existencia humana es temporal e histórica."(9)
11	60 61 62 63 64 65 66	El proyecto es posible porque con él se inicia la fase de aplicación de la praxis hermenéutica, al ser interpelado el horizonte del sujeto por el punto de vista del texto, se inicia la revisión de los <u>prejuicios</u> o pre-nociones que guiarán la lectura y que son donados por la propia historia personal y los efectos del propio texto (reiniciando el círculo virtuoso y hermenéutico en el que se encuentra la <u>comprensión</u>). Aquí, es necesario decir que el proyecto de horizonte está " <u>atra</u> <u>T. Verdad y método II</u> . Salamanca: Ed. Sígueme, 1992.-p.65. 8. RICOEUR, Paul. "Identidad" en <u>Diccionario de hermenéutica</u> . Bilbao: Ed. Universidad de Deusto, 1998.-págs.325-329. 9. <u>Verdad y método II</u> .-p.39.

Párrafo	Renglón	
12	67	vesado" como toda <u>razón</u> por el deseo. O como originalmente denomina
	68	Graciela Hierro:"traspasado por el deseo."(10) Deseo de texto,deseo
	69	de sentido; goce de texto, goce de sentido,como quiere Julia Kristeva.
	70	O para decirlo con el filósofo Gilles Deleuze:"Disposición de deseo:
	71	marca que el deseo no es nunca una determinación 'natural'ni 'espon-
13	72	tánea'."(11) Sino que en tanto disposición immanente, el deseo respen-
	73	de a una determinada historicidad; "pues el deseo dispone del campo
	74	social."(12)
	75	Y para Deleuze, también, el deseo prima sobre el poder. De tal mo-
	76	do que como disposición de deseo, éste igual se ve afectado por la sa-
14	77	ga efectual de los textos (es decir, las "huellas" de los textos).Pre-
	78	ferir un texto sobre otro. Elegir un título y pasar inadvertido otro.
	79	Optar por un modo de lectura y dejar secundario otro. Son efectos del
	80	operante deseo como proceso en la recepción de un texto.
	81	"Pero el deseo -y hay una solidaridad de deseos humanos-exige sa-
15	82	tisfacción y cumplimiento."(13) Deseos que se satisfacen o mantienen
	83	en la "praxis hermenéutica como un diálogo en el que tenemos como un
	84	tú interlocutor a un determinado texto. Los conceptos de 'fusión de
	85	horizontes' y 'aplicación' son lo que configuran la peculiaridad de
	86	esta praxis dialógica que es la hermenéutica."(14)
15	87	El proyecto es una relación entre sujetos y contextos que queda en
	88	marcado por una perspectiva de género. Perspectiva que ha sido estudia
	89	da a partir de la idea de <u>punto de vista</u> u <u>horizonte de la diferencia</u> ,
	90	tanto en el texto (escritura),como en el receptor(lectura).(15)
		10."La frónesis aristotélica y la ética del interés" en <u>Notas de inves-</u> <u>tigación</u> , Núm. 3, UNAM,1989.-págs. 4-26.
		11."Deseo y poder.Crítica de Foucault" en <u>Etcétera</u> ,Núm.151,México,21 de diciembre 1995.-p.29.
		12. <u>Idem</u> .-p.31.
		13.ORTIZ-Osés,A.(Comp.) <u>A la búsqueda del sentido</u> .Salamanca:Ed.Sígueme, 1998.-p.20.
		14.ALMARZA,J.M."Juego y Diálogo" en <u>Diccionario de hermenéutica</u> .-p.410.
		15.VERNEY,A.E. <u>Acto narrativo y punto de vista</u> .México:Ed.UAQ,1984.-195 p

Párrafo	Renglón	
16	91	Por ejemplo, se ha reconocido un <u>punto de vista</u> femenino en los textos de escritoras como Rosario Castellanos, Elena Garro o Susan Sontag. (
	92	
	93	Esto es, los horizontes femenino y masculino signados por la <u>di</u>
17	94	<u>ferencia ontológica</u> de su ser en el mundo, como género. Donde género quiere decir: "una construcción simbólica que contiene el conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir del sexo. En este sentido, el concepto 'género' refiere, de principio, a las construcciones socioculturales que traducen la diferencia sexual en desigualdad e inequidad social, una desigualdad e inequidad ejercidas especialmente por los varones contra las mujeres." (17)
	95	
	96	
	97	
	98	
	99	
	100	
18	101	El proyecto constitutivo del horizonte muestra así su historicidad al expresar que la comprensión de un texto está marcada por la <u>di</u>
	102	<u>ferencia</u> y desigualdad sociocultural.
	103	
	104	Por eso, es importante trabajar con el concepto de horizonte en los estudios de género; en la medida que es el horizonte en donde se manifiestan y expresan lo permitido, lo interdicto y lo prohibido, que tienen, en la aplicación de la praxis hermenéutica, característicos efectos en la incomprensión, los malentendidos y la excomunicación.
19	105	
	106	
	107	
	108	
	109	
20	110	Ya que los estudios de género: "alumbran una construcción de sentido para ambos sexos que proporciona nuevas perspectivas a viejos problemas, los redefine en términos nuevos y hace visibles a las mujeres no sólo por ser mujeres, sino también por ser sujetos con historia dentro de una historia más amplia y total que contiene y comprende a la experiencia humana." (18) En un diálogo continuo y ético por la equidad e igualdad en la <u>diferencia</u> .
	111	
	112	
	113	
	114	
	115	
		16. PEÑA, M. "¿Existe un punto de vista femenino en literatura?" en <u>La naturaleza femenina</u> . México: Ed. UNAM, 1985. -págs. 157-165.
		17. MENDIOLA, S. <u>Teoría feminista sobre estudios de género</u> . México: Ed. UNAM, 1998. -p. 9.
		18. LÓPEZ Villareal, B.E. "Modelo de análisis de las trayectorias de formación de las investigadoras" en Hierro, G. (Ccomp.) <u>Filosofía de la educación y género</u> . Ed. UNAM-Torres Asociados, 1997. -p. 220.
		5

Párrafo	Renglón	
21	116	El proyecto es así, como hemos visto, el elemento más básico y
	117	configurador del horizonte cara a la comprensión de un texto.
	118	Cuando el proyecto se amplía y regula explícitamente -en sus com
22	119	ponentes- se dice que articula un <u>marco</u> .(19) Ha sido Hans Robert Jauss
	120	quien siguiendo la tradición hermenéutica gadameriana nos habla del pa
	121	pel <u>marco del horizonte</u> , denominándolo <u>horizonte de expectativas</u> (lo
	122	cual supone un recorte en el concepto de horizonte de Gadamer); es de
	123	cir, "el sistema referencial, objetivable, de las expectativas, que sur
	124	ge para cada obra en el momento histórico de su aparición, del conoci
	125	miento previo del género, de la forma y de la temática de obras cono-
	126	cidas con anterioridad y del contraste entre lenguaje poético y len-
	127	guaje práctico."(20)
	23	128
129		conjunto de elementos de tipo teórico, técnico, metodológico y epistemo
130		lógico, que se organizan de una manera más o menos cohesionada (con
131		base en isotopías o redundancias de significados) y coherente para re
132		cibir el texto en cuestión. El marco tiene una función referencial y
133		liga los elementos del pasado con los elementos del presente. Es un mar
134		co referencial actualizador.
24		135
	136	llos elementos que el sujeto ha obtenido en su relación con los tex-
	137	tos: comentarios, críticas, prestigio simbólico de títulos y autores,
	138	disciplina, cultura y educación.(21)
	139	Siguiendo a Valentina Pisanty -en la estética de la recepción de
25	140	Jauss- se define al <u>marco</u> como: "un conjunto preexistente de reglas
	141	que orienta la comprensión del lector (del público) y que le permite
		19. PRADA Oropeza, R. "Los ríos profundos: horizonte y cosmovisión" en <u>Semiosis</u> , México, U. Veracruzana, Núm. 1, Nueva época, 1997.-p.84.
		20. "Historia de la literatura como provocación a la ciencia literaria" en RALL, D. <u>En busca del texto</u> . México: Ed. UNAM, 1987.-p.57.
		21. ZAVALA, L. <u>Permanencia Voluntaria</u> . México: Ed. U. V., 1997.-p.83.
		6

Párrafo	Renglón	
	142	activar una recepción adecuada."(22)
26	143	Para Hans-Georg Gadamer es el marco el componente regulatorio y
	144	cognitivo del horizonte en la medida que permite elaborar las pregun
	145	tas correctas y acertadas a los textos, al poner entre paréntesis el
	146	repertorio de pre-juicios y cobrar conciencia de la historicidad del
	147	presente de la comprensión y de la saga efectual que pesa sobre ella
	148	posibilitándola.(23) Desde ese <u>marco de sentido</u> .
27	149	El marco como contenedor de múltiples saberes relacionados con el
	150	texto ubica a la comprensión en un plano sociocultural.
	151	El proyecto y el marco se articulan y organizan como elementos
	152	constitutivos del <u>horizonte</u> . Dicha articulación y organización se da
28	153	mediante el lenguaje. Ya que es el lenguaje el medio por el cual acon
	154	tece la experiencia hermenéutica: en tanto, determinación del <u>objeto</u>
	155	<u>hermenéutico</u> : el texto; y determinación de la <u>realización hermenéuti</u>
	156	<u>ca</u> : la comprensión (en la dialéctica de preguntas y respuestas).(24)
29	157	Tanto el proyecto como el marco se articulan y organizan en un <u>ele</u>
	158	mento más amplio y totalizante: el <u>mundo</u> .
	159	Edmund Husserl ha tematizado la noción de mundo a partir de la <u>Le-</u>
	160	<u>benswelt</u> , "el 'mundo de la vida', es decir, un estrato de la experien
	161	cia anterior a la relación sujeto-objeto"(...)"un campo de significa
	162	ciones anterior a la objetividad creada por un sujeto cognoscente. An
30	163	tes de la objetividad, existe el horizonte del mundo."(25) Aquí, es <u>im</u>
	164	portante señalar que para Husserl existe el mundo como horizonte y el
	165	mundo en tanto mundo exterior -realidad-; hay, sin embargo, entre ambos
	166	una relación muy estrecha en el proceso fenomenológico.
	167	Para Martin Heidegger la noción de mundo o totalidad es el elemen
		22. <u>Cómo se lee un cuento popular</u> . España: Ed. Paidós, 1995.-p.18.
		23. DUTT, C. (Editor) <u>En conversación con Hans-Georg Gadamer</u> . España: Ed.
		Tecnos, 1998.-págs.42 y 43.
		24. <u>Verdad y método</u> .-págs.468-486.
		25. RICOEUR, P. <u>Hermenéutica y estructuralismo</u> . Argentina: Ed. Megápolis, 1975.
		-págs.12 y 13.

Párrafo	Renglón	
31	168 169 170 171 172 173 174 175 176	<p>to articulador de proyecto y marco. También en él, como en Husserl, encontramos la vinculación que se da en el <u>mundo</u> del sujeto y el <u>objeto</u>: "Echarse a ciertas relaciones al mundo sólo es posible <u>porque</u> 'el ser ahí' es como es en cuanto 'ser en el mundo'. Esta estructura de su ser no es el simple resultado de que además del ente del carácter del 'ser ahí' sea aún 'ante los ojos' otro ente y aquél venga a coincidir con éste. 'Coincidir con' el 'ser ahí' sólo le es posible a este otro ente en tanto que le es dado mostrarse por sí mismo dentro de un <u>mundo</u>."(26)</p>
32	177 178 179 180 181	<p>Lo que dice Heidegger aquí, es que, en efecto, "ser ahí" es también "ser con". Por tanto hay dos horizontes: el horizonte del sujeto y el horizonte del objeto, mediados por la idea totalizadora de mundo. Esto es, existe el mundo fáctico y el mundo como horizonte en el lenguaje, del cual aquél no está desvinculado.</p>
33	182 183 184 185 186	<p>"Estas afirmaciones, por místicas que resulten, aluden sin embargo al significativo fenómeno de que nuestro mundo, esto es, la totalidad de nuestro horizonte de comprensión, a partir del cual es cada vez posible la comprensión de lo singular, es siempre un 'mundo lingüístico' determinado."(27)</p>
34	187 188 189 190 191	<p>Lo <u>singular</u> es en este plano el texto. La hermenéutica ha reelaborado la noción de "ser para la muerte" de los trabajos de la primera y segunda etapas de Heidegger, en la noción de "ser para el texto" del último periodo de este autor. Donde el <u>mundo</u> del texto se interrelaciona con el <u>mundo</u> del lector.(28)</p>
	192 193	<p>En palabras de Valentina Pisanty: " Toda comprensión -dice Heidegger- articula una pre-comprensión. El intérprete, en el encuentro con</p> <p>26. Citado por STEINER, George. <u>Heidegger</u>. México: Ed. FCE, Col. Breviarios, 1999.-p.150.</p> <p>27. CORETH, Emerich. "Historia de la hermenéutica" en <u>Diccionario de hermenéutica</u>. Bilbao: Ed. Universidad de Deusto, 1998.-p.312.</p> <p>28. RICOEUR, Paul. "Mundo del texto y mundo del lector" en PERUS, F. (Comp. <u>Historia y literatura</u>. México: Ed. Instituto Mora-UAM, 1994.-págs.222-261.</p>

Párrafo	Renglón	
35	194 195 196 197	<p>el texto parte siempre con unos prejuicios, con un proyecto de sentido que aplica a la comprensión. Esta última consiste en la elaboración de dicho proyecto preliminar, que se modifica constantemente a partir de lo que resulta de la ulterior penetración del texto."(29)</p>
36	198 199 200	<p>Parece obvio, pero es necesario decirlo: la lectura que se hace de E. Husserl y M. Heidegger se da a partir de la interpretación surgida de la hermenéutica gadameriana en el tema del horizonte.</p>
37	201 202 203 204 205 206 207 208 209 210	<p>Ha sido Gadamer quien lleva el concepto horizonte hasta sus últimas consecuencias; y articulando en el horizonte del presente sus elementos constitutivos: <u>proyecto</u>, <u>marco</u> y <u>mundo</u>. Precisamente en relación con éste último, Gadamer entiende también que el mundo y totalidad son dos nociones relativas tanto al sujeto como a su realidad circundante. Para tal fin, habla de que el ser humano tiene <u>mundo</u>; mientras que los animales y demás seres vivos están restringidos por su <u>entorno</u>. El mundo del ser humano es parte del horizonte subjetivo; pero también, es en tanto mundo o totalidad un universo simbólico externo manifiesto en el lenguaje.(30)</p>
38	211 212 213 214 215 216 217 218	<p>A este mundo exterior o totalidad Gadamer se refiere de la siguiente manera: "La totalidad no es un objeto, sino el horizonte mundano que nos rodea y de cara al cual vivimos."(31) Siendo este horizonte mundano enfrentado, en cada situación, con el horizonte del sujeto. Entonces no confundir el mundo o realidad (totalidad) con el mundo como elemento del horizonte. Confusión que se ve reforzada con la frase del filósofo alemán F. Nietzsche: "No hay hechos, sino interpretaciones."(32)</p> <p>Por totalidad, entonces, Gadamer entiende: "el modo como nos experi</p>
		<p>29. <u>Cómo se lee un cuento popular</u>.-págs. 17-18. 30. <u>Verdad y método</u>.-págs. 531-547. 31. <u>Verdad y método II</u>.-p. 400. 32. La crítica de Maurizio Ferraris a dicha tesis. <u>La hermenéutica</u>. México:Ed. Taurus, 2000.-págs.43-48.</p>
		<p><u>9</u></p>

Párrafo	Renglón	
39	219 220 221 222 223	<p>mentamos unos a otros y como experimentamos las tradiciones históricas y las condiciones naturales de nuestra existencia y de nuestro mundo forma un auténtico <u>universo hermenéutico</u> con respecto al cual nosotros no estamos encerrados entre barreras insuperables sino abiertos a él."(33)</p>
40	224 225 226 227 228 229	<p>Es con esta totalidad o <u>universo hermenéutico</u> con la cual continuamente los horizontes subjetivos se están fusionando. Mediante el lenguaje: tanto verbal (oral y escrito), como no verbal (imágenes, sonidos, gestos, kinésica y proxémica). Es el lenguaje el medio por el cual se articulan ontológicamente en el horizonte: el proyecto, marco y mundo, con el que todo sujeto se sitúa de cara al <u>texto</u>.</p>
41	230 231 232 233 234 235	<p>Pero, ¿qué es un texto? En el ámbito germánico o escandinavo, se entiende por texto: "La palabra 'texto' designa, en sentido propio, un tejido, un todo inseparable compuesto de meras hebras sueltas."(34) En alemán <u>texto</u> es sinónimo de discurso. Pero en la tradición greco-latina <u>texto</u> y <u>discurso</u> están marcados por ciertas diferencias, como lo demuestra el análisis del discurso y la semiótica franceses.</p>
42	236 237 238 239 240 241 242 243 244 245	<p>Siguiendo esta tradición greco-latina -pero sin perder de vista la tradición alemana-, podemos definir el texto como: "el momento material de un discurso, sobre el que el discurso se constituye y, por el otro, según precisiones del grupo greimasiano, un nivel superior- el espacio en el que se integran la instancia lógica semántica (de profundidad), la instancia (de superficie) narrativa y el momento discursivo-propio de la significación."(35) El texto, entonces, es el soporte sobre el que se asienta y construye el discurso; es también, por eso, un objeto empírico. Que tiene dos criterios mínimos de organización: <u>coherencia</u> y <u>cohesión</u>: "la cohesión es el resultado del encadenamien-</p>
		<p>33. <u>Verdad y método</u>. -p.26. 34. GADAMER, H.G. <u>Poema y diálogo</u>. Barcelona: Ed. Gedisa, 1993. -p.145. 35. BAZÁN Levy, J. "La gramática de la producción discursiva" en <u>Discursos</u> Cuadernos de teoría y análisis, México, UNAM, Núm.2, 1983. -p.5.</p> <p style="text-align: center;">10</p>

Párrafo	Renglón	
43	246 247 248 249 250 251 252 253 254	<p>to de las proposiciones, de la linealidad del texto; es decir, de la textura o progresión textual que asegura la continuidad por medio de repeticiones"(...) "Para que se diga de un texto que es <u>coherente</u> debe poder atribuírsele una intención global, un 'objetivo ilocucionario' vinculado con su género discursivo (ya sea de publicidad, una receta de cocina o un poema surrealista, tienen una coherencia diferente). La coherencia pasa, también, por la identificación del tema del texto, de qué trata, dentro de cierto universo (de ficción, histórico, teórico). "(36</p>
44	255 256 257 258 259 260 261 262	<p>La cohesión y la coherencia del texto nos van a permitir -más adelante- delimitar lo que se entiende por <u>texto educativo</u>: en una acepción mínima, que dicho texto guarde una cohesión con respecto a su continuidad de proposiciones educativas; o en relación con los objetivos educativos para los que fue seleccionado. En la coherencia, el <u>texto educativo</u> debe ser identificado a partir de su género discursivo, ya sea que hable de educación o que reúna las características de <u>instrucción educativa</u> para las que fue seleccionado; es decir, que su sentido tenga que ver con la educación.</p>
45	263 264 265 266 267 268 269	<p>El texto tiene una naturaleza dialogal, donde se ubica geográficamente su carácter comunicativo y su carácter cognitivo. Cuando se pone énfasis en los dos procesos mencionados el texto desaparece dando paso al <u>discurso</u>. "El discurso es la actualización de dos procesos: funciona como mediador de la relación entre conciencia y realidad social; y como la apropiación del mundo mediante el proceso de la enunciación; relación del sujeto del discurso con sus interlocutores." (37)</p>
	270 271 272	<p>Silvia Gutiérrez Vidrio -siguiendo a Pecheux y Robin- define el <u>discurso</u> en extenso, como: "Toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmen</p>
		<p>36. MAINGUENEAU, D. <u>Términos claves del análisis del discurso</u>. Argentina: Ed. Claves, 1999.-págs.23 y 24.</p>
		<p>37. GIMATE-Welsh, A. "Semiótica y análisis del discurso político" en <u>Morphé</u> Semiótica y lingüística. México: Ed. UAP, 1986.-p.147.</p>
		<p style="text-align: center;"><u>11</u></p>

Párrafo	Renglón	
46	273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287	<p>te condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico coyunturales." (...) De donde, Gutiérrez Vidrio concluye: "1. Se parte que el discurso es siempre un mensaje situado, producido por alguien y dirigido a alguien, es decir, situado con relación a la posición que ocupan los sujetos del acto comunicativo en la estructura social y a la coyuntura histórica dentro de la que se inscribe, con base en las relaciones de fuerza y de poder existentes en una sociedad determinada.</p> <p>"2. Por condiciones institucionales se entiende aquellos soportes dentro de los cuales se produce y se recibe el discurso.</p> <p>"3. Por condiciones ideológico-culturales se entiende: el sistema de ideas, y la conciencia sistemática de clase, los cuales estructuran los valores que conforman la cultura.</p> <p>"Y por último, 4. Se entienden como condiciones histórico-coyunturales aquellas que refieren la situación social específica en que se genera un discurso." (38)</p>
47	288 289 290 291	<p>Con base en estas características del discurso es posible entender cómo <u>hace actuar</u> el discurso (en el contexto institucional, social o familiar) por medio de efectos de sentido, a los sujetos empíricos o lectores que comprenden el discurso mismo. (39)</p>
48	292 293 294 295 296 297 298 299 300	<p>Los dos procesos mencionados: comunicativo y cognitivo, implicados en el discurso y su recepción, nos permite desglosar el proceso discursivo global de la siguiente manera: El modelo comunicativo del texto está conformado por la relación: Lector, Texto y Autor; donde el texto tiene una triple autonomía: con relación al autor, a la situación original de producción y con respecto de sus lectores originales; lo cual nos presenta al autor explícito (conocido o anónimo) en su intención como algo irrecuperable. Ya que el texto, en tanto discurso, presenta su eje de la comunicación como figurador de un autor implícito o destinador o enunciador</p> <p>38. "El discurso político. Reflexiones teórico-metodológicas." en <u>Versión Estudios de comunicación y política</u>. México, UAM, Núm. 10, 2000. -págs. 117-11</p> <p>39. LANDOWSKI, E. <u>La sociedad figurada</u>. México: ED. UAP, 1993. -p. 9.</p>

Párrafo	Renglón	
	301	tario que establece una enunciación global para un lector implícito o
	302	destinatario o enunciatario. Mientras que en el eje del deseo se bus-
	303	ca restaurar la carencia (saber) o recuperar la posesión inicial (la
	304	pregunta).
	305	Entretanto el lector empírico se enfrenta al discurso desde su ho-
	306	rizonte de sentido, elaborado a partir del proyecto, marco y mundo. Pe-
	307	ro, ¿qué es lo que comprende el lector en el discurso? El sentido glo-
49	308	bal y su <u>referencia</u> . De ahí que el discurso continuamente esté envian-
	309	do al lector al referente exterior extradiscursivo. La función referen-
	310	cial del discurso es la que cumple tal cometido.
	311	Es con Roman Jakobson que se reconocen las funciones que intervie-
	312	nen en el discurso: la función poética que brinda la organización dis-
	313	cursiva o el género discursivo; la función conativa que funda la argu-
50	314	mentación y la retórica; la función fática basada en las convenciones
	315	de comunicación; la función metalingüística que trabaja con los códigos;
	316	la función emotiva que expresa la huella del autor o destinador; y la
	317	susodicha función referencial que figura el mundo exterior del discurs-
	318	so. (40)
	319	Desde el horizonte del discurso, el sujeto debe elaborar también su
	320	horizonte en dos dimensiones: una <u>comunicativa</u> y otra <u>cognitiva</u> . La
	321	dimensión comunicativa del horizonte está basada en la toma de concien-
	322	cia del diálogo en que está implicada la comprensión (formulación de pre-
51	323	guntas al discurso; por ejemplo; las canónicas de Aristóteles: quién, cómo,
	324	dónde, qué, cuándo y por qué).
	325	La dimensión cognitiva del horizonte está basada en el aprendiza-
	326	je que el sujeto logra por medio de la comprensión (los envíos que cons-
	327	tantamente hace el discurso hacia afuera; o como refiere Gadamer, cono-
		40. CUEVAS, S. y Haidar, J. <u>La imaginación y la inteligencia en el lenguaje</u> . Homenaje a Roman Jakobson. México: ED. INAH, Colección científica, 1996. -543 pp.
		13

Párrafo	Renglón	
52	328 329 330 331 332	<p>comos las cosas hablando de ellas; <u>apalabrándolas</u>). Empero, ¿qué es la comprensión? Para el propio Gadamer: comprensión es apropiación de <u>sen</u>tido. Empero, ¿qué es sentido? Sentido es, antes que nada, expresión de la interrelación de sujeto y objeto, relativo a la <u>dirección</u> y a la <u>carga semántica</u> de un discurso.</p>
53	333 334 335 336 337 338 339 340	<p>El sentido es dirección en la medida que un sujeto situado en un punto mira por dónde debe andar en la geografía del discurso, y éste le va indicando por dónde. La dirección por eso es bifocal; implica los dos horizontes en cuestión: del sujeto y del propio discurso. En esto se diferencia del significado -en F. de Saussure-, que en tanto forma mira sólo de un lado, no necesita al sujeto, es unívoco por el lado del discurso. Sentido es diferencia y así plural, o plurívoco (que no necesariamente equívoco o ambiguo).</p>
54	341 342 343 344 345 346 347 348 349	<p>En cuanto carga semántica. El sentido es la expresión de la <u>histori</u>cidad en la palabra, en la frase o en el discurso. Historicidad de los <u>pro</u>cesos socioculturales que le dan cuerpo. El discurso tiene un carácter simbólico que se expresa siempre como excedente de <u>significación</u>. Por <u>significación</u> se entiende: "La <u>significación</u> simbólica, por lo tanto, está constituida de tal forma que sólo podemos lograr la <u>significación</u> <u>secun</u>daria por medio de la <u>significación</u> primaria, en donde ésta es el único medio de acceso al excedente de sentido. En efecto, la <u>significación</u> <u>pri</u>maria aporta la <u>secundaria</u>, como el sentido de un sentido." (41)</p>
55	350 351 352 353 354	<p>Así, la <u>significación</u> consiste en construir el sentido de un <u>discur</u>so mediante lo explícito, hacer aparecer lo implícito. Como correctamente nos muestra Oswald Ducrot, el sentido, como respuesta simbólica, <u>signifi</u>ca construir el <u>decir</u> y lo <u>dicho</u>, en el discurso. Ya que el símbolo es la expresión de lo implícito por lo explícito, lo dicho por el decir.</p>
		<p>41. RICOEUR, Paul. <u>Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido</u>. México: Ed. Siglo XXI-UIA, 1995. -p.68.</p>
		<p><u>14</u></p>

Párrafo	Renglón	
56	355 356 357 358 359 360 361 362	<p>Sin embargo, el sentido -y su significación- depende de la estructura del discurso y de sus dimensiones semióticas: sintaxis, semántica y la pragmática. En cuanto sintaxis, el sentido está determinado, por la correcta organización del discurso y su efectiva redacción; en la semántica, por la historicidad de su significancia sociocultural; y como pragmática, de los contextos y usos que se hagan del discurso. Por eso, el sentido, repetimos, es plurívoco: es sentido(s). Cuando decimos sentido estamos aludiendo a una realidad plural y diversa.</p>
57	363 364 365 366 367 368	<p>La apropiación de sentido, es comprensión del discurso. En esa dirección: "Lo que tiene que apropiarse es el sentido del texto (o discurso) mismo, concebido en forma dinámica como la dirección que el texto ha impuesto al pensamiento. En otras palabras, lo que tiene que ser apropiado no es otra cosa que el poder revelar un mundo que constituye la referencia del texto (o discurso)." (42)</p>
58	369 370 371 372 373 374 375 376	<p>Los tres <u>momentos</u> de la praxis hermenéutica -que definen el <u>arco hermenéutico</u>- que va de la vida a la obra y regresa transformado a la vida: inician con la <u>aplicación</u> o elaboración del horizonte, siguiendo con la <u>interpretación</u> del discurso, hasta lograr cierta comprensión. Para Gadamer el texto (o discurso) oscila en el acto interpretativo entre la familiaridad y la extrañeza; hay en él, un elemento familiar (horizonte) que desea superar lo extraño del texto, por la vía de la comprensión. La fusión de horizontes.</p>
59	377 378 379 380 381 382	<p>Gadamer describe esta experiencia: "Los horizontes separados como puntos de vista diferentes se funden en uno. Por eso la comprensión de un texto tiende a integrar al lector en lo que dice el texto, que desaparece de ese modo." (43) Haciendo crecer en su desarrollo humano al sujeto lector. Ya que el horizonte del sujeto se amplía -con la comprensión- en todos sus elementos: como proyecto, marco y mundo. La <u>integración</u> del horizonte del</p>
		<p>42. RICOEUR, P. <u>Teoría de la interpretación</u>. -100. 43. <u>Verdad y método II</u>. -p. 338.</p>
		15

Párrafo	Renglón	
	383 384 385 386 387	lector en el horizonte del discurso, significa que se completó para dicho acto interpretativo, la comprensión; empero, ésta sigue en proceso diferenciado, con el mismo discurso (ya que cada que se comprende se hace de una manera diferente); y que no existe comprensión que se dé una vez y para siempre.
60	388 389 390 391 392 393 394 395	Valentina Pisanty encuentra <u>analogía</u> entre la fusión de horizontes y la dialéctica entre asimilación y acomodación descrita por Piaget como principio constitutivo de la actividad cognitiva: "En el intento de dar un sentido a la realidad que nos rodea, mientras por un lado tendemos a interpretar situaciones desconocidas a partir de los conceptos que ya hemos asimilado e interiorizado, por otro se pone a prueba una y otra vez nuestro bagaje conceptual y hay que reelaborarlo constantemente." (44)
61	396 397 398 399 400 401 402 403 404 405	Es precisamente en la fusión horizontal donde vemos claramente las implicaciones cognitivas de todo proceso de comprensión. Es decir, que la comprensión es <u>aprendizaje</u> , como le gusta decir a Ausubel. (45) Y si como menciona Gadamer, la hermenéutica es una teoría de la comprensión, entonces hay toda relación implícita por desarrollar. De ahí la importancia de resaltar la dimensión cognitiva del horizonte. Y, de paso, encontrar la explicación psicológica del propio horizonte, una vez que el clima antipsicológico impuesto por E. Husserl ha quedado reducido, en la tradición hermenéutica, a su crítica a la noción de <u>empatía romántica</u> presentada por Dilthey en su fundamentación metodológica de las ciencias del espíritu, el siglo pasado.
62	406 407 408 409	César Coll y Eduard Martí rescatan la perspectiva de Piaget para el aprendizaje y el desarrollo: "el conocimiento es siempre el resultado de un proceso de construcción. Afirmar que el conocimiento se construye equivale a contemplar el acto de conocimiento como una apropiación progresiva
		<p>44. <u>Cómo se lee un cuento popular</u>. -p.19.</p> <p>45. MACEDO, J.N. <u>Un currículo científico para estudiantes</u>. México: Ed. SEP, 2000 -p.74.</p> <p style="text-align: center;">16</p>

Párrafo	Renglón	
63	410 411 412 413 414 415 416 417 418	<p>del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es indisociable de la acomodación de estas últimas a las características del objeto."(46)</p> <p>Siguiendo con la analogía, la dimensión cognitiva del horizonte coincidiría con la categoría de <u>esquemas mentales</u> (así en plural) en Piaget. Aunque hay una distancia clara entre ambas: el horizonte es un concepto de corte ontológico, mientras que los esquemas mentales son <u>epistemológicos</u>, lo que desde luego dificulta la comparación, pero aún así resulta importante considerarla.</p>
64	419 420 421 422 423 424 425 426 427 428	<p>Otro acercamiento, también desde la perspectiva constructivista, con similitud a la fusión horizontal y a cómo operaría la dimensión cognitiva del horizonte, lo propone Ausubel; para quien, "aprender <u>significa</u> comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar."(...)</p> <p>Donde, "la diferenciación progresiva significa que a lo largo del tiempo los conceptos van ampliando su significado así como su ámbito de aplicación. Con la reconciliación integradora se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos."(...) De tal forma que: "la significatividad sólo es posible si se relacionan los nuevos <u>conocimientos</u> con los que ya posee el sujeto."(47)</p>
65	429 430 431 432 433 434 435 436 437	<p>La perspectiva de Ausubel es más cercana a la hermenéutica en la medida que considera el aprendizaje como comprensión; y que todo <u>aprendizaje</u> debe tomar en cuenta los conocimientos previos (lo cual supone la elaboración del horizonte) que sirve de base para la reconciliación integradora de los nuevos conocimientos. Asimismo, considera al <u>lenguaje</u> y la comunicación como elementos importantes para la significatividad de la experiencia educativa.(48)</p> <p>Sin embargo, la cuestión epistemológica sigue presente. El <u>estatu</u></p> <p>46."Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje".-p.136.</p> <p>47.MACEDO,B.<u>Un currículo científico para estudiantes.</u> p.85.</p>