



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR (MADEMS) CIENCIAS SOCIALES

**ESTRATEGIAS PARA GENERAR UN CLIMA EMOCIONAL
POSITIVO EN EL AULA Y BENEFICIAR EL PROCESO
DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. El caso de la
Escuela Nacional Preparatoria 2.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA

LIC. CLAUDIA LETICIA CORONA HERNÁNDEZ

TUTORA

DRA. ELSA SUSANA GUEVARA RUISEÑOR



CIUDAD UNIVERSITARIA

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.

DEDICATORIA

Para la fuerza creadora que nuevamente me dejó llegar...

El final del principio de hace muchos años...

La constante voz en mi cabeza...

Y los amores quemados.

Gracias a mi amada familia... deseo que toda mi vida sea una foto suya. A Teresa, mi sueño y mi amor eterno... si quieres usa los palos, pero ven conmigo. A la dulce melodía y el incansable esmero de mi madre Pilar, la melancolía y el amor callado de mi padre José Luis... gracias por ser mis padres y gracias por permitirme ser quien soy, eternamente los amo a los dos. A mi pequeño gran hermano Luis... nunca voy a dejar de agradecer que estés aquí, eres mi mayor orgullo... te quiero mucho flaco. A María por ser ese par que nos faltaba... con todo y panza. A huesito de pollo... aquí te esperamos.

A León por todo el esfuerzo en la distancia... esto también es tuyo. A Homero, sin cuya ayuda "técnica" nada habría sido posible. A mi enorme y querida Quecha, al loco Mauri, el flaco Fernando y lejano Ángel. A Joe y Eddy. A Motas, a Bitter y a mis despertadores.

A Maluman, mil gracias por ser la constante en mi necesidad y no dejarme caer... todo para ti amiga. A Flor y a Sergio, mejores amigos no podré encontrar nunca... los llevo siempre. A Chucho, gracias por todas las ráfagas a lo largo de estos años... yo sigo creyendo en nuestras alas. A Chacon y su increíble familia, gracias infinitas por dejarme entrar en sus vidas sin máscaras. A Don Rafa, Doña Rafita y Tía Lupe... gracias por demostrarme el verdadero valor del amor y la fuerza. A mi increíble tío Mene por su fuerza y sus palabras. Al pequeño limoncito por tantas memorias y tantos secretos... creo en ti, besos a Sebas.

A mi alter ego compañero de historia... yo me como tus palabras cada día. A Vero por los ojos bonitos y la constante atención... eres 100%. A la niña loca dentro de Daniela. A Ed por la amistad y por compartir. A Lauri por sorprenderme siempre. A Adela, Ivonne, Ana y Yuri, por invaluable recuerdos.

A Elsa Susana Guevara, gracias por todo el empeño y la guía... me siento honrada de aprender de ti. A Carmen Merino, Dolores Muñozcano, Marcela González y Ramón Reséndiz, gracias por tomarse el tiempo de leerme, por todas las aportaciones y por toda la ayuda... esto es mejor por ustedes. Gracias a María Isabel Fuentes Estrella por dejarme construir el cuerpo del delito.

A los dramas humanos y su corazón con sonido azul, muchas gracias por dejarme ser parte de la locura... aún espero la melodía extraño.

A las palabras de colores y los sonidos con textura. A la música, las imágenes y las letras.

Veó el bosque. Sueño como una niña.

No lo olvido... ya nada puede penetrar mi piel...

INDICE.

| <u>CONTENIDO</u> | <u>PÁGINA</u> |
|---|---------------|
| Dedicatoria. | 2 |
| Introducción. | 7 |
| Capítulo I. Contexto actual de la Educación Media Superior. | 14 |
| El contexto. | 15 |
| La actualidad en la Escuela Nacional Preparatoria. | 21 |
| El alumnado de la Escuela Nacional Preparatoria. | 25 |
| El personal docente en la Escuela Nacional Preparatoria. | 30 |
| Capítulo II. El clima emocional en el aula. | 33 |
| La relación docente-alumno/a: generando el clima en el aula. | 34 |
| El clima emocional en el aula como factor condicionante del proceso de enseñanza-aprendizaje. | 42 |
| Capítulo III. Estrategias didácticas: conocimiento y uso. | 51 |
| Conceptualización de las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje. | 52 |
| La profesión docente y el uso de estrategias. | 59 |
| Estrategias didácticas: su uso en la generación de un clima emocional positivo. | 64 |
| Capítulo IV. Descripción de la experiencia docente. | 68 |
| Práctica Docente I. | 69 |
| Práctica Docente II. | 79 |
| Justificación teórico-metodológica de los instrumentos utilizados. | 87 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo V. Propuesta de la actividad docente. | 90 |
| Descripción de la propuesta docente. | 91 |
| Primer piloteo de la propuesta: Práctica Docente III. | 97 |
| Conclusiones. | 116 |
| Anexos. | 124 |
| Anexo 1. Calendarización de las sesiones de Práctica Docente I. | 125 |
| Anexo 2. Calendarización de las sesiones de Práctica Docente II. | 130 |
| Anexo 3. Instrumento de observación actitudinal. | 139 |
| Anexo 4. Cuestionario diagnóstico inicial. | 140 |
| Anexo 5. Calendarización de las sesiones de Práctica Docente III. | 142 |
| Anexo 6. Cuestionario diagnóstico final. | 154 |
| Bibliografía. | 157 |

INTRODUCCIÓN

En la evolución de la sociedad, la educación nunca se ha presentado como el marcapasos de ésta, más bien, se presenta como una consecuencia de las estructuras económicas, políticas y sociales que le dan vida. Los cambios que se viven día a día en la sociedad son el resultado de la historia que le dio origen y de las instituciones que ha formado, la transmisión intergeneracional del conocimiento ha corrido a cargo de las instituciones educativas que constituyen uno de los ejes fundamentales de estructura social.

La educación se presenta a nuestros ojos como el pilar más significativo en la formación de los individuos sea ésta formal, informal, escolarizada o de cualquier tipo; por lo que su adecuado manejo es primordial para el buen funcionamiento de nuestra sociedad. En los últimos tiempos y debido a la masificación de las instituciones educativas con la finalidad de abarcar al mayor número de personas sin importar realmente la calidad que se brinde, se ha incrementado el encarecimiento de los recursos educativos con los que cuentan las instituciones, y por ende las personas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es factor decisivo en el desarrollo de los individuos y la sociedad; la educación, permite la adopción de valores y el desarrollo de actitudes y aptitudes, por lo que su eficiente o deficiente proceso, regirá el destino de las naciones. En ese sentido, si en México queremos apuntar a un verdadero crecimiento humano y económico, es necesario atender las deficiencias que se encuentran en el sistema educativo de nuestro país.

Ya no basta con acciones reaccionarias a los problemas sin un análisis previo, es precisa la incorporación de profesionales en educación, sociedad y sujeto, para lograr un entendimiento del entorno nacional, que represente una verdadera herramienta de innovación para nuestro bienestar, desarrollo interno y por consecuencia mejora en el posicionamiento internacional del país.

El funcionamiento mecanizado de las instituciones mexicanas, la cotidianidad y la poca efectividad los programas sociales como consecuencia de la implementación de modelos económicos y políticos ajenos a nuestra realidad social, han provocado que los fenómenos sociales de la actualidad se presenten como retos enormes para la educación mexicana. Se requiere por tanto una mayor preparación para los encargados de manejar estas temáticas, importante pues no solo para mejorar el ambiente individual o colectivo, sino toda la estructura social.

El Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, plantea la importancia de una reforma educativa que asegure oportunidades de educación integral y de calidad para todos los mexicanos, con el fin de beneficiar el crecimiento social del país. Pese a esto, la realidad nacional presenta una cara bastante diferente, mostrando grandes carencias y contrastes en educación; como por ejemplo, el acceso a ésta. Así, mientras que la participación educativa del grupo de edad de 16 a 19 años en el Distrito Federal es de 63.5%, en Chiapas, Guanajuato, Michoacán y Zacatecas es menor a 41% (INEGI). Las diferencias entre las entidades federativas se acentúan más en el caso de las poblaciones rurales que habitan en asentamientos muy pequeños, los trabajadores migrantes y los indígenas. Y aun observando que en el Distrito el índice es el mayor, un grupo considerable de adolescentes, está excluido de este beneficio.

En el bachillerato, la mayoría de los/las adolescentes se enfrentan a diversos problemas debido a los significativos y acelerados cambios en las esferas física, psicológica, espiritual y social que viven y los hacen más vulnerables al entorno. Esa vulnerabilidad, hace que algo vital como su identidad y autoestima –que se inicia en la niñez y está mediada directamente por la aceptación del medio familiar y del ambiente sociocultural– tenga una influencia muy fuerte de los medios masivos de comunicación y de las diferentes instituciones que le rodean, en especial de la escuela. Como seres totales, los seres humanos no podemos desprendernos de alguno de nuestros componentes físicos y/o emocionales, por lo tanto el proceso educativo, y en general todas las relaciones de influencia que establezcamos a lo largo de nuestra vida, son cruciales en los planos social, psicológico y educativo.

Si consideramos que el docente puede influir mucho en la motivación intrínseca de sus alumnos y, que los/las adolescentes no están condicionados únicamente por aspectos físicos y cognitivos, sino por toda una serie de experiencias acumuladas en el plano académico, familiar, social y subjetivo; las repercusiones que tenga la intervención de los/las profesores/as en el aspecto emocional, derivada de la interacción escolar (docente y pares), se presenta como uno de los pilares fundamentales en la formación de los individuos.

La escuela, como principal catalizador de las inquietudes y como uno de los principales aparatos socializadores, debiera crear condiciones en el aula que ayuden a los estudiantes a cubrir sus necesidades psicoacadémicas de autonomía, aptitud, pertenencia, autoestima y goce de aprender, centrando su atención en sus necesidades, deseos y expectativas; además la enseñanza-aprendizaje debería ser llevada a cabo por personal docente verdaderamente capacitado en el área (con formación para la enseñanza), con el manejo adecuado de herramientas e instrumentos, lo que tendrá un mejor efecto en los individuos y el proceso educativo en su conjunto, que una práctica docente llevada a cabo por personal que carezca de la preparación adecuada para trabajar no solo académicamente, sino también en el plano de las relaciones humanas.

Diversas investigaciones muestran la importancia del clima que se genera en el aula para mejorar el desempeño académico, propiciar un ambiente de cooperación, evitar la discriminación, motivar a los/las alumnos/as en la adquisición del conocimiento e influir favorablemente en el desarrollo de los y las adolescentes. A continuación, se muestran algunas:

- * Rosa Martha Romo (1993) parte de la recreación de rituales en el aula para hablar de las relaciones y organización que se genera;
- * Fuensanta López (1993) con su estudio sobre el vínculo emocional social en la relación maestro/a – alumno/a visto desde la comunicación;

- * Silvia Ayala Rubio (1997) realiza una investigación en las preparatorias 5 y 7 de la Universidad de Guadalajara con el objetivo de conocer como aprende el sujeto y que factores intervienen;
- * María Teresa Gómez (1997) propone el uso de la disciplina "democrática" como camino para crear un clima de clase agradable a raíz de sus investigaciones y experiencia docente;
- * María Guadalupe Villegas Tapia (2000) con su tesis de maestría donde muestra la importancia de modificar el clima de relación en el grupo para generar prácticas docentes alternativas;
- * Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2002) hablan sobre el manejo docente de la motivación y su uso mediante mensajes, actuaciones e intercambios;
- * Arturo González Galán (2004) habla de la importancia de buenos climas escolares como factor de calidad;
- * Claudia Corona y Jesús González (2004) relacionan los procesos educativos y el entorno con en el nivel medio superior con la salud mental;
- * Araceli Mingo (2006) y su investigación sobre las diferencias académicas de mujeres y hombres universitarios; entre otros.

Considerando lo anterior, y en la búsqueda de un mejoramiento del actuar docente, la intención de ésta investigación fue, en un primer momento, identificar la influencia del clima en el salón de clases sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje; y en un segundo momento, proponer algunas estrategias de enseñanza que podrían realizarse para generar un clima emocional positivo (entorno, intercambios) en el aula, que redundara en un mejor aprendizaje de la materia en cuestión, pero también en ambiente emocional que permitiera al alumnado disfrutar del proceso educativo y desarrollar sus mejores cualidades.

El supuesto bajo el cual se trabajó, es que mediante distintas estrategias didácticas, es posible desarrollar de un clima emocional beneficioso el proceso de enseñanza – aprendizaje, que permitiera potencializar y desarrollar de manera integral las capacidades y habilidades de alumnos y alumnas.

Durante la realización de ésta investigación, se cumplieron cuatro momentos:

- a) la recolección de información durante todo el proceso (capítulos 1, 2 y 3), mediante revisión teórica, exploración previa del universo de trabajo, guías de observación y cuestionarios, intercambios cotidianos y análisis de evaluación;
- b) la observación no participante mediante guías y cuestionarios previamente elegidos y estructurados (capítulo 4, 5 y anexos);
- c) la observación participante durante los tres periodos de prácticas docentes I, II y III (capítulo 4, 5 y anexos);
- d) la interpretación realizada al finalizar cada práctica docente con el fin de establecer criterios de actuación respecto el establecimiento de objetivos, orden, evaluación y autoevaluación (capítulos 4 y 5, y conclusiones del presente documento).

- * En el primer capítulo, se desarrolla un marco de referencia para detallar las características de la Escuela Nacional Preparatoria, las alumnas y alumnos y los docentes.
- * El segundo capítulo, tiene como finalidad dar a conocer las teorizaciones sobre la interacción en el aula y la construcción del clima emocional.
- * El capítulo tres abarca la conceptualización de algunos modelos educativos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, el pensar docente como medio para la elección de estrategias, y la influencia de estas en el desarrollo del clima emocional positivo.
- * En el cuarto capítulo, están vertidas las dos primeras experiencias docentes en las cuales se hizo un diagnóstico de la situación con el propósito de identificar elementos teóricos y prácticos con los cuales se elaboró una propuesta de intervención.
- * Por último, el capítulo cinco, contiene la propuesta de intervención docente y su primer piloteo, llevado a cabo en la tercera práctica.
- * Se presenta además, la planeación de los tres períodos de práctica docente, los instrumentos utilizados y las justificación teórica de los mismos.

El presente trabajo fue realizado entre el período comprendido de septiembre de 2005 a octubre de 2006 (la práctica docente uno comprendió del 26 de septiembre al 20 de octubre de 2005; la II del 27 de febrero al 20 de abril de 2006, y la tres del 28 de agosto al 12 de octubre de 2006). Los grupos de trabajo fueron el 613 correspondiente al sexto año de bachillerato en el área III de las disciplinas Económico-Administrativas, con las generaciones 2004-2006 y 2005-2007 respectivamente, de la Escuela Nacional Preparatoria No. 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, en la materia de Problemas Sociales Económicos y Políticos de México.

CAPITULO I

CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

EL CONTEXTO.

A lo largo de la historia, los papeles que juegan el Estado y el Mercado respecto a la sociedad, han estado mediados por los intereses de los países dominantes. En 1816 Inglaterra estableció “el patrón oro” fijando el valor de su moneda con un peso en metal, esto con la intención de generar una estabilidad económica al crear dinero respaldado con reservas de oro. Entre 1880 y 1890 este patrón se mundializó, durando hasta 1914. Dicha estabilidad estaba basada en una realidad política y económica, donde Gran Bretaña dominaba el plano internacional.

Después de la primera guerra mundial, la dominación inglesa comenzó a declinar, lo que significó el fin del patrón oro. Esto llevó a proponer la organización de un nuevo sistema monetario, determinada por los requerimientos del comercio internacional y capaz de contrarrestar la tendencia deflacionaria de la economía mundial; fue así como surgió el Fondo Monetario Internacional (FMI), cuyo objetivo era permitir un balance entre un tipo de cambio estable y el logro de ciertos objetivos macroeconómicos.

En la década de los 70s, se dio paso al fenómeno de la aldea global; es decir, a la mundialización de la economía de mercado, el otorgamiento de un poder hegemónico a órganos supranacionales; es decir, surgió el llamado nuevo orden mundial. La adopción de un modelo económico global supone tener que resolver las cuestiones que legitimen y garanticen su estabilidad y reproducción. El libre movimiento de mercancías y de capitales, forzó a los Estados a adoptar nuevas formas internas con la intención de facilitar este proceso, que van desde la adopción de políticas encaminadas al intercambio global, hasta el cese de programas públicos en el afán de permitir el ingreso de capital externo que pueda proveer los servicios que antes ofrecía el gobierno. Individuos e instituciones pasan por un proceso de enculturación global, y estas últimas deben funcionar adecuándose a las necesidades del entorno; el Estado debe ceder el paso al mercado, adoptando sus normas y generando políticas sociales destinadas al beneficiar su situación dominante internacional.

Muchos de los programas sociales fueron relegados a un segundo plano, con el afán de limitar la intervención del Estado en el desarrollo social. Es así como la globalización ha rebasado los planteamientos económicos para situarse en los mecanismos básicos del ser humano, como la satisfacción de sus necesidades. Dichos satisfactores, son cada vez más semejantes entre sí, lo que lleva a pensar que las necesidades aparecen como las mismas en distintas partes del mundo; nuevas formas de vivir, comprender, conocer y acercarse al conocimiento (Dridiksson, 2000)¹. La alimentación, el vestido, los pensamientos, van generándose a través de una actitud del hombre que comprende a sí mismo, sus circunstancias, su entorno y su historia.

Los individuos se ven obligados a prepararse para enfrentar el día de mañana un mercado de trabajo altamente competitivo, sin realmente tener conciencia de las implicaciones ideológicas que ese mañana tendrá. Esto genera un ambiente de incertidumbre que lleva a los individuos a buscar acoplarse a los estándares mundiales con la intención de no ser alienado de la sociedad, lo que hace presente la disminución de las ideas individuales y de la capacidad de reaccionar ante nuestro entorno (Zemelman, 1997)². Todo, en aras de un modelo que a la vez que busca unificar conciencias e ideologías, busca generar los mecanismos para subsistir e implantarse sin cuestionamientos, derribando aquellas posturas y símbolos ajenos a ella. La consecuencia es un creciente alineamiento entre los intereses del mundo empresarial y de las diversas esferas no empresariales, como las escuelas (Gee, 2002)³.

La desigualdad social que en México se vive, y que es muestra de las políticas internacionales y nacionales, se sitúa de forma compleja tanto en el plano macro social como dentro de las interacciones entre individuos. Si bien el fenómeno de la globalización busca conformar una sociedad mundial homogeneizada, la imposición de un paradigma político-económico-social ha producido crisis en los otros paradigmas.

¹ Axel Didrikson, *La Universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés Editores, 2000.

² Hugo Zemelman, "Homogeneización y pérdida de la subjetividad en la globalización", en Dieterich, Heinz (Coordinador), *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Editorial Planeta, 1997, pp. 99-112.

³ James Paul Gee, *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*, s/lugar de edición, Educación y Conocimiento, 2002.

Esto, tiende a acentuar la diferenciación de clases, en tanto que promueve una nueva estratificación social basada en el poder de consumo; la nueva división selecciona a los grupos o individuos por su condición económica, limitando las posibilidades de desarrollo para aquellos cuya situación financiera es poco favorable.

El impacto social es alto cuando las ideologías consumistas se adentran en una sociedad multicultural como la nuestra. Los individuos comienzan a orientar sus esfuerzos a la satisfacción económica, otorgándole a ésta el mayor nivel de importancia para su proyecto de vida porque se han cerrado las opciones de vida y porque se han fragmentado las redes sociales que le daban sentido. Las personas se vuelven hacia su individualidad, siendo indiferentes ante los problemas de su comunidad. Tal fragmentación, contribuye de gran manera a transformar la dinámica social de México, en donde la incertidumbre y la marginación han venido a acrecentar las desigualdades sociales.

Encontramos así una sociedad mexicana repleta de matices ideoculturales, lo que conlleva a que las relaciones sociales se complejizen y los problemas adquieren dimensiones nuevas. El fenómeno de la globalización ha impactado fuertemente la estructura política y productiva, así como las costumbres, la cultura y la identidad nacional de los países. Esto se ve reflejado en la educación de cada país, y en los modelos que se adopten para educar a su población.

La educación adquiere un rol trascendental en la sociedad; la multifuncionalidad de ésta, abarca no solamente la formación y estimulación intelectual basada en aspectos teórico metodológicos, sino que alberga dentro de su espacio vital a la interacción social de todos sus actores. Al estar inmersa en un ambiente social, la escuela es influenciada por una gran variedad de grupos tanto al exterior (la forma en como es concebida), como al interior (sus mecanismos y las formas). En su interior se legitiman, comprenden y en ocasiones se transforman, las ideologías y procesos. Es esa paradoja de la escuela en donde se transmite el conocimiento para adaptarse a la vida actual y por otro lado se impulsa la crítica y la transformación.

El papel de la educación se torna en formador de mano de obra calificada dentro de la nueva economía, que lejos de fomentar la construcción de conocimientos en sus participantes, necesita y genera una cierta pasividad que debe ser derribada en pos de una recuperación del hombre. Las fuentes de mayor productividad dependen cada vez más de la aplicación del conocimiento científico y la información, lo que deja al descubierto la significación de la efectiva adquisición de información de calidad, en pos de aumentar la productividad y la competencia, tanto entre empresas como entre países. (Ornelas, 1995)⁴.

El mercado busca adentrarse en las aulas para dirigir la preparación de los individuos y alejarlos del trabajo humanista y social; de ahí el auge de carreras técnicas cuya intención es formar únicamente para el mundo laboral. El sentido de las grandes instituciones educativas mexicanas es cuestionado cuando la intención de su trabajo es orientado hacia otra dirección: la formación humana y social. El argumento central que sostiene a las políticas educativas reduccionistas es la supuesta ineficacia de los sistemas escolares actuales, que han “permitido” inequidad, descontento, desigualdad y en general producen alumnos/as baja calidad. De esto, se desprenden reformas para reducir la participación del Estado y la Autonomía, como la única solución posible, a fin de lograr el control por parte de los gobiernos mediante la imposición de contenidos comunes (Puiggrós, 2000)⁵, y reformas educativas centradas en la “calidad” y la “eficiencia”.

Bajo esta premisa, la educación se desarrolla en un vacío social, político e histórico donde se ignoran las circunstancias de los contextos donde se insertan las escuelas. Los planes educativos, son forzados a reformular sus estructuras e instrumentar sistemas tendientes a responder del modo más eficiente posible a las constantes y nuevas necesidades de una sociedad globalizada (Lugo, 2004)⁶.

⁴ Carlos Ornelas, “Nacionalidad y modernización en la transición del sistema educativo mexicano”, en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE-NF-FCE, 1995, pp. 321-350.

⁵ Adriana Puiggrós, “Educación neoliberal y alternativas”, en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (Coordinadora), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdés Editores, 2000, pp. 113-128.

⁶ Elisa Lugo Villaseñor, “Implicaciones del diseño curricular ante la nueva construcción del conocimiento”, en Barrón Tirado, Concepción (Coordinadora), *Currículum y actores. Diversas miradas*, México, CESU-UNAM, 2004, pp. 88-114.

En la actualidad, de cada 100 jóvenes que concluyen la secundaria, 93 ingresan a las escuelas de Educación Media Superior (EMS), ya sea porque decidan incorporarse al mundo del trabajo o por seguir con su preparación académica (Panorama de la Educación 2005)⁷, aunque no todos terminarán, aproximadamente el 50% dejará de estudiar; 4 de cada 10, lo hará por razones económicas (Rodríguez, 2003-2004)⁸.

En México la matrícula de la EMS creció en 41%; el bachillerato general aumentó su matrícula en 36.5% y el bachillerato tecnológico bivalente lo hizo en 93.3%. Su eficiencia terminal se estima en aproximadamente el 59% en el bachillerato.

| Eficiencia terminal de la Educación Media Superior en México. | |
|---|----------------|
| 2000-2001 | Tendencia 2006 |
| 57.0% | 60.5% |

Fuente: Reporte de Avances de la Educación en México. Programa Nacional de Educación 2001-2006

Se han modificado en varias ocasiones los programas de estudio del bachillerato en México, que siempre ha respondido al proyecto político que se impulsa desde las grandes esferas de decisión y que ahora responde a las necesidades del mercado. Estas decisiones parecen dejar de lado la idea pedagógica de formar sujetos críticos, autónomos y libres (Freire, 1969)⁹ que en un momento formó parte del proyecto educativo para la EMS en México. Es un hecho, que los contenidos educativos han sido influenciados por las políticas gubernamentales de dentro y fuera del país, y el bachillerato universitario no ha sido la excepción, pero la dirección de estos cambios es lo que resulta polémica; la tendencia es adoptar un solo modelo que tenga como eje la idea de competencia, noción introducida en los años noventa (Velázquez, 2004)¹⁰.

⁷ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Informe: Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2005*.

⁸ Imelda Ana Rodríguez Ortiz, "Adolescencia: pedacito de obsidiana", en *Cuadernos de Ciencias de la Salud y el Comportamiento: Adolescencia*, México, FES Zaragoza-UNAM, No. 7, noviembre 2003 – febrero 2004, pp. 7-48.

⁹ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Editorial siglo XXI, 1969, 44ª edición.

¹⁰ María de Lourdes Velázquez Albo, "Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario" en *Revista Perfiles Educativos*, México, CISE – UNAM, No. 104, 2004, pp. 79-92.

Se a dado paso a una nueva generación de reformas que consideran como puntos importantes del desarrollo educativo la calidad y la eficiencia (Díaz, 2005)¹¹. El desarrollo de capacidades específicas para el mercado laboral; es decir, el binomio costo-beneficio, se hace presente en las aulas marginando a aquellos que no prometen una ganancia o que, simplemente, no están de acuerdo con tal visión. Los intereses del mercado han sido sobrepuestos sobre los intereses e inquietudes propios de los/las adolescentes. El auge de carreras técnicas y de modalidades educativas que “prometen” preparar a los individuos “instantáneamente” para el trabajo es otra consecuencia de esto; preparación que si bien podrá otorgar elementos para adentrarse al mundo laboral, están lejanas de fomentar un desarrollo en los patrones de comportamiento del estudiantado.

¹¹ Ángel Díaz Barriga, “El profesor de educación superior. Frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, en *Revista Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM. No. 108, 2005, pp. 9-30.

LA ACTUALIDAD EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), le corresponde asumir plenamente el compromiso que tiene con la sociedad de conservar, generar y transmitir el conocimiento científico, técnico, humanístico y artístico, mediante la docencia, la investigación y la difusión, porque se trata de una universidad pública cuyo patrimonio corresponde a toda la sociedad.

Con el propósito de responder a problemáticas sociales tanto a nivel nacional como internacional, la Universidad constantemente ha modificado su actuar situándose a la vanguardia de la actividad intelectual, científica, humanística y tecnológica del país. Además del nivel licenciatura y los posgrados universitarios, como pilar fundamental de la Universidad, se encuentran los dos niveles de bachillerato de la UNAM, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH).

La ENP nace en 1867 durante el mandato de Benito Juárez, bajo las propuestas de Gabino Barreda. Surgida de cuna positivista, con la intención de hacer la enseñanza objetiva, integral y laica, la ENP ha sufrido transformaciones en su estructura, sus planes de estudios y su intención, acordes a los modelos ideológicos circundantes en distintas épocas en el país. En sus inicios, la Nacional Preparatoria sufrió constantes desprestigios y abandono de los órganos gubernamentales debido a lo inestable de la situación política y a la disparidad de otros pensadores con las ideas de Barreda, esto sucedió principalmente durante los mandatos de Lerdo de Tejada (1872-1876) y de Porfirio Díaz (1876-1880, 1884-1911).

Durante el mandato de Porfirio Díaz (1896), se expidió la nueva “Ley de Instrucción Pública”. La ley redactada en su mayoría por Ezequiel A. Chávez, dividía los cursos de la preparatoria en semestres, y hacía mención de que la preparación para la vida era más importante que los conocimientos profesionales, por lo que la idea era dotar a los educandos de todas las herramientas necesarias para desarrollarse mejor en su existencia y ayudarlos a desarrollar todas sus aptitudes físicas, intelectuales y morales.

Siendo Justo Sierra Subsecretario de Educación Pública comienza a introducir una serie de reformas que tuvieron uno de sus puntos más sobresalientes en la Secretaría de Instrucción Pública en 1905. Sierra inicia su labor adoptando una postura positivista, que años más tarde rechazaría para apoyar ideas humanistas en la educación. Ya en su cargo de Ministro de Instrucción Pública, Sierra logra consolidar sus reformas educativas con la restitución de la Universidad Nacional y la fundación de la Escuela Nacional de Altos Estudios en 1910.

La Universidad en palabras de Sierra, estaría vinculada sustantivamente al destino político y social del pueblo mexicano, brindando una educación relacionada con la realidad y la problemática nacional; y ésta, estaría al alcance del pueblo, no de elites o de grupo privilegiados. Justo Sierra junto con Gabino Barreda, fueron pilares de la educación en México, afectando de manera positiva toda la vida educativa y cultural del país.

En 1910, la ENP pasa a formar parte de la Universidad. En 1946 se estableció que el fin de la ENP era impartir una educación principalmente de carácter cultural, y se acentúa su esencia propedéutica para las carreras profesionales. Durante dos décadas, la Nacional Preparatoria sostuvo cambios de menor significación en sus Planes de Estudio que se establecerían finalmente en un ciclo de tres años, cuyo último periodo sería destinado a la especialización de los/las estudiantes de acuerdo a la carrera que cursarían posteriormente. Sólo para la ENP 2 “Erasmus Castellanos Quinto” se mantuvo el plan de seis años en donde los tres primeros fungen como ciclo de educación secundaria.

La aparición del modelo globalizador, trajo consigo nuevos cambios en la visión educativa de los programas de la ENP, lo que la llevó a buscar y gestionar nuevos modelos educativos dinámicos y capaces de responder a las exigencias del entorno internacional (Cfr. Plan de Desarrollo 2002-2006). La formación, además del aspecto académico, debía permitir la preparación y adopción de capacidades para integrarse el mercado de trabajo de forma rápida y eficiente.

Con los cambios promovidos desde el Tratado de Libre Comercio, en que el gobierno se compromete a abrir la educación a la iniciativa privada y modifica el sentido social de la educación, se van promoviendo algunos cambios que llevan a que en el año de 2003, se retomen las opciones técnicas en la ENP, brindando alternativas para las exigencias del mundo laboral. Por otro lado, se fusionan algunas áreas quedando solamente cuatro:

- * Físico – Matemáticas
- * Químico – Biológicas
- * Económico – Administrativas
- * Humanidades y Artes

Es así como, a lo largo de sus 138 años de vida, la Escuela Nacional Preparatoria, ha desarrollado la capacidad de responder a los desafíos que se presentan día con día. Como parte fundamental de la UNAM, la ENP y su modelo educativo se han presentado a lo largo de la historia del bachillerato como un factor determinante de las condiciones del nivel medio superior.

La ENP, busca cumplir con su compromiso social de ofrecer estudios de calidad y sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Teniendo una gran tradición cultural, tanto al interior como al exterior de sus planteles, la riqueza de las actividades emanadas de sus profesores/as y alumnos/as, junto con las de la propia Universidad hacen de las escuelas un centro cultural en cada una de ellas.

Considerando que la mayor parte de los/las estudiantes de la ENP se encuentran en la adolescencia, es de vital importancia que los docentes tengan en cuenta la edad de los/las estudiantes (el desarrollo físico y psicológico); pues la docencia no sólo es la transmisión de los conocimientos del profesor/a al/la alumno/a, la capacitación en determinadas actividades para el mundo laboral, la preparación para continuar con estudios superiores y para la vida misma; sino la formación de personas, de seres humanos necesarios en la sociedad.

Actualmente, la ENP cuenta con la infraestructura necesaria para el desarrollo y atención de la comunidad preparatoriana, donde asisten a sus nueve planteles cerca de 48,000 alumnos/as y 2,400 profesores/as. De acuerdo con su Plan de Desarrollo 2000 – 2006, su misión es educar mujeres y hombres que mediante una formación integral adquieran conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito estudios superiores, una mentalidad analítica, dinámica y crítica, la capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, una amplia cultura y realizar investigaciones educativas para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas.

Su modelo de carácter propedéutico, acorde a los postulados humanistas de la UNAM, está basado en principios provenientes del paradigma constructivista, toda vez que esos son los planteamientos identificados en su plan de estudio. El del ciclo escolar en la ENP es anual, a diferencia de la ENCCH que es semestral.

Con el objetivo de realizar el Plan de Desarrollo 2002 – 2006, mediante el cual se rige la ENP actualmente, el Consejo Técnico de acuerdo con indicaciones de la Comisión Especial de Congreso Universitario, llevó a cabo un diagnóstico (cualitativo más que cuantitativo), a fin de obtener un análisis Institucional de la ENP. Este documento denominado Comunicado de la Comisión Especial para el Congreso Universitario, Diagnóstico institucional de la Escuela Nacional Preparatoria, enuncia las condiciones actuales de las diversas entidades que componen a la Nacional Preparatoria. El primer apartado, correspondiente a la docencia y a los problemas específicos de las entidades, abarca, además de otros rubros, la situación de los/las estudiantes y de los/las docentes. A continuación se expondrán algunos de los puntos más problemáticos identificados en el documento, referidos a alumnos/as y docentes, con la intención de conocer la situación actual de dichos actores.

EL ALUMNADO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.

Los/las alumnos/as de la ENP se encuentran en el período de la adolescencia, un periodo especial porque se gestan cambios importantes en su desarrollo psicoafectivo, en su identidad y sus relaciones sociales; una etapa llena de cambios bruscos, de crecimiento y desarrollo, donde la búsqueda está generalmente dada a partir de las necesidades de formación personal. Entendiendo esto, el considerar los “cambios” y la “emotividad” propia de los adolescentes como un simple arrebató, parecería una visión sumamente parcial e inclusive errónea. En 2006 científicos del University College en Londres¹², demostraron que los adolescentes son incapaces de evitar sus cambios de ánimo pues no tienen destrezas sociales completas, lo que muestra que estas conductas son una parte inherente del crecimiento, y que los jóvenes que las viven, no pueden hacer mucho para evitarlas. Por lo anterior, es preocupante encontrar que los autores del Comunicado de la Comisión Especial para el Congreso Universitario, afirman que:

- “- Una de las características de la adolescencia es la falta de responsabilidad para con sus deberes y obligaciones, y que hace patente la falta de una disciplina para el estudio.
- Para los jóvenes adolescentes el estudio puede significar algo deseable pero inasequible, lo importante es asegurar el presente y no hacer un plan de vida a largo plazo.
- También existe una carencia de valores y actitudes en los alumnos que les permitan enfrentarse a situaciones reales.
- Además de los problemas biológicos, sociales y emocionales, que implica la adolescencia”¹³.

El considerar que una característica de la adolescencia es la falta de responsabilidad, es colocar una etiqueta de irresponsable a todos los/las estudiantes del bachillerato en el país.

¹² Hill Dunhman, “Los adolescentes, víctimas de una hormona alrevesada”, periódico Milenio, año 8, número 2629, México, martes 13 de marzo de 2007.

¹³ Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU), *Diagnóstico institucional de la Escuela Nacional Preparatoria*, México, UNAM, 2004, p. 3.

Lo más lamentable del asunto, es que no se busca una causa para explicar por qué “todos los adolescentes carecen de responsabilidad”; la aseveración se hace únicamente con la intención de explicar el por qué, algunos/as estudiantes no son disciplinados en las aulas, dejando de lado la buena o mala labor docente, además de la responsabilidad familiar y de los grupos sociales de pertenencia, que de la misma forma, pudieran ser la causa de tal indisciplina.

Pensar en los/las alumnos/as preparatorianos como individuos despreocupados carentes de valores, permite ver otro aspecto: al momento de emitir este u otro tipo de diagnóstico sobre los adolescentes, la mayor parte del tiempo no se toma en cuenta el entorno que rodea a las personas, sus motivaciones, sus expectativas, deseos, su realidad socioeconómica y su contexto familiar, social y personal. Esto mismo se vive al interior de las aulas, donde usualmente no son tomados en cuenta los puntos de vista de ambos participantes, generando descontento debido a la imposición de los/las docentes. En una investigación previa (Corona y González, 2004),¹⁴ se detectó el interés de los/las estudiantes por su preparación en virtud de que ésta es vista como el canal para obtener los satisfactores del mañana, el medio para lograr las metas y planes trazados.

La formación de valores y actitudes para enfrentar el día a día, va de la mano con el desarrollo físico y emocional de cada uno, por lo que, al no ser tomado esto en cuenta, el rendimiento escolar se ve afectado; y eso, solo por mencionar algunos de los problemas físicos y sociales que viven los adolescentes, y que afectan su desempeño dentro del aula.

En el aspecto académico, se sitúan problemas de acuerdo al ingreso, la trayectoria escolar y el egreso. Con relación al ingreso de sus alumnos/as, la ENP ha cumplido con el compromiso de la Universidad de recibir a 15,000 alumnos/as (Cfr. Diagnóstico institucional de la Escuela Nacional Preparatoria, 2004) de nuevo ingreso cada año.

¹⁴ Claudia Corona Hernández; Jesús González Silva, *Educación y Salud Mental: Un área de intervención de Trabajo Social en el nivel medio superior de la educación formal*, México, ENTS-UNAM, Tesis de licenciatura, documento sin publicar, 2004.

Aunque los grupos muestran sobrecupo y es común ver salones donde los/las alumnos/as están sentados en el piso; lo que claramente permite apreciar que la capacidad de atención está sobrepasada, y por ello ésta no es la mejor para los/las estudiantes. Este fenómeno provoca que los/las docentes no logren atender propiamente a los/las alumnos/as, que el conocimiento no llegue a todos (debido a los diferentes niveles cognitivos, que inclusive el mismo docente se encuentre desmotivado ante la apatía de los/las alumnos/as que concentran sus energías en las primeras materias que toman durante el día o en aquellas que se les presentan como “difíciles” (de mayor dificultad académica y por lo tanto de mayor trabajo).

El examen de selección, tiene como intención constituir una población heterogénea, lo que permite que convivan en un mismo espacio estudiantes de diversas clases sociales, con diferentes grados de preparación, análisis, visiones e ideologías. Esto si bien es uno de los factores más importantes de la ENP y en general de la Universidad por la riqueza cultural que a sus instituciones aporta, también se presenta como una factor negativo al no ser tratado adecuadamente, pues la multiculturalidad de los/las alumnos/as debe ser atendida al momento de diseñar planes y programas de estudio, si se busca el éxito en la labor docente.

De acuerdo con el Comunicado (p.3), los/las estudiantes están acostumbrados a aprobar las materias sin tener los conocimientos necesarios o sin haber realizado los trabajos del curso, por lo que una exigencia académica, produce un bajo rendimiento escolar o la deserción de un curso. Además, continúa el Comunicado, muchas veces los jóvenes provenientes del ciclo anterior (secundaria), llegan con conocimientos deficientes, por lo que es necesario revisar nuevamente temas que supuestamente ellos deberían dominar. Respecto a la trayectoria escolar, en el documento, se habla de una falta de interés en el estudio que es más acentuada en los varones, y una constante preocupación por obtener calificaciones satisfactorias en las asignaturas y no por verdaderamente aprender; esto es mucho más visible en los alumnos de sexto año, que están próximos a entrar a la Universidad.

El rendimiento escolar de igual manera se ve afectado por la mala alimentación, los inconstantes horarios de estudio y de descanso, derivados de los horarios inadecuados, la sobrecarga de materias escolares, el estado de la economía familiar, los problemas personales, los prototipos de imagen actuales, entre otros.

El/La alumno/a aprehende del profesor su presencia, su asistencia, responsabilidad y trato, los modelos de profesor no siempre son los más deseables. En algunos maestros/as hay desconocimiento del manejo del adolescente y una falta de tolerancia hacia los/las alumnos/as. Además algunos profesores/as no cumplen con los programas de estudio y fomentan vicios, deserción y apatía hacia las asignaturas; e inclusive carecen de formación específica para la docencia.

El número de alumnos/as hace que la atención que se les brinda en los servicios escolares, servicio médico y campos deportivos no sea la adecuada. Este sobrecupo origina que las instalaciones sean insuficientes. Además existen deficiencias en los procesos de orientación educativa y vocacional.

La estancia de los/las alumnos/as en el plantel en ocasiones se ve amenazada por problemas de seguridad, que se incrementan en el exterior de las instalaciones, muchos/as alumnos/as se ven envueltos en situaciones conflictivas dentro y fuera de la institución. Además de que el estado en que llegan a la escuela en ocasiones no es el idóneo, debido a la lejanía de ésta, con sus casas o lugares de trabajo.

Los/las alumnos/as egresados poseen una cultura general con sentido social; sin embargo, hace falta fortalecer su autoestima y atender algunos de los problemas que se presenten en las aulas y que conciernen a su persona y a su formación. Muchas veces estos problemas no son detectados por los/las docentes que desconocen la situación de sus alumnos/as; o si son detectados, en ocasiones son ignorados por temor o desconocimiento.

Otro aspecto es el corregir las deficiencias en conocimientos y desarrollo de metodologías para realizar investigaciones. Si bien, se realizan exámenes de diagnóstico para los/las alumnos/as de primer ingreso, de los cuales emanan cursos de nivelación, los/las alumnos/as de los semestres posteriores no cuentan con este mecanismo.

En conjunto no se tiene un programa donde se evalúe a la institución; es decir, la preparación que reciben los/las alumnos/as, la forma como trabajan los profesores/as, la calidad de los servicios que se ofrecen, el rendimiento de los trabajadores administrativos y el servicio de los funcionarios. Las pocas evaluaciones que se realizan en este sentido, retoman solamente algún aspecto de los antes mencionados, lo que impide tener una visión total del funcionamiento de la ENP. Es de vital importancia el considerar esto, al momento de trabajar en el aula, pues la repercusión de todas estas situaciones, se verán reflejadas en su interior.

EL PERSONAL DOCENTE EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.

Debido a la situación económica del país, pareciera sencillo encontrar personas interesadas en la docencia. La realidad es la contraria, la captación de los profesores/as de nuevo ingreso no es de la calidad ni cantidad que se deseara, ésta es lenta y la gran mayoría, no presentan la preparación necesaria.

Aunque los aspirantes a profesor pasan por la Unidad de Apoyo Pedagógico y los jefes de departamento, no existe una selección más estricta de los mismos, la demanda y la necesidad de que los/las alumnos/as estén atendidos, son los factores primordiales en la designación de los aspirantes. La mayoría de las personas que se interesan por la docencia tienen estudios superiores de licenciatura, aunque algunos aun no están titulados; los hay quienes tienen maestría y doctorado, pero no cuentan con una preparación específica para la enseñanza. Por lo anterior, la ENP desde 1986 ha impartido a los profesores/as de nuevo ingreso cursos de introducción a la institución y a la docencia; sin embargo, éstos son insuficientes respecto a la formación que debe tener un profesor.

Dadas las características de los jóvenes, la edad de los profesores/as, la poca o nula promoción de valores sociales, así como el exceso de información, la relación alumno/a-profesor/a es cada día más difícil; y se intensifica ésta, si el docente no tiene la preparación necesaria para trabajar en el salón de clases, con adolescentes, con un grupo, o si carece de elementos teóricos y didácticos básicos.

Además, cabe resaltar que no se tienen los mecanismos para conocer el desempeño del profesor en el aula, su relación con los/las alumnos/as, sus materiales didácticos, la metodología empleada, sus dificultades y sus logros. Por lo que es difícil saber si un profesor es merecedor de ser recontratado o retirado de la Preparatoria.

La libertad de cátedra, es otro punto que merece atención respecto a la labor docente en la ENP. Para algunos profesores/as, está se ha convertido en “libertinaje de cátedra”, pues bajo este pretexto se amparan los que no cumplen adecuadamente con sus tareas en el aula. En ocasiones, aunque el programa de una materia contemple la participación de los/las estudiantes en la estructuración de la clase, es el docente quien decide si esto ocurre o no. La idea de la libertad de cátedra es mal entendida por algunos/as docentes que no cumplen con los elementos esenciales de los programas de estudio, y quienes piensan que una supervisión sobre su desempeño es una violación a su libertad.

En la Nacional Preparatoria, la planta docente se ha venido renovando año con año, actualmente la mayoría de los profesores/as tiene una antigüedad menor a quince años (cerca del 70%). Un 10% de los/las docentes cuenta con la antigüedad requerida para jubilarse. En este sentido la renovación no ha sido planeada, se ha venido dando sobre la marcha presentándose los siguientes problemas:

- * No contar con los reemplazos en su momento.
- * Los nuevos profesores/as en su mayoría no tienen formación docente.
- * Los sueldos que tiene la Universidad no son atractivos para la carrera docente lo cual hace difícil captar a los aspirantes.
- * Existe gran movilidad de los profesores/as por los bajos sueldos y por no tener una estabilidad laboral.
- * No es posible renovar las plazas de tiempo completo pues sus recursos son detenidos.

Los apoyos que se dan a la actividad docente en los planteles son limitados por lo que no son extensivos a toda la comunidad y los salones no tienen las instalaciones físicas adecuadas para hacerlo. Por el número de alumnos/as que ingresan a la Preparatoria, el rezago escolar y las preferencias de los/las estudiantes, se tienen grupos numerosos que hacen difícil la enseñanza, y con los cuales no es posible aplicar las metodologías educativas modernas. De cierta manera lo anterior, unido a la falta de formación docente, ha hecho que los más, eduquen de la manera tradicional.

El material didáctico es insuficiente para atender la demanda o es inexistente. Los profesores/as se hacen a lo largo del tiempo de sus propios recursos didácticos. La infraestructura de la ENP es envidiable pero no siempre se encuentra en condiciones óptimas de operación, más aún cuando sus edificios cuentan en promedio con cuatro décadas de antigüedad.

Mención especial requiere el hablar de los/las trabajadores/as administrativos/as, reconociendo que entre ellos existen personas muy responsables, es necesario mencionar que su forma de actuar en ocasiones va en contra de la docencia, en cosas tan sencillas como la limpieza de los salones, el uso del espacio físico, la ubicación y preservación de mesas y sillas, la actitud déspota de algunos, la irrupción en el manejo de espacios institucionales y sus horarios.

Las tareas fundamentales de docencia, investigación y difusión de la cultura no pueden concebirse acertadamente ni cumplirse en forma correcta si no buscan su objeto en las necesidades nacionales y si no repercuten favorablemente en el desarrollo de México. Así la función docente debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en donde se desarrolla.

Como se ha visto, el diagnóstico de la ENP presentado por el Consejo Técnico, permite observar como alumnos/as y docentes están envueltos en una serie de problemáticas que muchas veces no son atendidas adecuadamente debido a la falta de recursos, a que no se ha hecho un serio análisis de sus causas e incidencias, o a concepciones erróneas de las mismas. Si bien el Plan de Desarrollo 2002-2006 de la preparatoria fue elaborado con la intención de solventar algunos de estos problemas, hay aspectos que no fueron del todo considerados, y uno de ellos comprende las situaciones presentes en el espacio áulico, los intercambios, las relaciones personales y afectivas entre docentes y alumnos/as, en tanto que estas relaciones dan lugar a un ambiente que puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje; es decir, se trata de atender el clima en el aula, que como condicionante primordial en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, éste tema será abordado en el siguiente capítulo.

CAPITULO II

EL CLIMA EMOCIONAL EN EL AULA.

LA RELACIÓN DOCENTE – ALUMNO/A: GENERANDO EL CLIMA EN EL AULA.

Los seres humanos forman parte de una estructura social ordenada, en donde cada individuo, grupo social e institución, mantienen fuertes lazos de interdependencia definidos por su historia, su cultura y sus intereses. Dentro de este interactuar en la estructura social, los individuos se enfrentan a una serie de procesos que le permiten construir una personalidad, una estructura psicológica propia, y una visión del mundo a partir de intercambios con otros y con el entorno del que se rodea. A su vez, los procesos que se generan por los intercambios simbólicos y normativos que ocurren en un espacio determinado, brindan la oportunidad de generar relaciones diferentes a las supuestamente especificadas para dicho espacio. Esto es, se presentan aspectos y relaciones diversas a las básicas o específicas de dicho espacio, debido al número de integrantes, la etapa de crecimiento, el entorno y las historias particulares de cada uno.

La socialización es la parte que permite al ser humano obtener experiencias para el aprendizaje de la vida en sociedad. En la socialización acontece el fenómeno de la interrelación con pares y con jerarquías de diferente edad cronológica. La socialización está condicionada en un primer plano por la concepción de la realidad de cada sujeto, su personalidad per sé, y en un segundo plano, por el control social de las instituciones que conforman a la misma, por ejemplo, la escuela, la religión, y la familia. De ésta manera podemos observar que la personalidad de cada sujeto está directamente determinada por las experiencias de socialización.

Siendo la familia la principal y primera institución de control social y por tanto de socialización, se entiende su trascendencia en la formación de los patrones de comportamiento y formas de acción, percepción y relación individual y social; un primer patrón que se construye durante la infancia, particularmente a través de las identificaciones de los padres y el medio.

A partir de esta personalidad psicofamiliar y durante toda la vida, el individuo se relacionará en el campo de lo social e ira modificando y/o adoptando nuevos patrones de comportamiento, acordes al medio en que se encuentre. Y la escuela es uno de los principales catalizadores de estos cambios. En el sistema escolar esta premisa es primordial, al ser el espacio de socialización y convivencia por excelencia (debido a que, después del ambiente familiar, es la instancia más importante en cuanto a interacciones se refiere), todos los intercambios e información que se reciba dentro y fuera de las aulas, determinarán las formas ideológicas y conductuales de sus miembros.

A primera vista, se deduce que la función básica del sistema escolar es meramente la transmisión y adquisición de saberes necesarios para prepararse y desarrollarse en el mundo profesional, pero la educación escolar cumple diversas funciones además de la de solo *educar*, es conservadora, reproductora y legitimadora de estructuras sociales y económicos, a su vez, funciona como un medio de control ideológico de los sectores dominantes y, en muchos casos, se encarga de formar las habilidades y destrezas necesarias para el sistema de producción. Sin embargo, la escuela es también un espacio de resistencia, de crítica y de renovación de las ideas que permite modificar y transformar las instituciones existentes.

Como señala Perinat (2003)¹⁵, el espacio escolar también busca inculcar normas, metas y valores que conducirán las actuaciones de chicos y chicas en la sociedad. Además de la formación académica, en la escuela se generan acciones que brindan significados a las interacciones ahí desarrolladas. Dichas acciones, están regidas por una serie de preceptos que son asimilados o rechazados en mayor o menor medida por sus actores, de acuerdo a las relaciones que busquen generar; se juegan ciertos papeles determinados por el entorno. Si se considera la importante relación sujeto-entorno, vemos que la escuela constituye un escenario privilegiado para desarrollar o para limitar las capacidades de los individuos que les permitan lidiar con aquellos factores que afectan su desenvolvimiento integral.

¹⁵ Adolfo Perinat, et al, *Los adolescentes en el siglo XXI*, Barcelona, editorial UOC, 2003, pp. 141-157.

En el espacio escolar se dan interacciones referentes a los aspectos académicos y de índole personal en cada uno de los individuos. Considerando que los centros escolares son espacios donde se debe dar cabida a los/las alumnos/as como actores con intereses y sus motivaciones propios (Perinat, 2003)¹⁶, queda claro que la vida escolar actúa como un escenario privilegiado para desarrollar y aprovechar las potencialidades de los/las alumnos/as.

La escuela genera un escenario social que establece condiciones de posibilidad para el desarrollo de habilidades, de relaciones y de construcción de identidades en donde la biografía personal y el entorno cultural en que ha vivido el individuo, se articulan con el ambiente escolar y dan lugar a una forma particular de integrarse en él. Dentro de este ambiente, se desarrollan diversas interacciones que representan las situaciones que se generan en ese espacio.

La interacción entre profesores/as y alumnos/as requiere una mutualidad y una coordinación tanto de índole cognitiva como afectiva. Estas interacciones, o intercambios pueden presentarse de manera positiva o negativa, de acuerdo al entorno que se genere vía el trabajo escolar. En ese sentido, el ambiente escolar puede dar lugar a un comportamiento de riesgo, entendido como aquella conducta que dificulta o impide al individuo integrarse propiamente a cumplir las funciones necesarias dentro de la estructura social. O bien, puede promover un comportamiento protector, entendido como aquel que le permite a los individuos establecer mecanismos de resistencia hacia aquello que lo limita y que le permite reanudar o subsanar la interacción mediante “prácticas defensivas” o “prácticas preventivas” (Goffman, 2000)¹⁷.

El comportamiento de los individuos muchas veces está sujeta a su situación dentro de un grupo en el espacio escolar; este espacio se define por el conjunto de relaciones que el alumno establece con el personal docente y con los pares (y viceversa).

¹⁶ Ibid., p. 144.

¹⁷ Erving Goffman, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2001.

Si bien cada individuo llega a la escuela con una historia y un cúmulo de experiencias de vida, existen ciertos factores en común derivados de la etapa de vida en la que se encuentran y que en el caso de la adolescencia permite identificar ciertas características entre ellos. Aquí, las mencionadas por María Teresa Gómez (1997):

- “-El despertar de la vida social.
- La afirmación del carácter.
- La formación del pensamiento individual.
- La hiperemotividad, debido a la riqueza de la vida emotiva e imaginativa.
- Una inestabilidad del humor.
- Una afectividad ambivalente.
- Una naciente virilidad o feminidad, acompañada de un desorden y agresividad.
- Surgen el deseo de independencia y la reacción de oposición.
- Autocontemplación o narcisismo, el contacto social provoca sentimiento de emulación y la preocupación por la opinión ajena aumenta.
- La afirmación de sí mismo. La conquista de la personalidad puede tomar dos caminos, el revolucionario y el rectilíneo”¹⁸.

En la adolescencia se presenta la necesidad de independencia y la presión por las expectativas sociales de éxito, esto viene a provocar un alto grado de estrés en los adolescentes, que traen consigo estados de grave deterioro psicoemocional y social. El principal problema para la atención de este grupo, se detecta desde la búsqueda de una conceptualización que permita delimitar algunas características de identificación.

Por citar algunos, Alfredo Alcántar (2003 – 2004) menciona:

- “La adolescencia es la condición evolutiva de la persona humana que implica una compleja serie de cambios somáticos, que inciden en la integración de la imagen de sí mismo y en su adecuación al ordenamiento psíquico anterior y a su alineamiento en la realidad social”¹⁹.

¹⁸ María Teresa Gómez Masdevall, Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase, España, Narcea, 1997, 4ª edición, pp. 185-186.

¹⁹ Alfredo Alcántar Camarena, “Adolescencia y transición” en *Cuadernos de Ciencias de la Salud y el Comportamiento. Adolescencia*, México, FES Zaragoza-UNAM, No. 7, noviembre 2003 – febrero 2004, p. 51.

Muuss, (citado por Ana María Rosado, 2003 – 2004), considera:

“La adolescencia... es un periodo de transición que media entre la etapa de niñez en que uno es totalmente dependiente de la familia y la etapa de la adultez en la que los individuos se asumen como seres humanos autónomos”²⁰.

Pareciera que las definiciones arriba expuestas no abarcan en su totalidad el fenómeno adolescente, pues dejan de lado características esenciales como las inquietudes, las emociones, los gustos. Revisando algunos documentos como el Plan Nacional de Desarrollo, estas dos son las que más se parecen a sus postulados (Cfr. Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006). Otro punto a resaltar, es que no hay una coincidencia en el rango de edad que abarca la adolescencia (Rodríguez, 2003-2004)²¹, ni en sus características. Si bien se debe considerar que la realidad nacional es heterogénea, y que existen diferentes factores sociales, económicos, políticos y culturales para cada adolescente (o grupo de); no se busca una receta, pero si puntos definitorios sobre el tema.

Esta claro, que cada esfuerzo por atender las necesidades de los/las adolescentes busca atender, aminorar o eliminar alguna problemática, pero esto es tarea casi irrealizable sino se tiene un punto de partida sólido para llevar a cabo tal labor. La atención puede venir de cualquier punto y con las mejores intenciones, pero si no se sabe hacia donde se avanza, ésta podría ser inútil.

Para los usos de esta investigación, el/la adolescente se entiende como aquella persona que: *Atraviesa por una etapa de transición hacia la edad adulta que se realiza a través de las definiciones sobre sí mismo y sobre los gustos, rituales, y grupos de pertenencia; se encuentra en un proceso de crisis en busca de la permanencia, la identificación y la ubicación social; sufre de cambios acelerados sobre su condición física, emocional, sexual, afectiva y su personalidad; responde y debate a impactos familiares, culturales, políticos y sociales.*

²⁰ Ana María Rosado Castillo, “Adolescencia y comunicación”, en *Cuadernos de Ciencias de la Salud y el Comportamiento. Adolescencia*, México, FES Zaragoza-UNAM, No. 7, noviembre 2003 – febrero 2004, p. 137.

²¹ Imelda Ana Rodríguez, op. cit., p. 18.

Adquiere formación y desarrolla capacidades y habilidades para su vida futura; como en cada etapa de la vida, tiene problemas y tareas propios. (Bisquerra, 2001; Medaura, 1989; Medina, 2000; Perinat, 2003; Salinas, 2000)²².

De igual manera, los/las docentes tienen su propia visión e idea de lo que es un adolescente y de lo que se debe hacer frente a uno. Es en la adolescencia donde la importancia de las figuras *ejemplares*, se hace latente pues los/las alumnos/as se encuentran realizando su propia búsqueda de identidad con lo cual se rechazan y limitan a entrar a un círculo donde ellos se desenvuelven como necesidad de expresar su ideología.

Los individuos se desplazan del grupo original a nuevos grupos privilegiados (o vistos como tal), donde encuentran resistencias para integrarse. Los problemas propios de la adolescencia, se entrelazan con las dificultades de la educación para establecer modelos eficaces para el tipo de población que atienden, lo que en ocasiones provoca fricciones en las aulas en cuanto a la interacción maestro-alumno.

El docente se presenta a sí mismo como una autoridad, un ejemplo a seguir que debe disciplinar, establecer normas y límites, educar, enseñar y transmitir costumbres y valores. En la búsqueda de una identidad propia, los adolescentes tienden a desafiar a las figuras que representen autoridad; de acuerdo con Geer (citado por López Fuensanta, 1993)²³, la enseñanza es un proceso lleno de tensiones donde los/las alumnos/as ofrecen resistencia aun cuando desean y sean capaces de aprender y cuentan con un docente que sepa enseñar. A. V. Petrovsky en su libro "Psicología evolutiva y pedagógica" (1993)²⁴, menciona que el adolescente no se somete a la influencia del docente tan fácilmente debido a que lo considera un contrario en la construcción de su identidad.

²² Cfr. Bibliografía del presente documento.

²³ Fuensanta López R., *Estudio exploratorio del vínculo emocional social en la relación maestro – alumno desde el punto de vista de la comunicación*, México, Facultad de Psicología-UNAM, Tesis de maestría, documento sin publicar, 1993, pp.11-48.

²⁴ A. V. Petrovsky, *Psicología evolutiva y pedagógica*, México, Editorial Cartago, 1993, 1ª edición en español.

Surgen así en él, diversas formas de desobediencia, resistencia y protesta. Ante esta desobediencia, la relación del adulto hacia el adolescente se ve forzada a cambiar de sentido; como la etapa que marcará la personalidad adulta de los individuos, ésta debe contener las primeras aproximaciones al diálogo y la negociación fundamentales en la etapa adulta.

En la adolescencia se presenta la necesidad de independencia y la presión por las expectativas sociales de éxito. Esto viene a provocar un alto grado de estrés en los adolescentes, que pueden traer consigo estados de deterioro psicoemocional y social. Es en esta etapa donde la importancia de las figuras *ejemplares*, se hace latente. Esto los lleva a hacer su propia búsqueda de identidad con lo cual se rechazan y limitan a entrar a un círculo donde ellos se desenvuelven como necesidad de expresar su ideología. Pedreira y Alvarez (2000)²⁵, ejemplifican esto en el círculo relacional de la adolescencia:



²⁵ Pedreira Massa José Luis y Luis Martín Álvarez, "Los límites de lo normal y lo patológico en la adolescencia: principios para una intervención integrada y comprensiva", en Salinas Ramos Francisco (Director), *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada: Adolescentes y jóvenes en dificultad social*, Madrid, Cáritas Española, No. 120, Julio – septiembre 2000, pp.171-206

En el bachillerato, el trabajo docente se realiza con adolescentes mayoritariamente de 17 años como media de edad, lo que supone que se encuentran en la etapa de las operaciones formales. Resalta la importancia de considerar las necesidades de los individuos como la base de las decisiones educativas, valorando el conocimiento personal en igual grado que el conocimiento público.

De acuerdo con Susan Pick y Vargas Trujillo (citadas por Ana María Rosado, 2003 - 2004), los principales obstáculos para la comunicación efectiva con los adolescentes son:

- “-Falta de especificidad de los planteamientos.**
- Formulaciones negativas.**
- Críticas destructivas.**
- Actitud de rechazo.**
- Discurso abstracto.**
- Actitud irresponsable.**
- Menospreciar sus sentimientos.**
- Mostrarse escandalizado o alarmado.**
- Traicionar su confianza.**
- Formulaciones de juicios irresponsables.**
- Violencia y maltrato”²⁶.**

En muchas ocasiones, estas formas de actuar son la norma en los salones de clase en donde se denosta o humilla a los/las alumnos/as con lo que no solo se daña de manera individual a los/as estudiantes, sino que se crea un clima emocional que limita los procesos de enseñanza aprendizaje. De ahí la importancia de conocer las características de los/las adolescentes y los tipos de clima que se presentan en el aula para realizar una propuesta de aplicación docente (estrategias) coherente con los entornos que se generen en cada una. Lo ideal sería consideraran los aspectos adolescentes en las clases, propiciando la participación al incluir sus necesidades en la enseñanza. Aunque la situación se presenta de otra manera, pues desde los planes institucionales, la idea del adolescente es muy diferente, por lo que no hay punto de concordancia para atender dichas problemáticas.

²⁶ Ana María Rosado, op. cit., p. 143.

EL CLIMA EMOCIONAL EN EL AULA COMO UN FACTOR CONDICIONANTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.

Dentro del aula de bachillerato convergen sujetos con diferentes historias de vida, que experimentan distintas emociones y que acuden a la escuela buscando diferentes metas; sin embargo, estas diferencias poco se toman en cuenta, por el contrario, se ha difuminado la idea de que todos son iguales con el afán de homogeneizar la enseñanza formal y responder a las exigencias del aparato productivo. Los planteamientos teóricos, las planeaciones, los modelos, están dirigidos a atender las demandas del mercado y sus aparatos ideológicos; dejando de lado los objetivos que persigue la educación como un bien social, o la superación individual y colectiva.

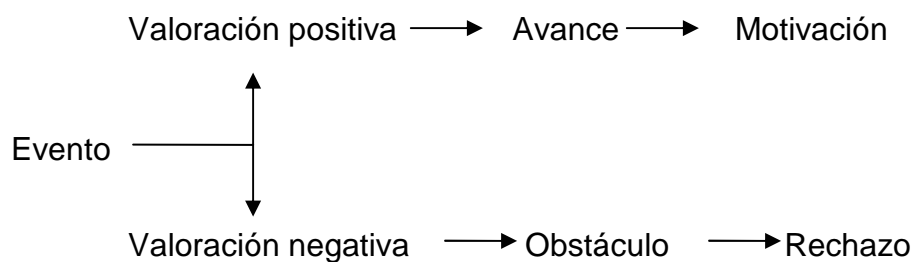
Al respecto, resulta evidente la falta de investigaciones sobre el nivel medio superior que consideren todos sus aspectos en conjunto. La mayoría de los documentos que hacen referencia al bachillerato, están centrados en el currículo, la evaluación o bien en la historia de los diferentes modelos educativos. Aurora Loyo (1994)²⁷ plantea que instituciones centrales de planeación y gestión en México, como la SEP, la UNAM, la ANUIES, entre otras, han privilegiado la investigación sobre la evaluación curricular y estudios sobre eficiencia interna y vinculación con el mercado de trabajo. En instituciones públicas de nivel medio superior que cuentan con instancias de planeación o investigación, como la ENP, la ENCCH y el CONALEP, los investigadores han dirigido sus esfuerzos al análisis del currículo, los perfiles de profesores/as y estudiantes, problemas de reprobación y orientación vocacional, etc. Si bien es cierto que centros de investigación especializados como el CESU y el CISE en la UNAM, la Universidad Pedagógica, entre otros, han realizado en su momento estudios sobre el bachillerato nacional, reconociendo algunas de sus problemáticas y abordándolos desde diversas perspectivas teóricas con la intención de explicar los diferentes procesos que tienen lugar ahí, generalmente los procesos que ocurren dentro de las aulas, las intenciones, los motivos, la dimensión afectiva y emocional del aprendizaje, han quedado de lado en las investigaciones sobre la labor educativa de los últimos años.

²⁷ Aurora Loyo, et al. *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa: Cuaderno 19*, México, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1994, pp. 26-33.

En el sistema social, se generan formas de comunicación que son reproducidas en el aula, y por ende, en la interacción maestro-alumno. Estas formas de comunicación abarcan no sólo aspectos intelectuales sino también emocionales y afectivos. La afectividad determina la forma de reaccionar ante el medio social, incide en los éxitos y fracasos y es causa de nuestras acciones. La vida de niños y adolescentes, esta fuertemente dominada por los signos de su afectividad, por lo que sus comportamientos sociales, serán causa de ésta. (De la Mora, 2000)²⁸.

En la escuela, un factor determinante que puede afectar el equilibrio afectivo del/a alumno/a, es el clima que se genera en el aula como resultado de las interacciones con el maestro/a y sus pares. De las relaciones presentes en el salón de clases, se manifestarán comportamientos en la vida privada del/la adolescente, quien internaliza estos vínculos en sí mismo/a y en sus grupos de referencia. Su actuar en sociedad, será un reflejo de sus vivencias en la escuela y viceversa. Este actuar y sus repercusiones en el salón de clases, representan el clima de aula, y pretendiendo relacionar lo aprendido en las aulas a un nivel más personal para darle sentido, nos vemos obligados a remitirnos a los aspectos emocionales.

Las emociones son estados del individuo, caracterizados por un cambio afectivo (excitación o perturbación), que predispone una respuesta a un acontecimiento externo; el elemento esencial de la emoción es el fenómeno afectivo interno. En toda emoción se encuentra además del hecho individual, una expresión en el medio social, pues dicho medio modifica y determina sus manifestaciones. Las emociones pueden generar dos tipos de valoraciones: una positiva y una negativa.



²⁸ José G. de la Mora Ledesma, *Psicología educativa*, México, Editorial Progreso, 2000.

Las emociones tienen como finalidad el motivar una conducta, ayudar a los individuos a adaptarse al entorno, o informar a los otros del estado del individuo. Las emociones, afectos y sentimientos de los participantes del proceso educativo, se manifiestan no solo en los intercambios interacciones que se generan en el aula, sino también en el mismo hecho de aprender.

El aprendizaje, es decir, la educación en sí, debiera ser provechosa para ambos participantes del proceso, permitiéndoles obtener herramientas para interactuar en el mundo y su cotidianidad. La educación conducirá a la formación de hábitos, modos de ser, de pensar y sentir, imprescindibles para vivir en un lugar en donde la educación, el desarrollo, la participación, la comunicación, la reflexión y el arte, son a la vez medios y fines para tal logro (Materazzi, 1991)²⁹.

De acuerdo con Imelda Ana Rodríguez (2003 - 2004), la educación debiera brindar a los jóvenes algunos de los siguientes beneficios:

- “-Diferentes visiones sobre la vida, el mundo, el ser humano, las cosas, los bienes culturales.**
- Contar con opciones intelectuales y prácticas para el crecimiento espiritual, estético y ético.**
- Capacidad para aprender a informarse y a tomarse decisiones.**
- Disposición para acrecentar las interacciones sociales y los vínculos personales.**
- Aumentar capacidades y habilidades para el trabajo.**
- Estimular la participación social, la responsabilidad y el compromiso colectivo.**
- Facilitar el autoconocimiento, la autonomía, la dignidad y el respeto hacia sí mismo y hacia los demás.**
- La educación permite pensar, desear, imaginar, crear, formular expectativas y horizontes nuevos.**
- Ofrece alternativas a la vida familiar, sobre todo para inhibir la violencia.**
- Mejora la calidad de vida incluyendo el bienestar emocional”³⁰.**

²⁹ Miguel Ángel Materazzi, *Salud Mental: Una propuesta de intervención permanente*, Argentina, Editorial Paidós, 1991.

³⁰ Imelda Ana Rodríguez, op. cit., p. 20.

La interacción del/la docente con los/las alumnos/as; es decir, las relaciones que se generan al organizar y desarrollar una actividad conjunta, son el marco en el que se definen las actuaciones específicas de ambos personajes, respecto al proceso de enseñanza aprendizaje. Todas estas relaciones se encuentran mediadas por las representaciones propias que alumnos/as y profesores/as tengan de sí mismos. El autoconcepto contempla las representaciones de la persona en su totalidad, como la apariencia, las capacidades físicas y psicológicas, etc., refiere las representaciones que se tengan sobre uno mismo en distintos escenarios; en la escuela, éste se ve influido a su vez, por las atribuciones que brinde el docente. Por su parte, la autoestima se refiere a la autoevaluación afectiva que se lleva a cabo sobre el concepto personal y sus diferentes estados y componentes; es decir, como se considera uno, respecto de las características que el mismo se atribuye y que identifica a través de su autoconcepto. Los/las alumnos/as que lleguen al salón de clases con un autoconcepto positivo y una autoestima elevada, obtendrán mejores resultados en el aspecto académico y relacional, que los que se presentan con un conceptos negativos y carácter pesimista (Miras, 2001)³¹.

Según Goffman (2001)³², es el medio social el que establece las categorías de personas que en él se encuentran. Los individuos participan en sus escenarios al adoptar una fachada de manera activa, pero siempre estableciendo los límites de la actuación que llevarán a cabo, de acuerdo a los límites del ambiente. La personalidad, la conducta y las emociones son aspectos psicológicos dependientes de las relaciones sociales y de la forma en la que cada sujeto las interprete. De acuerdo a la forma en que se articulan las distintas condiciones sociales (Klineberg llama a esto estímulos o *motivos*)³³ se traducen en distintas posibilidades, uno de estas condiciones es el clima escolar en el cual los y las estudiantes van orientando su concepción de sí mismos y sus posibilidades de relación, este ambiente guía su conducta y sus emociones.

³¹ Mariana Miras, "Afectos, emociones atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar", en Coll, Cesar, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (Compiladores), *Desarrollo psicológico y educación*, España, Alianza Editorial, 2001, pp.309-329.

³² Erving Goffman, op. cit.

³³ Otto Klineberg, *Psicología social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 8ª reimpresión.

Esta interacción, conduce al desarrollo psicológico de las personas, por lo que se debe pugnar por el buen funcionamiento en los aspectos cognoscitivos, afectivos y conductuales, a la vez que trabajar para lograr el despliegue óptimo de sus potencialidades individuales para la convivencia, el trabajo y la recreación. Ahí radica la importancia de manejar una relación positiva en el espacio escolar y la práctica docente; en estas relaciones puede haber una influencia que dependa del tipo de vínculos que se den dentro y fuera del aula, la forma de interpretar estas relaciones radica en la manera en que éstas se presenten a los individuos.

El proceso de enseñanza aprendizaje, es un proceso que implica a las personas en su totalidad, ya que éstas se presentan con sus capacidades emocionales, sus dudas y expectativas. No es posible analizar a los individuos fuera de su entorno, pues este mismo lo influye y modifica a través de sus intercambios. Esta implicación de los factores personales como totalidad, constituyen el clima en el aula; tema que ha sido considerado un factor de primer orden tanto en la construcción del autoconcepto, como en los planes de enseñanza (Bisquerra, 2001; Gadino, 2001; Gómez, 1997; Villegas, 2000)³⁴.

El desarrollo de un clima escolar positivo, acorde con las características del espacio donde se desarrolla, se presenta no solo como punto importante en el progreso individual, sino también colectivo y social. Se considera incluso un factor que influye en la salud mental de los individuos (junto con otros elementos importantes también en el trabajo en el aula), como se muestra en el cuadro V del Plan de Acción en Salud Mental 2000 – 2006 (Pág. 16):

| CUADRO V | | |
|---|---|---|
| Factores protectores que influyen favorablemente en la salud mental de los individuos | | |
| INDIVIDUALES | ESCOLARES | SOCIALES |
| Alimentación adecuada. Cercanía o apego con la familia. | Sentimiento de pertenencia. <u>Clima escolar positivo.</u> | Relación cercana con una persona significativa, compañero o mentor. |

³⁴ Cfr. Bibliografía del presente documento.

| | | |
|--|---|---|
| Inteligencia superior a la media. Logros escolares. Habilidades en la resolución de problemas. Autocontrol. Habilidad social. Habilidades de relación. Optimismo. Creencias morales y valores. Autoestima. | Grupo de pares prosocial. Colaboración y apoyo. Responsabilidades. Oportunidades de éxito y reconocimiento de logros. Reglas en la escuela en contra de la violencia. | Oferta de oportunidades en momentos críticos o en cambios importantes. Seguridad económica. Buena salud. Acceso al mercado laboral. Vivienda digna. |
|--|---|---|

Gump (en Gómez, 1997)³⁵, propone el concepto de setting escolar, que contempla la conducta del maestro centrada en la creación y mantenimiento de ambiente, lo que permite cubrir todos los posibles fenómenos que se desarrollan en el espacio escolar.

Estos tres aspectos son:

- * El medio físico, es decir, los aspectos inanimados del marco escolar, como la densidad, tamaño, clase y el espacio disponible.
- * Los componentes humanos. Características socioeconómicas, étnicas y raciales de los individuos que conviven en este espacio.
- * Las estructuras de acción. Los programas que se han de llevar a cabo, acordes con los propósitos de la escuela.

Es así como se construye el clima emocional en el espacio áulico, entendido éste como el conjunto de circunstancias que rodean al sujeto e influyen sobre su estado, formación y comportamiento, imprimiéndole características particulares dentro de los espacios físico, moral y social.

³⁵ María Teresa Gómez, op. cit. pp. 36-37.

La concepción de clima emocional no ha variado mucho a lo largo de los años. Según Withall el clima es el tomo emocional concomitante a la interacción interpersonal. Cornell y colaboradores, mencionan que el clima se refiere a la comunicación del afecto, positivo y negativo entre profesor y alumno. Medley y Mitzel hacen referencia a que el clima refleja las expresiones de afecto, positivas y negativas entre profesor y alumno. (citados en Genovard Cándido, 1997)³⁶. El clima emocional es la imagen que tienen los integrantes de un grupo (alumnos/as y docentes) en la convivencia diaria; se refiere tanto a la percepción del individuo como a la organización. Un clima emocional positivo posibilita el proceso educativo y a la vez permite llevar a cabo el desarrollo personal de los individuos, fomentar en ellos actitudes de respeto, valor cooperación y dialogo; de ahí que se pugne por considerar las emociones dentro de dicho espacio. Es decir, el clima emocional, representa las interacciones verbales y no verbales que se presentan en el aula e involucran a los actores del proceso educativo, sean estas positivas o negativas. Entre sus funciones destaca la motivación de una conducta, adaptarse a un entorno, informar o socializar (Bisquerra Alzina, 2001)³⁷, e integrar y desarrollar.

El promover un adecuado clima emocional en el aula, llevará a un mejor desarrollo del estudiantado en todos los ámbitos. Una parte no puede cambiar sin afectar a la otra, por ello el promover la correcta interacción entre alumnos/as y maestros/as será un factor que beneficie no sólo a los individuos sino a las instituciones educativas. Si dentro del grupo escolar existen situaciones que deterioren la autoestima del adolescente, éste experimentará diversas emociones que van desde el temor hasta la agresión e inclusive la violencia en su medio exterior; trastornos de la alimentación, depresión, conductas violentas y autodestructivas, embarazos, abuso de drogas y otros (Morales, 2006)³⁸, son problemas frecuentes entre la población escolar que se derivan en muchos casos de un clima en el aula que no potencia lo mejor de sus actores.

³⁶ Cándido Genovard Roselló y Concepción Gotzens, *Psicología de la instrucción*, España, Santillana, 1997, p. 290.

³⁷ Rafael Bisquerra Alzina, *Educación emocional y bienestar*, España, Cisspraxis, S.A., 2001, 2ª edición, p. 63.

³⁸ Alberto Morales Bejarano, "¿Dónde está lo esencial? Mensajes errados confunden al sector más desprotegido: los adolescentes" [en línea], *Revista Iberoamericana de Educación RIE: Educación para el desarrollo sustentable*, Versión Digital Boletín No. 40/4 Octubre 2006, OEI, Dirección URL: <http://www.rieoei.org>.

De la información adquirida, del grado de autoestima que se tenga y principalmente, de las acciones preventivas que se implanten, dependerá el resultado. Todas las experiencias negativas por las que pasemos a lo largo de nuestra vida, darán como consecuencia a nuestra existencia ciertas dudas y temores, que incluso pueden llegar a comprometer nuestras metas futuras. El compromiso dice Materazzi (1991)³⁹, no es mejor cuando no tiene dudas, sino cuando existe a pesar de ellas.

De igual manera es importante considerar al momento de realizar propuestas educativas, los dos niveles distintos de función de los grupos; el nivel intelectual o de tarea (referido a los aspectos académicos), y el nivel afectivo o socioemocional (relaciones y sentimientos). El primero es el más fácil de distinguir, un/una docente, alumnos/as, contenidos temáticos, actividades, etc. El segundo contempla los fenómenos internos que influyen en el desarrollo del grupo, posturas físicas, miradas, silencios, reacciones, etc., que también influyen en la dimensión intelectual, porque limitan la capacidad de aprendizaje, coartan la creatividad y afectan los procesos de memoria a corto y mediano plazo. Ambos aspectos son importantes y por ende ambos deben ser tomados en cuenta dentro del salón de clases, pues la organización necesaria para lograr una enseñanza eficaz, debe contener todos los componentes del grupo. El considerar ambos aspectos, requiere que el docente contemple todos los fenómenos que se desarrollan en el aula.

Lo destacable de considerar las opiniones y emociones de los/las alumnos/as en la generación de estas interacciones, va en el sentido de permitir atribuir un sentido personal a lo que se aprende. Tanto el docente como cada alumno, tienen una representación de sí mismos que se ve complementada con la representación que elaboran de los demás y de lo que los demás elaboran de ellos. Estas representaciones generan expectativas de lo que será el curso en sí; cada uno tiende a actuar de acuerdo con lo que espera del otro (Miras, 2001)⁴⁰.

³⁹ Miguel Ángel Materazzi, op. cit.

⁴⁰ Mariana Miras, op. cit., pp. 316-317.

Las relaciones y el sentido que se quiera atribuir a éstas, regulan la actividad que se establece en el aula y por lo tanto, inciden en los resultados de cada uno de los participantes.

Sobre esta base, está orientada la propuesta de intervención, misma que busca evocar los planteamientos sobre el clima emocional en el aula aquí vertidos, con las estrategias docentes; el siguiente apartado.

CAPITULO III

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: CONOCIMIENTO Y USO.

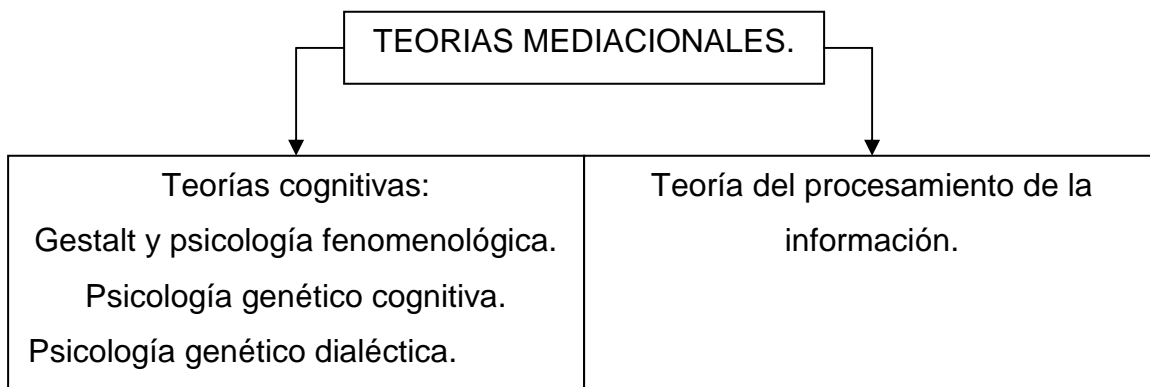
CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE.

Mucho se ha reflexionado y teorizado sobre el fenómeno de la educación, sus formas, intenciones, contenidos; por lo que existen diversas concepciones e ideas acerca de cómo enseñar y aprender, dependiendo de la escuela teórica que lo interprete y de quien la emplee. En este caso, para usos prácticos de conceptualización, se utiliza la propuesta realizada por Blanca Estela Ortiz (2004)⁴¹. La autora, destaca la presencia de teorías mediacionales entendidas éstas como aquellas que definen el aprendizaje como un proceso influenciado y definido por medios externos y medios internos (que a su vez son afectados por los externos). Esto permite dar cuenta de la afectación de sucesos personales y sociales, en el aprendizaje individual (Gimeno, 1998)⁴².

De acuerdo con Ortiz (2004)⁴³, en este tipo de teorías de la enseñanza, pueden localizarse tres puntos básicos de coincidencia:

- * Importancia fundamental de las variables internas.
- * Consideración de la conducta como totalidad.
- * Supremacía del aprendizaje significativo.

De esta manera, se destacan dos grupos:

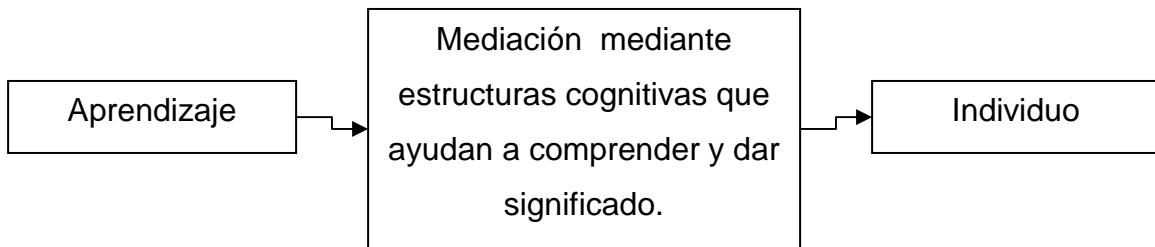


⁴¹ Blanca Estela Ortiz Oscoy, *Estrategias de enseñanza*, México. Proyecto PAPIME ENTS-UNAM, 2004, pp. 7-8.

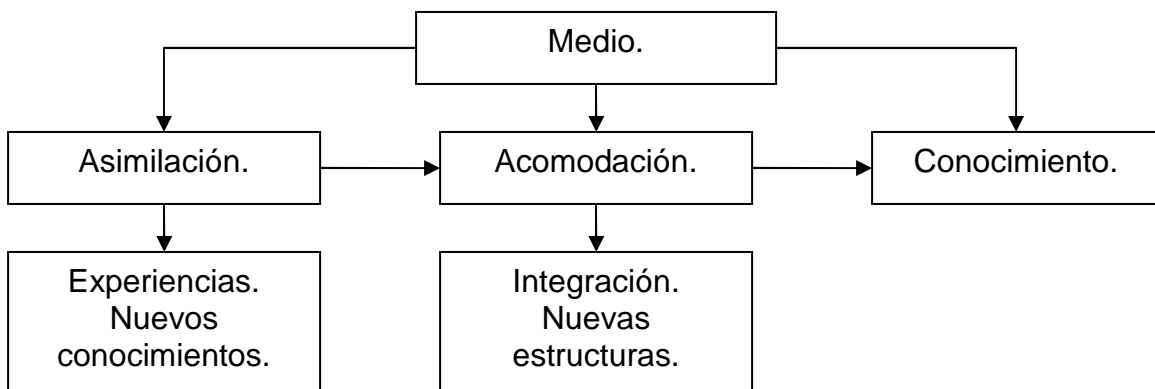
⁴² J. Sacristán Gimeno y Ángel Gómez Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, España, Editorial Morata, 1998.

⁴³ Blanca Estela Ortiz, op. cit., p. 7.

Teoría de la gestalt y psicología fenomenológica. Aquí se considera al aprendizaje como un proceso que busca dar sentido y significado a las situaciones a las que se enfrenta el individuo. Por debajo de los fenómenos observables en los individuos, se desarrollan también acciones de discernimiento y de búsqueda de objetivos y metas.



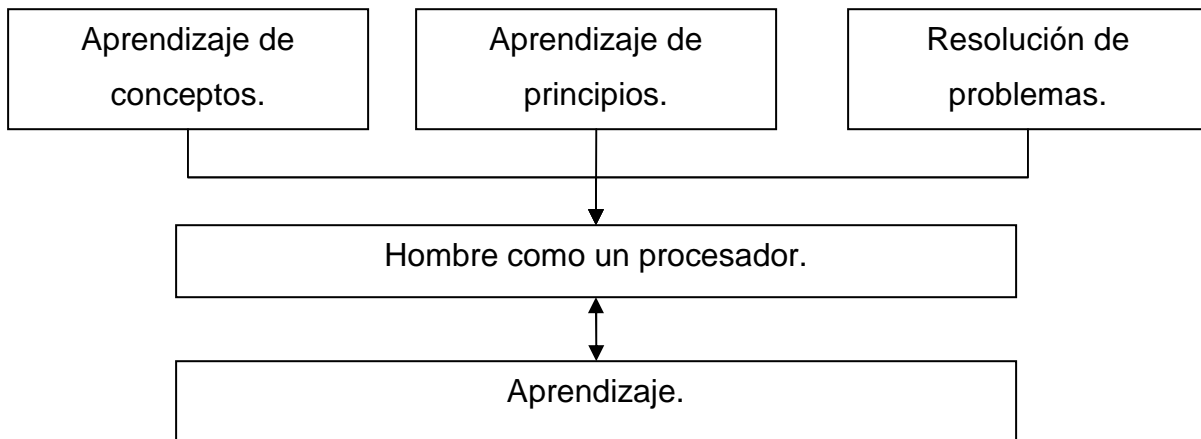
Psicología genético cognitiva. Estudia al organismo y su desarrollo evolutivo como mediador de los procesos de aprendizaje. Dentro de sus postulados más importantes, se destacan las aportaciones de Jean Piaget, quien considera que el conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva en los intercambios que se tienen día a día con el medio, en donde el estudiante construye su esquema de pensamiento y acción. La construcción del conocimiento según Piaget, se da a través de dos aspectos: la asimilación y la acomodación. El primero responde a la integración de nuevos conocimientos y/o experiencias, a estructuras previamente construidas por el individuo; el segundo, es el proceso de reformulación y elaboración de nuevas estructuras como consecuencia de la integración del nuevo conocimiento, es decir, adaptar la propia estructura a las nuevas experiencias.



Psicología genético dialéctica. Esta corriente integra postulados de la psicología con el materialismo dialéctico, otorgando una concepción dialéctica a las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo. Resalta el intercambio entre la información genética y el contacto experimental con lo que pasa en el medio, el cual se ha constituido históricamente.



Teorías del procesamiento de la información. Integran aportaciones del modelo conductista, dentro de un esquema fundamentalmente cognitivo. Se considera al hombre como un procesador de información cuya principal actividad es recibir la información, transformarla, acumularla, recuperarla y utilizarla. El aprendizaje de conceptos (mnemotécnica y formación de conceptos), el aprendizaje de principios (entrenamiento para la indagación, aprendizaje inductivo), y la resolución de problemas (Indagación científica, sinéctica), son los tipos de aprendizaje más importantes dentro de esta teoría (Gimeno, 1998; Joyce, 2002)⁴⁴.



⁴⁴ Cfr. Bibliografía del presente documento.

Cada una de estas teorías, hace uso de una serie de herramientas cognitivas para llevar a cabo sus planteamientos. La forma y medios para dirigir las acciones que construyen el proceso de enseñanza-aprendizaje comprenden las estrategias; las estrategias son una especie de reglas que facilitan. Mientras que el aprendizaje abarca la forma individual de adquirir, almacenar y/o utilizar información; la enseñanza, es un proceso de construcción que consiste en la generación de entornos donde las estructuras cognitivas de los estudiantes puedan manifestarse y modificarse (Coll, 1995; Miras, 2001; Gadino, 2001)⁴⁵.

Así, las estrategias de enseñanza son aquellos medios o procesos a través los cuales, el docente guía a las alumnas y los alumnos en forma reflexiva y flexible para generar aprendizajes (Beltrán, 1997; Díaz, 2002)⁴⁶; Las estrategias de enseñanza son una especie de pasos o reglas que permiten y/o facilitan la toma de decisiones en un momento determinado del proceso educativo, en busca de una enseñanza que ayude a comprender a la sociedad y sus procesos, apropiándose de conceptos, pero a la vez permitiendo siempre explicitar y cuestionar las ideas ya construidas al respecto.

De acuerdo con Díaz Barriga (2002)⁴⁷, las estrategias de enseñanza pueden clasificarse de la siguiente manera:

| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. | |
|--------------------------------------|---|
| Por su momento de uso en el proceso. | Por el proceso cognitivo promovido. |
| Antes. | Generadoras de expectativas. Activadoras de conocimientos. |
| Durante. | Orientadoras de atención. Mejoradoras de la codificación. |
| Después. | Organizadores de información. Promotoras de enlace. |

⁴⁵ Cfr. Bibliografía del presente documento.

⁴⁶ Cfr. Bibliografía del presente documento.

⁴⁷ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill Interamericana, 2002, 2ª edición, pp. 140-147.

Entre las estrategias de enseñanza más comunes, conocidas y efectivas (Díaz, 2002; Ortiz, 2004)⁴⁸, destacan las siguientes:

- * Objetivos o intenciones.
- * Organizadores previos.
- * Ilustraciones.
- * Preguntas intercaladas.
- * Señalizaciones.
- * Resúmenes.
- * Organizadores previos.
- * Analogías.
- * Mapas y redes semánticas.
- * Organizadores textuales.

Usadas de acuerdo a lo que se desee realizar con los estudiantes, como dar a conocer alguna información, activar conocimientos previos, facilitar la comprensión de la información a través de ejemplos y ejercicios, orientar o guiar en el proceso, dar instrucciones sobre tareas o actividades, propiciar el trabajo cooperativo y/o en equipo, contextualizar alguna situación, facilitar el recuerdo y/o análisis, etc., las estrategias de enseñanza, facilitan el proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje implica a dos actores, el docente y el alumno, cada uno, hace uso de las estrategias al construir el conocimiento; el docente mediante las estrategias de enseñanza, esto es, la forma en la cual aborda los temas, la aproximación del conocimiento, los medios y los usos; y el alumno a través de las estrategias de aprendizaje, es decir, los procesos mentales autorrealizables por los cuales se aproxima a la información, la asimila y estructura.

⁴⁸ Cfr. Bibliografía del presente documento.

Para que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, es necesaria cierta concordancia entre el/la docente y los/las alumnos/as, es decir, el avance de ambos actores debe estar acorde a las circunstancias del otro y viceversa. (Gadino, 2001)⁴⁹, ejemplifica esta correspondencia de la siguiente manera:

| ESTRATEGIAS DE APRENDER | ESTRATEGIAS DE ENSEÑAR |
|--|--|
| Evocar y emplear ideas previas y destrezas adquiridas. | Priorizar un objetivo en la acción educativa. Escuchar y explorar ideas previas del alumno. |
| Tomar conciencia del desequilibrio. | Provocar un desequilibrio o favorecer la toma de conciencia del mismo. |
| Actuar, planificar y regular (conductas de acción y reflexión). | Modelar, andamiar, integrar respuestas. |
| Autoevaluar. | Evaluar los aprendizajes. |
| Metaconocimiento. Transferir los nuevos saberes a otra situación. | Autoevaluar la enseñanza y transferir a otras situaciones. |

Dentro de las Ciencias Sociales, uno de sus objetivos de estudio es que los seres humanos se reconozcan como especie, conozcan y valoren sus realizaciones, se sientan partícipes de esa comunidad a través de su cultura y su historia. Aquí interesa conocer el proceso de adaptación a los medios físicos y personales a través de intervenciones modificadoras; dominios, hechos e interacciones; por lo que las estrategias que se utilicen deberán estar centradas en el conocimiento y relación de los cambios.

⁴⁹ Alfredo Gadino, *Gestionar el conocimiento. Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 2001, 105-109.

En general, para determinar que estrategias de enseñanza van a utilizarse en el aula es necesario considerar lo siguiente:

- * Los objetivos que se quieren conseguir, las expectativas y la intención.
- * El dominio disciplinar por parte del docente y los contenidos curriculares.
- * El tamaño del grupo y sus características generales y particulares.
- * El entorno físico dentro del aula y el medio externo. (Gómez, 1997; Díaz, 2002)⁵⁰.

Existen diversas interpretaciones de las estrategias de enseñanza, cada una acorde con los postulados de los diferentes modelos educativos y las diversas escuelas teóricas, aunque uno de los principales factores para que su aplicabilidad rinda frutos positivos, depende de la adecuación que se haga de ella en el terreno docente. No se habla de “buenos” o “malos” profesores, ni de que eso influya en las probabilidades de éxito de cada uno; sino de las variables que se consideren al momento de hacer tales adecuaciones, y eso depende principalmente, del estilo docente.

⁵⁰ Cfr. Bibliografía del presente documento.

LA PROFESIÓN DOCENTE Y EL USO DE ESTRATEGIAS.

Las estrategias de enseñanza utilizadas en el salón de clase, provienen de una visión educativa que no necesariamente responde a la establecida en el plan o currículo institucional, sino que revelan los estilos de cada profesor; es decir, que los/las docentes desde su individualidad determinan, ya sea por tradición o conveniencia, la forma de llevar su clase y por tanto establecen, siendo conscientes o no, la dinámica del grupo.

El estilo docente de cada profesor, determinara (principalmente, aunque no con esto se pretende decir que es el único factor o el de mayor influencia), las condiciones en el aula. Es su afectividad, sus valores, las actitudes e intereses que manifieste y posea, su autoconcepto y grado de autoestima, las preocupaciones y ansiedad que generen en el la situación educativa y el compromiso que adquiera frente a una institución, sus alumnos/as, la sociedad y el mismo (Genovard, 1997)⁵¹, lo que lo llevará, a actuar de acuerdo a algunos de los tres tipos identificados de docente:

- * Autoritario.
- * Pasivo.
- * Democrático.

Son muchas las características atribuidas a los distintos estilos los/las docentes, pero entre las más destacadas (las que se identifican como las de mayor influencia en la dinámica e interacción del salón de clase), se encuentran:

AUTORITARIO.

- * Hace un uso excesivo del poder que tiene sobre sus alumnos/as. Pretende el control absoluto de la clase utilizando sus conocimientos y competencias.
- * Busca que las opiniones e intervenciones de sus alumnos/as, apoyen o estén de acuerdo con sus ideas; de lo contrario las ignora o ridiculiza.

⁵¹ Cándido Genovard Roselló y Concepción Gotzens. *Psicología de la instrucción*, España, Santillana, 1997, pp. 138-153.

- * Impone su voluntad y sus decisiones; no dialoga o llega a acuerdos.
- * No toma en cuenta opiniones o sentimientos de sus estudiantes
- * No respeta a los/las alumnos/as, viola sus derechos y su individualidad.
- * Establece metas sin tomar en cuenta las capacidades y habilidades del estudiantado.
- * Obliga al grupo a acumular o generar agresividades que por lo general, se mantienen aletargadas.

PASIVO.

- * No se compromete en la enseñanza, no aporta nada a sus alumnos/as.
- * Ignora el comportamiento adecuado.
- * No establece reglas y no representa una figura de autoridad.
- * Permite las participaciones, pero no guía discusiones o conclusiones del tema.
- * No representa una figura de autoridad, por lo que genera frustración y apatía.
- * No ayuda a sus alumnos/as a progresar académicamente o a mejorar actitudes.

DEMOCRÁTICO.

- * Establece normas y reglas, aunque siempre esta atento y abierto al cambio pues se presta a la negociación.
- * Toma en cuenta las necesidades y sentimientos de las alumnas y los/as alumnos y las propias.
- * Propicia la comunicación y la confianza involucrando a todos en la enseñanza.
- * Busca ayudar a desarrollar intelectual y emocionalmente a las alumnas y los/as alumnos.
- * Considera los derechos individuales de cada miembro del grupo.
- * No es perfecto, aunque constantemente trabaja en su preparación.
- * Es coherente en lo que dice y lo que hace.
- * Identifica lo positivo en las situaciones que se presentan, crítica las conductas y no a las personas.
- * Fomenta la autoestima, el desarrollo de la autonomía y las acciones pro-sociales.

Si bien, es por todos conocido que ningún profesor cumple cabalmente estas características, si manifiestan mayoritariamente rasgos de alguno de los estilos mencionados. Una formación adecuada, la visión y conceptos propios de educación, enseñanza y aprendizaje, la expectativas personales, el valor que da a esta y la influencia de las opiniones externas, y principalmente la propia percepción de su labor, llevaran a los/las docentes a seguir uno u otro camino en la construcción del conocimiento, pero para las instituciones es de la mayor importancia que su personal docente esté actualizado con las mejores estrategias didácticas porque de ello depende el éxito de los programas educativos.

En la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en septiembre del 2003, en Tarija, Bolivia, la Organización de Estados Iberoamericanos expuso sus ideas tendientes a fortalecer la formación docente (OEI – OCDE, 2003)⁵². Partiendo de la problemática a la que se enfrenta este sector, que dicho sea de paso, en gran medida es originada por los problemas del sistema y las crisis en los modelos educativos. Dichos problemas, detectados como los que más afectan a este sector, son situaciones presentes no solo en el sector educativo, sino es la mayoría de las instituciones gubernamentales de México:

- * Heterogeneidad y desarticulación.
- * Alejamiento de la formación docente y de los contextos socioculturales de los/las alumnas.
- * Desarticulación de los circuitos de capacitación y postgraduación.
- * Segmentación y lógica deductiva de los planes de formación.
- * Sesgos en la formación para los diferentes niveles, desatendiendo u omitiendo cuestiones de conocimiento e interrelación.
- * Desarticulación interinstitucional.
- * Condiciones que obstaculizan la profesionalización.
- * Desconocimiento de los procesos y condiciones reales del trabajo docente.

⁵² OEI – OCDE. “Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias Tendientes al Fortalecimiento de Políticas de Formación Docente”, documento presentado en la *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, “Tarija, Bolivia”, 4 y 5 de septiembre de 2003.

Bajo este panorama, se citan además, ideas y percepciones de los/las docentes sobre su propia labor, mismas que condicionan su actuar dentro del aula. Muchos manifiestan que si pudieran volver a elegir, optarían por otra profesión, fundamentalmente porque no se reconoce a los/las docentes. El desprestigio social del profesorado mediado por los escasos logros de aprendizaje de las alumnas y los/as alumnos, es una de las causas más socorridas para cuestionar los sistemas educativos; antes de señalar a los planes o programas de estudio como motivos del fracaso escolar, se culpa a los “malos” alumnos y a los “malos” profesores.

La docencia vista desde una óptica social, es un trabajo sujeto a ciertas condiciones instrumentales que la conforman; su función, de igual manera, está determinada por estas visiones, aunque no siempre las propuestas formativas se condicen con estas caracterizaciones. Como se mencionó en el capítulo uno, a partir del diagnóstico ofrecido por la CECU (2004)⁵³, la selección de los aspirantes a profesor de la ENP, no es lo suficientemente estricta, lo que permite que “personas” sin preparación adecuada, sin deseos reales y sin vocación, lleguen a las aulas universitarias. Se piensa que solo es necesaria una buena aplicación de elementos teórico metodológicos de una disciplina para dar clases, pero se deja de lado la preparación que deben tener los/las docentes para la enseñanza. Entornos nocivos, poca vinculación y apatía, son resultado de una incorrecta forma de conducir la clase.

Si bien dentro de la Universidad se cuentan con programas de actualización, estos se ven rebasados por la población y las ideas estancadas. En la persecución de verdaderos profesionales de la enseñanza, que sean capaces de aplicar tanto elementos teóricos como prácticos, considerar las características afectivas y socioculturales de las alumnas y los/as alumnos, debe atenderse a la multiplicidad de funciones que debería dirigir la practica docente, lo que obliga a cambiar la percepción del trabajo docente, que por lo general es considerado como el solo “dar clase”, para atender otras tareas pedagógicas y de relación.

⁵³ Comisión Especial para el Congreso Universitario, op. cit., pp. 7-8.

Un docente como profesional (y no solo como enseñante), va más allá de los saberes teóricos y prácticos que sustentan su ejercicio y métodos; una profesión, menciona Díaz Barriga (2002):

“constituye una cultura o comunidad de practicantes quienes comparten no sólo un conocimiento de índole científico, metodológico o técnico, sino creencias, lenguajes, actitudes, valores, formas prácticas o artesanales de hacer las cosas y, por supuesto, intereses gremiales determinados”⁵⁴.

En el ámbito de la docencia esto se traduce como aquel que si bien maneja con fluidez y claridad los saberes disciplinarios y las teorías cognitivas, va más allá configurando su práctica con pertinencia y organización específica; esta es la figura del docente experto. Un docente experto tiene amplios conocimientos, pero trasciende organizando y utilizando mejor las herramientas que le brinda dicho conocimiento, además de que emplea otro tipo de instrumentos dentro de su práctica, con la intención de proveer a sus alumnos/as y a su propio desempeño, de entornos positivos.

El uso de estrategias, técnicas y ejercicios que permitan a las alumnas y los/as alumnos producir conocimientos, pero a la vez, los inspire a ir más allá, y abra los ojos a una serie de eventos personales y sociales que permitan su desarrollo, debiera ser la finalidad de los profesionales educativos, de la vocación docente. Se trata de recuperar la práctica docente como espacio de formación, de aprendizaje y reflexión, para ambos participantes.

La importancia de la labor del profesorado en la educación misma, radica en que es el o la principal encargado/a de fomentar la libertad en sus alumnos/as al tener un poder que le otorga la posición jerárquica que ocupa en la institución como el mayor nivel de experiencia y conocimiento, lo que le permite tener mayor influencia entre el alumnado. Hay que tomar en cuenta que tanto unos como otros tienen sus proyectos individuales, pero que en el momento en que se unen en un salón de clase, sus objetivos confluyen y uno actúa directamente sobre el otro.

⁵⁴ Frida Díaz y Gerardo Hernández, op. cit., p. 15.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: SU USO EN LA GENERACIÓN DE UN CLIMA EMOCIONAL ESCOLAR POSITIVO.

La educación formal es la oportunidad que el ser humano tiene para analizar y comprender el medio que lo rodea, apropiándose de los avances que ha generado el conocimiento desde sus orígenes hasta nuestros días, como forma de poder y para de ésta manera saber como actuar frente a los acontecimientos que experimenta día a día. Sin embargo, la cotidianidad y tradición en el proceso de enseñanza – aprendizaje, han hecho olvidar que el proceso educativo es continuo y recíproco.

La problemática educativa golpea a todos de alguna u otra manera, aunque no de la misma forma, por lo que la respuesta a esto no debe ser algo general. Se deben contemplar ciertas reglas, adecuadas a la especificidad de cada situación, de cada intención, de cada nivel académico. Las necesidades de los educandos varían de acuerdo a su etapa de desarrollo, su capacidad de aprendizaje y sus necesidades sociales y afectivas.

Debido a la gran cantidad de estudiantes, en la ENP, el trato hacia los/las estudiantes en su mayoría es despersonalizado; la individualidad de éstos se ve nulificada por los planes de estudios entendidos de forma errónea por el profesorado; la rigidez en las aulas y la falta de criticismo de alumnos/as, maestros/as y autoridades como consecuencia de presiones de mafias de los grupos de poder docentes (compadrazgos en las escuelas de conocimiento) y estudiantiles (grupos porriles), han llevado a niveles más complejos los problemas pedagógicos pasados y presentes.

Dichos problemas, han contribuido enormemente a generar un clima adverso en la escuela, generando presión en los/las estudiantes y afectando seriamente su desempeño académico, su autoestima y su integridad psíquica. El enfrentar las problemáticas mencionadas sin el apoyo y entorno adecuados, puede llevar a los alumnos a extremos negativos que van más allá de las repercusiones sociales en el ámbito masivo en que se centran en los aspectos de salud de los individuos.

Pueden ir desde la introversión hasta la violencia misma e inclusive generar alteraciones psicológicas en su conjunto (Corona y González, 2004)⁵⁵. Si se considera que en la educación media superior, se refuerza el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes constituyéndose como un espacio educativo valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida en sociedad, y se analizan los problemas antes mencionados, se entiende la importancia de atender el clima emocional en el aula porque sus repercusiones pueden ser de índole social, psicológica, educativa, éticas y de derechos humanos.

Mejorar el clima emocional, hace necesario atender los intercambios verbales y no verbales del aula, con el fin que éstos se orienten a motivar, ayudar a adaptar, socializar, integrar y/o desarrollar las capacidades intelectuales de los/as educandos/as. El manejo del clima emocional en el aula, tendiente a generar relaciones positivas, se presenta como una poderosa herramienta para evitar los comportamientos de riesgo mencionados con anterioridad. Fernández Díaz y Asencio (en González, 2004)⁵⁶ identifican el clima como el ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de distintos productos educativos, y de la formación personal. El alumnado se adapta a la clase y a la dinámica que le es propia, de forma que la asignatura es reconocida más por el clima social que presenta, que por los contenidos educativos. Gran parte de ese clima es fruto de las características y composición del grupo e inclusive de su propia historia académica; sin embargo, el docente adquiere un porcentaje mayor de responsabilidad dado que él posee (o debería poseer), las estrategias de enseñanza necesarias para responder en forma adecuada a las características de cada grupo y de los contenidos disciplinarios respectivamente; de tal manera que se establezca un ambiente propicio para el aprendizaje y por supuesto la enseñanza.

⁵⁵ Claudia Corona y Jesús González, op. cit., pp. 109-128.

⁵⁶ Arturo González Galán, *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*, Madrid, España, Editorial La Muralla S. A., 2004, pp. 211-252.

Si lo que se busca es generar climas positivos en el aula, el docente debe buscar estrategias de enseñanza que presenten flexibilidad y apertura, promuevan aprendizajes significativos, den primacía a conductas creativas, propicien mayor autonomía en las alumnas y los/as alumnos, den la oportunidad de actuar en forma cooperativa, y los estimulen para que realicen su evaluación personal. Planearlas con antelación, pero sin que se conviertan en un marco rígido y limitante.

Motivar a las alumnas y los/as alumnos organizando los contenidos curriculares de manera que éstos se relacionen con los intereses de los/las alumnos, relacionándolos con su contexto y dándoles la oportunidad de tomar decisiones en la formación del conocimiento con la intención de despertar su interés, forma parte del clima emocional y se debe dar a partir de un referente próximo, mostrando la importancia de dicho tema para la tarea y para sí. Hay que tener presente que un modelo de enseñanza no es sino una descripción de un ambiente de aprendizaje.

Al dar las primeras indicaciones, se deben plantear diferentes rutas de aproximación, para que el alumno tenga opciones y elija con base en su criterio. Por ejemplo, la estrategia básica para el conocimiento de las Ciencias Sociales de acuerdo con Gadino (2001)⁵⁷, es la “contextualización de hechos o situaciones en tiempo y espacio” que permiten detectar las relaciones de influencia entre sus componentes.

Ruiz del Castillo y Rojas Soriano (1999)⁵⁸ proponen incluir la investigación dentro de las estrategias con la intención de que todo proceso educativo se vuelva más dinámico y fructífero. Considerar además que muchas veces los tiempos y planteamientos marcados para una u otra actividad, son rebasados por la realidad social, lo que insta a contar con patrones emergentes de intervención.

⁵⁷ Alfredo Gadino, op. cit., pp. 62-70.

⁵⁸ Amparo Ruiz del Castillo y Raúl Rojas Soriano, *Vínculo docencia – investigación para una formación integral*, México, Plaza y Valdés Editores, 1999, pp. 117-120.

Todo proceso educativo, permite que los/las alumnos/as y los/las docentes se relacionen de forma dinámica y crítica, al abrir espacios para trabajar y superarse juntos. Es evidente, que los estudiantes que tienen éxito en sus actividades escolares, no solo aprenden los contenidos teóricos y/o prácticos vistos en el aula; sino que además, aprenden mucho sobre ellos mismos.

La aplicación de estrategias de enseñanza adecuadas al deseo de generar climas emocionales positivos, puede, en orden de favorecer el éxito, estar sustentada en los siguientes puntos de relación del docente, hacia sus alumnos/as:

- * Actuar con ellos amablemente, razonándoles las cosas y valorándolos. Saber que con un buen modelo tenderán a actuar de forma parecida.
- * Resaltar todo lo positivo y evitar insistir en lo negativo ante ellos.
- * Buena aceptación y demostración de afecto.
- * Reforzar sus iniciativas.
- * Conocer el nivel de autoestima que tiene y sus capacidades.
- * No exigir más de lo que pueda dar.
- * Valorar muy positivamente los trabajos bien hechos en clase.
- * No discriminar a ninguno por ningún motivo.
- * Dar responsabilidades a fin de que tengan iniciativa y se sienta útiles.
- * En lo posible, hablar con sus padres sobre las cualidades de su hijo y de su grupo.
- * Intentar que se sientan seguros porque, si no, buscarán siempre aprobación. (Gómez, 1997; Miras, 2001; Bisquerra, 2001)⁵⁹.

Crear una dinámica de clase que permita trabajar sin tensiones, alcanzar los objetivos y contenidos propuestos, generar prácticas preventivas y/o defensivas ante situaciones diversas que puedan incidir en el desempeño del alumnado, propiciar y potenciar un auto concepto positivo, y beneficiar las relaciones entre los actores; logrará mejorar las condiciones de los/las alumnas y los/las docente brindándoles un desarrollo individual, que comprenda su integralidad como individuos.

⁵⁹ Cfr. Bibliografía del presente documento.

CAPITULO IV

DESCRIPCIÓN DE LA

EXPERIENCIA DOCENTE.

PRÁCTICA DOCENTE I.

Dentro del Programa de Posgrado MADEMS, en el segundo, tercer y cuarto semestre, se ubican las materias de Práctica Docente I, II y III. El objetivo de éstas, es identificar las fortalezas y debilidades en el desempeño docente para planear, conducir y evaluar sesiones en el grupo de un supervisor; realizar un autodiagnóstico de dicho desempeño docente a partir del análisis de dichas sesiones; elaborar un informe de trabajo y discutirlo con el supervisor, el profesor de Práctica Docente y el tutor. La siguiente tarea es diseñar un Programa de Formación Docente Individualizado para plasmar las tareas a fin de mejorar las habilidades docentes, y sustentar la propuesta de la tesis.

La Práctica Docente I comprendió el período del 26 de septiembre al 20 de octubre de 2005, en las instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria 2 “Erasmus Castellanos Quinto” de la UNAM. Con un total de tres clases para la observación y elaboración del perfil de grupo, y nueve para la conducción formal. El grupo donde se desarrolló la práctica es el 613 (generación 2004-2006), correspondiente al sexto año de bachillerato en el área III de las disciplinas Económico-Administrativas; la asignatura fue “Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México”. Los días lunes de 9:30-10:20; martes y jueves de 11:10-12:00.

En la observación del grupo 613 de la ENP No. 2, se pudo observar que el inicio de las clases se da unos pocos minutos después de lo planteado en los horarios, se presentan algunos alumnos/as retardados que rompen con la dinámica de la clase. Se solicita una integración en equipos de trabajo para realizar un dibujo representativo sobre alguna tendencia económica; las mujeres organizan al grupo, con cierta dependencia masculina. El encuadre y la evaluación de los temas sucesivos estarán basados en lecturas de libros completos, cuya fecha de entrega es “negociada” entre el alumnado y la profesora. Durante el desarrollo de la tarea en clase (los equipos), se genera desorden y poca atención a la docente, quien durante del trabajo de alumnas y alumnos, revisa un esquema en sus cuadernos y recibe ensayos previamente designados. La sesión concluye con la misión de terminar los dibujos y exponerlos la siguiente sesión.

Para la siguiente sesión, los equipos exponen sus dibujos realizando una breve explicación de los mismos por parte de las mujeres (principalmente), ante aportaciones e interrogaciones de los compañeros y de la profesora que no todos argumentan. Las exposiciones se llevan a cabo en un clima de poca atención a los compañeros, ante lo cual se solicita que los demás guarden silencio “o serán separados”. Esto ocurre por un momento pero, como no se mueve de su lugar, no tiene una visión de todas los/las alumnos/as por lo que el bullicio continúa.

PERFIL GRUPAL.

El grupo 613 de la Escuela Nacional Preparatoria está compuesto por 36 alumnos/as en lista (35 de acuerdo con el instrumento diagnóstico), de los cuales 23 son mujeres y 12 hombres, cuyas edades fluctúan entre los 16 y los 18 años, siendo la media los 17, donde se sitúa el mayor número de alumnos/as (28).

Entre la escolaridad de los padres, encontramos primero la licenciatura (8), la secundaria, el bachillerato y carreras técnicas (5), el posgrado (4), la primaria y licenciatura trunca (2). En las madres las cosas se muestran un tanto dispares, las carreras técnicas y la secundaria ocupan los primeros lugares (8), seguidas de la licenciatura (7), el bachillerato y la primaria (5) y la licenciatura trunca (1).

| PADRE | | MADRE | |
|---------------------|----------|---------------------|----------|
| Escolaridad | Cantidad | Escolaridad | Cantidad |
| Posgrado | 4 | Posgrado | 0 |
| Licenciatura | 8 | Licenciatura | 7 |
| Carrera técnica | 5 | Carrera técnica | 8 |
| Licenciatura trunca | 2 | Licenciatura trunca | 1 |
| Bachillerato | 5 | Bachillerato | 5 |
| Secundaria | 5 | Secundaria | 8 |
| Primaria | 2 | Primaria | 5 |
| No contestó | 4 | No contestó | 1 |
| TOTAL | 35 | TOTAL | 35 |

En cuanto a las ocupaciones laborales de los padres, hay una gran diversidad que abarca desde empleos formales en un área distinta a la de estudios, trabajo por cuenta propia, empleados federales, los que trabajan en sus carreras de estudio y los que se desarrollan dentro de la economía informal; hasta aquellos cuyo empleo se encuentra desconocido pues fue omitido al momento de responder los instrumentos. En lo referente a las ocupaciones de las madres destacan las amas de casa con estudios de licenciatura o carrera técnica, los empleos informales, y las que ejercen sus estudios profesionales.

La media en cuanto al número de integrantes de la familia se localiza entre 4 y 5 integrantes (17), siendo mayor el número de familias nucleares (28), que de compuestas (4) y monoparentales (3). El grueso de los/las alumnos/as manifiesta que la relación con sus familias es buena (25), pues está cimentada en la comunicación asertiva, el diálogo ante situaciones problema, la mutua comprensión y el apoyo. Un grupo menor (8) manifestó que la relación con sus familias era ambivalente en el sentido de que pocas veces los conflictos podían resolverse fácil y rápidamente, además que en algunos casos prevalecía el conflicto con algún miembro de la familia nuclear. Sólo un alumno contestó que su relación era realmente mala y otro no contestó. 3 alumnas del grupo trabajan, como edecán, integrante de un sonido y ayudante de oficina.

| Familia | | | |
|-----------------|----------|-------------------|----------|
| Tipo de familia | Cantidad | Relación familiar | Cantidad |
| Nuclear | 28 | Buena | 25 |
| Compuesta | 4 | Ambivalente | 8 |
| Monoparental | 3 | Mala | 1 |
| | | No contestó | 1 |
| TOTAL | 35 | TOTAL | 35 |

La mayor parte de los/las estudiantes (32) manifiestan que se identifican plenamente con sus respectivos grupos de amigos; aunque al preguntar cómo se llevan, sólo 22 respondieron que bien, los demás argumentaron que existen diferencias muy fuertes entre algunos y los problemas son ocasionales. El papel que la mayoría identifica que juega dentro de su grupo es de integrante, solo 5 se reconocieron como líderes y 2 como mediadores de conflictos.

| Grupos de pares | | | |
|-----------------|----------|--------------|----------|
| Identificación | Cantidad | Relación | Cantidad |
| Plena | 32 | Buena | 22 |
| Parcial | 3 | Regular-mala | 13 |
| TOTAL | 35 | TOTAL | 35 |

| Papel en el grupo | |
|-------------------|----------|
| Papel | Cantidad |
| Líder | 5 |
| Mediador | 2 |
| Integrante | 28 |
| TOTAL | 35 |

Respecto a la pregunta sobre si el ambiente del grupo escolar les permite desarrollarse en clase, 14 contestaron que sí, pues la diversidad de opiniones permite conocer más y dialogar para llegar a consensos y a nuevos conocimientos; 13 que a veces, pues casi siempre el desorden en el grupo es tal, que no se puede ni escuchar la clase; y 7 que no, pues con el clima de desorden prevaleciente, las diferencias entre los integrantes del grupo y los problemas que hay debido a ello, es imposible poner atención.

| Clima en el aula | |
|--------------------|----------|
| Permite desarrollo | Cantidad |
| Siempre | 14 |
| En ocasiones | 13 |
| Nunca | 7 |
| No contestó | 1 |
| TOTAL | 35 |

El promedio de horas que los/las alumnos/as le dedican al estudio fuera de la escuela es de 3 a 4 horas; mientras que a ver TV es de 1.5 a 2. Manifiestan que tienen acceso a Internet y que lo utilizan como apoyo para realizar sus tareas.

Los/las alumnos/as comentan que conocen las reglas institucionales y las grupales, y que las siguen con el fin de evitarse problemas con las autoridades, además de que mejoran la convivencia entre las personas y generan un clima de respeto.

Sobre el trato que las autoridades escolares otorgan al alumnado, las respuestas oscilan entre el regular y el malo, en contraste con el de los profesores que se encuentra entre el regular (y solo por algunos profesores) y el bueno. Apuntan que aunque los maestros sí fomentan su participación, lo hacen mediante la amenaza de la calificación y las preguntas directas.

El motivo por el que asisten a la escuela va en razón de la preparación que pueden y “deben” obtener para acceder a un buen nivel académico (los más optan por la maestría o el doctorado como el nivel deseado), y obtener un empleo bien remunerado que solvente sus necesidades instrumentales. Solo 4 personas señalan que asisten porque les gusta. El grueso del grupo (28) práctica algún deporte o actividad recreativa además de las que realizan en la escuela. 23 alumnos/as reportan que ellos sí utilizan los espacios de estudio y recreación que hay en su institución.

OBJETIVOS PROPUESTOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE I.

- * Desarrollar la Práctica Docente I, correspondiente al programa de la MADEMS campo Ciencias Sociales, conforme tiempos y formas específicas para el campo de conocimiento.
- * Llevar a la práctica las herramientas teórico metodológicas adquiridas en MADEMS.
- * Obtener elementos teóricos y prácticos que sirvan para el desarrollo profesional y para la investigación de tesis.

La intervención de Práctica Docente se dio en la primera unidad, atribuida a la introducción a la realidad nacional, misma que busca que el educando conozca la problemática socioeconómica y política de la realidad nacional para que proporcione soluciones a la misma. Al mismo tiempo se presentan conceptos y generalidades de sociología, economía política, política y/o ciencia política. Todo esto a través del trabajo en equipo, lecturas y la discusión de los temas.

Mi trabajo como maestrante, se circunscribió al tema de sociología, ubicado en la unidad I (Introducción a la realidad social). De acuerdo a mi planeación y a las indicaciones de la supervisora y titular del grupo, los subtemas abordados fueron:

- * Individuo y Sociedad.
- * Concepto de Sociología.
- * Objeto de la sociología: Los grupos sociales y los roles.
- * Formas de aproximación.
- * Principales Autores.

ANÁLISIS CRÍTICO. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN HECHA POR EL ALUMNADO RESPECTO LA LABOR DOCENTE DE LA MAESTRANTE.

| PREGUNTA | MUY BIEN | BIEN | REGULAR | DEF. |
|--|----------|------|---------|------|
| 1. ¿Se anotó el título del tema a tratar en clase? | 12 | 17 | 6 | |
| 2. ¿Se establecieron con claridad los aspectos a tratar en la clase? | 17 | 10 | 8 | |

| | | | | |
|--|-----------|----|-----------|--|
| 3. ¿Quedaron claros los aspectos a tratar en la clase? | 6 | 21 | 8 | |
| 4. ¿El profesor propició la participación de los integrantes del grupo? | 20 | 14 | 1 | |
| 5. ¿La forma de presentar el tema propicio la participación activa de los/las alumnos/as? | 22 | 10 | 3 | |
| 6. ¿Organizó actividades para apoyar la comprensión del tema? | 26 | 9 | | |
| 7. ¿Propició la participación activa de los/las alumnos/as a través de diálogo y la interacción? | 15 | 19 | 1 | |
| 8. ¿El profesor escuchó atentamente las preguntas de los/las alumnos/as? | 20 | 15 | | |
| 9. ¿Las respuestas te ayudaron a comprender el tema? | 3 | 22 | 10 | |
| 10. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones? | 9 | 14 | 12 | |
| 11. ¿El profesor puso ejemplos claros para apoyar la comprensión del tema? | 14 | 18 | 3 | |
| 12. ¿Te ayudó a relacionar aspectos del tema con situaciones de la vida cotidiana? | 21 | 11 | 3 | |
| 13. ¿El lenguaje del profesor fue claro? | 17 | 16 | 2 | |
| 14. ¿Cómo se utilizó el pizarrón u otros recursos como el proyector de acetatos? | 5 | 15 | 15 | |
| 15. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones? | 15 | 13 | 7 | |
| PREGUNTA | SI | | NO | |
| 16. ¿El profesor inició con puntualidad su clase? | 18 | | 17 | |

Respecto a las sugerencias por parte de los/las alumnos/as a la docente MADEMS, resalto las siguientes debido a que son las de mayor frecuencia en los instrumentos analizados:

- * Mayor autoridad para controlar al grupo.
- * Más explicación del profesor y menos por los/las alumnos/as.

- * Paciencia para fomentar confianza.
- * Menos tareas (contemplar que llevan nueve materias).
- * Puntualidad.
- * Más actividades para amenizar la clase.
- * Mayor apoyo didáctico.
- * Más exigencia y estricta.
- * Más reflexión.
- * Establecer conclusiones por clase.

Como resultado del análisis de los instrumentos aplicados al alumnado, las observaciones de la profesora titular y de mis pares, encontré que las estrategias de enseñanza expuestas en la planeación se basaron en la interpretación hecha a partir del perfil grupal. Las características de interés en los/las alumnos/as recaían en el abordaje de las problemáticas sociales con tendencias propositivas, situación a la cual se adaptó un trabajo de producción colectiva con la formación de equipos de trabajo establecidos por mi. El resultado de la producción grupal a partir de esta estrategia no fue del todo favorable para los propósitos buscados, por lo que se determinó buscar una estrategia alternativa que respondiera a las características de un grupo dividido y en constante fricción. Dicha estrategia alternativa consistió en permitir al alumnado agruparse de acuerdo a sus afinidades y expectativas, esta acción permitió el anclaje de las estrategias expuestas con anterioridad, abriendo las participaciones y generando la producción grupal esperada.

Inicié explorando los conocimientos previos del alumnado, delegando una investigación acerca de los contenidos conceptuales básicos del tema, como son individuo y sociedad. Se procede en clase a la discusión grupal para armar los conceptos propios; lo mismo se hizo con el concepto de sociología, el cual busqué encuadrar con otro concepto que presenté a los/las alumnos/as. Lo siguiente fue la exposición del objeto de estudio de la sociología, mediante la exposición y el trabajo grupal, las formas de aproximarse al conocimiento desde esta disciplina y los roles y grupos sociales.

A la vez, se determinó que los/las alumnos/as deberían identificar una problemática social para relacionarla con los temas ya visto y los que se vería más adelante, y sería presentada en el salón, esto con la intención de corroborar la obtención de conocimientos a partir de relacionar la teoría con la práctica. Durante el proceso de preparación, se brindó apoyo a las dudas presentadas, además se puntualizaron las características de éste. En lo referente a las visiones teóricas de los autores, fueron integrantes del grupo propuestos los que expusieron éstas, mismas que busque relacionar con los temas precedentes y aclarara las dudas sobre los mismos.

Lo que la asignatura busca es proporcionar elementos teóricos y prácticos; y en particular, la unidad uno se propone: “brindar un marco de referencia sobre ciertos conceptos básicos como economía, sociología, política y otras nociones inherentes, así como acerca de los problemas del desarrollo y del subdesarrollo”. Las estrategias planteadas tuvieron la intención de proporcionar a los/las alumnos/as los contenidos teóricos de la sociología, para después confrontarlo con la realidad social a partir de la identificación de un problema social para tratar de explicarlo a partir de la visión de algún autor. Además de que otra parte importante de este trabajo, fue el que los estudiantes propusieran alternativas de solución e intervención a dicha situación. Por ello, considero que la forma de abordar el tema durante la práctica docente, siguió la línea marcada por el programa oficial de la asignatura, en cuanto sus objetivos y propósitos.

Acorde a los resultados del cuestionario de opinión sobre la labor docente aplicado a los/las alumnos/as, las instrucciones y precisiones hechas sobre los requerimientos para trabajar en clase y realizar la evaluación quedaron claras; el amplio espacio de los salones en la ENP, el ruido proveniente de las canchas y los espacio recreativo, y el bullicio que se generaba al trabajar en equipo, me llevó a la conclusión de que debía asegurarme de que todos los/las alumnos/as hayan percibido realmente las indicaciones, y no basarme solo en algunos, esto es, tendría que estar mas atenta a las situaciones que se presentan al interior del salón de clase.

Desde el inicio quedó establecida la intención de revisar el tema de sociología, el revisar primero elementos teóricos para después contrastarlos con la realidad. Si bien, considero que esta intención fue cumplida, los problemas al inicio en cuanto el manejo del grupo, dificultó esta tarea. Las dudas presentadas en clase, incluían aspectos teóricos en los que tendré que profundizar, pues si bien respondí todas las dudas, hubiera deseado relacionarlas con los temas que investigaban para sus dramatizaciones. En la orientación del conocimiento, dejé claro (visto en los instrumentos) que para intervenir en la sociedad, es necesario el conocerla, y tener herramientas teórico-conceptuales para facilitar dicha tarea.

Algo en lo que deberé trabajar en el futuro, es el empleo de tecnologías, imágenes y demás recursos didácticos para captar la atención del alumnado. En esta práctica lo único que utilice fue el pizarrón y lecturas como apoyo, pero de acuerdo a los resultados de las evaluaciones sobre mi desempeño, considero que es necesario incluir más material.

La evaluación final para los/las alumnos/as, consistió en el conglomerado de las tareas entregadas, los trabajos en clase realizados por lo equipos, las exposiciones, dramatizaciones, etc. Para cerrar, se realizó una técnica de debate, donde los/las alumnos/as realizaron preguntas con base en el vocabulario elaborado en clase, a sus compañeros. Como proceso, ésta fue realizada durante toda la práctica, considerando no solo el papel de los/las alumnos/as, sino también mi desempeño.

Los valores que busqué promover en los/las alumnos/as, van desde el respeto a los acuerdos tomados en clase, las ideas propias y la tolerancia. Busqué que a la par del desarrollo temático, tuvieran lugar un desarrollo personal, involucrando los contenidos temáticos, con situaciones de la vida cotidiana.

PRÁCTICA DOCENTE II.

Para la segunda práctica docente nuevamente me incorpore al trabajo en la Escuela Nacional Preparatoria, con un grupo de sexto año del área tres. El período de práctica comprendió del 27 de febrero y el 20 de abril de 2006.

Finalizando el segundo semestre, se hizo una revisión junto con mi supervisora, mis pares y la profesora de PD, para detectar el avance y cumplimiento de objetivos en cuanto los planteamientos hechos en la planeación de la PD I, así como detectar los posibles fallos y planear la forma de solventarlos en la siguiente práctica.

Se utilizaron tres sesiones (27 y 28 de febrero, y 7 de marzo de 2006) para hacer una observación del grupo, solo que esta vez se hizo bajo un instrumento de observación actitudinal (ANEXO 3), basado en las 12 categorías de R. R. Bales. (Cfr. Gómez Masdevall, 1997), mismo que fungió como instrumento clave para el trabajo de la Práctica Docente debido a su relación con el trabajo de tesis.

En cuanto al perfil del grupo donde se desarrolló la práctica, fue nuevamente el 613 (generación 2004-2006) de la Escuela Nacional Preparatoria, correspondiente al 6º año de bachillerato en el área III de las disciplinas Económico-Administrativas; la asignatura fue “Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México” y es impartida por la Profesora María Isabel Fuentes Estrella los días lunes de 9:30-10:20; martes y jueves de 11:10-12:00. El grupo esta integrado por 36 alumnos/as en lista (35 de acuerdo con el instrumento diagnóstico aplicado en la PD I), siendo la proporción de 23 mujeres y 12 hombres, cuyas edades fluctúan entre los 16 y los 18 años, siendo la media los 17, donde se sitúa el mayor número de alumnos/as (28).

OBJETIVOS PROPUESTOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE II.

- * Desarrollar la Práctica Docente II, correspondiente al programa de la MADEMS campo Ciencias Sociales, conforme tiempos y formas específicas para el campo de conocimiento.

- * Fortalecer aquellos puntos que haya detectado como fortalezas en la práctica docente.
- * Realizar los cambios necesarios para corregir o mejorar mi función docente, respecto los puntos débiles de mi quehacer en el aula.
- * Continuar con el trabajo en el ámbito de tesis, relacionándolo con la Práctica Docente II.

La intervención de Práctica Docente se dio en la cuarta unidad titulada: Estructura social de México, en el tema de educación. Conforme lo establecido en el programa oficial de la materia, esta unidad permitirá al estudiante apreciar el conjunto de relaciones humanas, inquietudes, acción de las fuerzas y grupos sociales, las situaciones de desigualdad, distancias y jerarquías que en un momento dado integran la sociedad organizada e institucionalizada que lo rodea y en la que interactúa con otros sujetos.

Su propósito es analizar la problemática de la sociedad para que el alumno sea capaz de comprender las causas y también las consecuencias del problema educativo, de la manipulación de los medios masivos de información, de la desintegración familia, de la conflictiva social y de la migración del campo a las ciudades del país; entre otras inquietantes cuestiones, todo lo cual generará que el educando pueda integrarse a la sociedad con un espíritu crítico y participativo, aportando soluciones a dichos problemas de su realidad social. El contenido involucra temáticas como: la educación en México, la comunicación, los problemas demográficos, casos de conflictiva social y desigualdad social. Las estrategias didácticas propuestas para esta unidad, buscan que el profesor sea un guía que coordina a sus alumnos/as a través de investigaciones documentales individuales o colectivas y observaciones de campo.

Con la intención de construir una propuesta, organicé los temas mediante un avance lineal, que al mismo tiempo permitiera vincular los nuevos contenidos con los temas vistos anteriormente (atrás) para tener una visión del todo.

Para abordar los temas, mis estrategias estuvieron determinadas por algunos de los principios que propone Pedro Hernández (1995)⁶⁰, como son exponer>captar, orientar>ejecutar, plantear>debatir, comentar<>comentar, retroalimentar<>ejecutar, supervisar<>ejecutar y evaluar<ejecutar.

Una vez realizada la segunda Práctica Docente, cerrando el tema de Contaminación, ubicado en la unidad V (Ecología y contaminación), y trabajando el tema de Educación, ubicado en la unidad IV (Estructura Social de México); realicé el análisis crítico de las evaluaciones aplicadas al final para conocer la apreciación del grupo al trabajo docente.

ANÁLISIS CRÍTICO. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN HECHA POR EL ALUMNADO RESPECTO LA LABOR DOCENTE DE LA MAESTRANTE.

| PREGUNTA | MUY BIEN | BIEN | REGULAR | DEF. |
|---|----------|------|---------|------|
| 1. ¿Se anotó el título del tema a tratar en clase? | 21 | 9 | 3 | |
| 2. ¿Se establecieron con claridad los aspectos a tratar en la clase? | 6 | 21 | 6 | |
| 3. ¿Quedaron claros los aspectos a tratar en la clase? | 3 | 27 | 3 | |
| 4. ¿El profesor propició la participación de los integrantes del grupo? | 27 | 6 | | |
| 5. ¿La forma de presentar el tema propició la participación activa de los/las alumnos/as? | 15 | 15 | 3 | |
| 6. ¿Organizó actividades para apoyar la comprensión del tema? | 12 | 18 | 3 | |
| 7. ¿Propició la participación activa a través del diálogo y la interacción? | 15 | 15 | 3 | |
| 8. ¿El profesor escuchó atentamente las preguntas de los/las alumnos/as? | 12 | 21 | | |

⁶⁰ Pedro Hernández Hernández, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, Madrid, España, Narcea, 1995.

| | | | | |
|--|-----------|----|-----------|--|
| 9. ¿Las respuestas te ayudaron a comprender el tema? | 3 | 18 | 12 | |
| 10. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones? | | 30 | 3 | |
| 11. ¿El profesor puso ejemplos claros para apoyar la comprensión del tema? | 3 | 21 | 9 | |
| 12. ¿Te ayudó a relacionar aspectos del tema con situaciones de la vida cotidiana? | 24 | 9 | | |
| 13. ¿El lenguaje del profesor fue claro? | 15 | 18 | | |
| 14. ¿Cómo se utilizó el pizarrón u otros recursos como el proyector de acetatos? | 12 | 18 | 3 | |
| 15. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones? | 3 | 27 | 3 | |
| PREGUNTA | SI | | NO | |
| 16. ¿El profesor inició con puntualidad su clase? | 30 | | 3 | |

Respecto a las sugerencias por parte de los/las alumnos/as a la docente MADEMS, resalto las siguientes debido a que son las de mayor frecuencia en los instrumentos analizados:

- * Establecer más orden y reglas de respeto – límites.
- * Que a veces sea más estricta.
- * Que ayude a la integración del grupo.
- * Más actividades para amenizar la clase y ejemplificar los temas.
- * Que las lecturas tengan un lenguaje más claro.

Continué con el trabajo de tesis (en cuanto a su parte operativa), generando y utilizando estrategias didácticas que me permitieron identificar las herramientas docentes mas adecuadas para favorecer el clima emocional en el aula y llevar a cabo una enseñanza-aprendizaje de mayor calidad en tanto que los/las alumnos/as pudieron desarrollarse mejor. Esta práctica a la par de la anterior, me ha dio los elementos necesarios para construir mi propuesta formal de intervención docente, que fue piloteada en la tercer Práctica Docente, para detectar posibles fallas y hacer modificaciones. Sobre las sesiones y los objetivos planteados en cada uno (ANEXO 2), hago el siguiente desglose:

En la primera sesión se cumplió el objetivo mediante la participación por equipos con base en un cuestionario que la titular del grupo les había proporcionado. Las estrategias que utilicé fueron las adecuadas, pues permitieron no solo revisar el tema, sino que también distender el ambiente en el salón de clase.

Con el fin de que los/las alumnos/as se sintieran más comprometidos en su aprendizaje y con más libertad, planteé al grupo la idea de que ellos mismos propusieran como deseaban ser evaluados con base en sus características específicas. Mediante lluvia de ideas, el comentar los puntos de vista de los/las alumnos/as, la argumentación y comparación, se llegó a la conclusión siguiente: Asistencia 20%, Tareas 10%, Examen 30%, Participación 10%, Equipos 30%. La sesión se llevó en orden y en general casi todos los/las alumnos/as expresaron sus puntos de vista.

En la tercera sesión se hizo la revisión de los puntos tratados la ocasión anterior, se plantearon y debatieron los puntos iniciales, el tema a tratar y la finalidad de la Práctica Docente II; así mismo, se habló de la forma de trabajo y de los compromisos que se adquirirían respecto a la colaboración y los tiempos para iniciar la clase. Aunque al principio hubo algo de discrepancias por los acuerdos hechos la sesión anterior, al final se llevó todo a buen término y se presentó un panorama de trabajo bastante alentador, no solo en la actividad docente docencia, sino también en cuanto a los aportes que ello hizo para apuntalar las ideas centrales de la tesis. Adecue mis estrategias al perfil del grupo y a estos acuerdos, siempre dejando presente que éstas se manejaran con apertura y equilibrio.

Para iniciar la revisión del tema, utilice un fragmento del libro de Amparo Ruiz del Castillo "Crisis, Educación y Poder en México", referido a la educación y la lucha de clases, el poder y su función política y social. La lectura fue bien recibida por los/las alumnos/as, quienes manifestaron que ésta fue interesante y les sirvió para analizar su situación actual como estudiantes. Durante la clase, las participaciones fueron bastante fluidas, aunque por lo general éstas se ubicaban solo en una parte del grupo pese a que el cuestionamiento estaba dirigido hacia todos.

La lectura de Pablo González Casanova “El Problema del Método en la Reforma de la Enseñanza”, se mostraba como una herramienta bastante pertinente para entrar al estudio de los problemas de la enseñanza. Pese a que la mayor parte del grupo no hizo esta lectura, y mi principal función en la sesión fue explicarla y ayudarlos a detectar las problemáticas enunciadas en la segunda parte de dicha lectura, la discusión que se llevo a cabo (mediante el trabajo por equipos que yo integre, en un Phillips 66) fue bastante fructífera en el análisis, y al final mi participación cambio de iniciar a guiar. Y aunque esta vez participaron más alumnos/as, la tendencia seguía siendo la misma.

Aunque la mayor parte del grupo se había ido al CCH Sur y a Preparatoria 8 (esto debido a su participación en el Programa Jóvenes hacia la Investigación), la tercera parte del grupo (que casualmente resultaron ser los compañeros menos participativos, aunque no hay un registro exacto pues ese día se acordó no pasar lista), se presentó a la quinta clase previo acuerdo. La intención no era generar un desfase respecto a sus compañeros, sino el comentar con ellos el motivo por el cual no participaban en la clase. Las interrogantes iban desde mi labor como docente hasta su situación como integrantes del grupo, el porqué no se integraban a las discusiones o aportaban sus opiniones mismas que me eran referidas al finalizar la clase. El motivo que ellos expresaban era el miedo a la burla de sus compañeros, el que había algunos (que ya tenía detectados) que se empeñaban en ser protagonistas aunque lo que dijeran careciera de fundamento (5 alumnas y 3 alumnos). Se llegó al acuerdo de que ambos trataríamos de integrarnos más en el tema, ellos aportando y comentando y yo siendo un tanto más clara y yendo un poco más despacio. El resultado de esto fue percibido en las siguientes sesiones.

Pese a que la lectura programada para la sexta sesión, “El Nuevo Orden Laboral. Lo que se Oculta Tras el Lenguaje del Neocapitalismo”, no fue leída por la totalidad del grupo, y ha que muchos manifestaron que el lenguaje utilizado por James Paul Gee no era del todo claro, el análisis que se hizo de este tema permitió percibir el grado de entendimiento del grupo, quienes en todo momento relacionaban su cotidianidad con lo referido en la clase y las lecturas previas.

En esta sexta sesión participaron más estudiantes de los que usualmente lo hacían, lo que me llevó a pensar que la plática que se tuvo con algunos la ocasión pasada, tuvo un efecto positivo. El efecto de apostar por la confianza hacia los alumnos, surtió efecto en tanto se sintieron con mayor libertad de expresarse.

En la siguiente sesión, luego de explicar en qué consiste la técnica concordar y discordar, y cual es su finalidad, se armaron los equipos (esta vez de libre elección) para que primero se discutieran los tópicos entre ellos y luego se socializaran con el resto del grupo. Mi tarea consistió en supervisar el trabajo y resolver las dudas que iban saliendo conforme avanzaban en su trabajo, para después coordinar la discusión entre los equipos. Al momento de iniciar el debate, integrantes del grupo, (que no habían leído) tomaron la postura de ataque hacia los demás cuando mencioné que lo que interesaba era el contrastar la teoría con la práctica y sus vivencias cotidianas. Sus argumentos basados más en el sentido común menospreciaban las construcciones de algunos compañeros, por lo que me vi en la necesidad de intervenir directamente dando más peso a las argumentaciones que cumplían los criterios que ya habíamos establecido con anterioridad, e inclusive invite a salir a una compañera que hacia comentarios despectivos en voz alta sobre el análisis de sus compañeros. Sobra decir que la conclusión de esta sesión fue bastante tensa, aunque el debate fomentado después de los acontecimientos ya mencionados, permitieron suavizar la situación y apreciar el dominio del tema de la mayor parte del alumnado.

El clima emocional del aula varió en estas dos sesiones, en parte porque en la primer sesión, el trabajo colaborativo, ordenado, y que consideraba los puntos de vista de casi todos los presentes (esto se deduce de que todos los equipos participaron y casi todos se expresaron en sus respectivos equipos), mostró en la observación que las actitudes del grupo se situaron en la parte de las actitudes positivas de la guía de observación actitudinal (ANEXO 3).

Para la segunda sesión, esto cambió de las actitudes positivas a las negativas y luego a ambas (mayoritariamente en las positivas), principalmente por este equipo que exigía ayuda, tensionaba el clima, agredía a quienes si habían leído y en general, mostraban desacuerdo con todo lo que se trabajaba. Luego de el debate, los/las alumnos/as continuaron participando y aportando e inclusive quienes no habían leído, trataban de centrar sus participaciones en lo expuesto en el aula. El clima mejoró debido a que se dejó establecido que todos eran libres de expresarse, siempre y cuando respetaran a los otros y a sí mismos.

La gran mayoría presentó exámenes satisfactorios, con argumentaciones bien construidas y con conceptos bien estructurados. Si los/las alumnos/as habían hecho su tarea (que era ir armando y enriqueciendo un concepto propio de educación sesión a sesión) y habían prestado atención en clase, el examen era algo muy fácil, cosa que ellos mismo me mencionaron durante la aplicación del mismo.

Para cerrar el tema, y debido a que no fue posible presentarla al inicio como se tenía planeado, se proyectaron fragmentos de la película “El Muro” para que los/las alumnos/as analizaran la importancia de la educación, así como que conocieran otros tipos de ésta (educación tradicional en donde el/la profesor/a dicta y los alumnos/as deben aprender de memoria los conceptos sin analizarlos), e identificarán su influencia en la sociedad. Al final se discutieron algunos puntos que se acordaron profundizar en la siguiente clase. Debido a la falta de tiempo, no fue posible terminar de hablar de la película, pero si fue ocasión para comentar algunos exámenes y aplicar mi evaluación.

JUSTIFICACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

Para la obtención del diagnóstico sobre la composición de los grupos, tanto en la Práctica Docente I como en la II y la III, se utilizó un instrumento (ANEXO 4) que fungió como cuestionario diagnóstico y que tenía la intención de obtener información que sirviera para conocer las características de los integrantes del grupo de trabajo; así mismo, detectar problemas individuales y grupales para su posible atención y/o canalización. Dicho instrumento, fue enriqueciéndose en cada práctica.

Considerando la influencia que ejerce el entorno social en las personas, y en sí, en todas las relaciones que establezcan en diversos espacios (como la escuela), resulta de vital importancia conocer lo que rodea a las personas con las que se va a interactuar a lo largo de un ciclo escolar. Esto con la intención de adecuar las formas de aproximar el conocimiento a su cotidianidad, a fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes y prevenir diversas problemáticas (como la apatía, la dificultad por no tener un marco de referencia o el desinterés) que pudieran presentarse por no tomar estos aspectos en cuenta o por no considerar las distintas problemáticas a las que los/las adolescentes se enfrentan y que ciertamente, podrían expresarse en el aula. La prevención debiera ser algo inherente a nuestro saber, pues como actores e intérpretes sociales, estamos obligados a generar un entorno más amable para la sociedad y sus sectores más vulnerables; además de que construyendo espacios positivos en el salón de clase, estamos de igual manera, beneficiando la constitución de espacios positivos en la sociedad.

El instrumento aplicado tiene como base teórica el eje IV del DSM-IV, adaptado por la Lic. Georgina Volkens Gaussman (1997) y con cambios por la Lic. Claudia C. López Olmedo (1998 y 2002), del Hospital Psiquiátrico Infantil (HPI) "Juan N. Navarro". Los primeros reactivos, tienen como finalidad conocer el entorno social de quien lo contesta:

Edad:

Sexo:

Escolaridad y ocupación de los padres o tutores:

No. de integrantes en la familia: ¿Quiénes son?
¿Padeces alguna enfermedad? Si/No ¿Cuál?
¿Trabajas? Si/No ¿Dónde y qué función desempeñas?
¿Cuánto tiempo tardas en llegar a la escuela?

La segunda parte está sustentada en su mayoría por el apartado de diagnóstico psicosocial del DSM-IV utilizado en el instrumento CANEESTIAT de la Clínica de la Atención Vespertina del HPI.

PROBLEMAS RELATIVOS A LA FAMILIA O GRUPO PRIMARIO.

¿Qué tal te llevas con tu familia?
¿Tu familia te apoya cuando tienes alguna inquietud o problema? Si/No ¿De qué forma?

PROBLEMAS RELATIVOS AL AMBIENTE SOCIAL.

¿Conoces las reglas institucionales? Si/No ¿Y las grupales? Si/No ¿Las sigues? Si/No
¿Porqué?
¿Cuántas horas diarias le dedicas al estudio?, ¿y a ver televisión?
¿Usas los espacios recreativos y de estudio en la escuela? Si/No ¿De qué forma?
¿Cómo te tratan las autoridades escolares? Describe:
¿Cómo te llevas con tu grupo de amigos? Describe:

PROBLEMAS RELATIVOS A LA ENSEÑANZA

El ambiente que se genera en el aula, ¿tiene alguna relación con tu desempeño escolar?
¿Qué necesitas para desarrollarte a plenitud en el aula?
¿Consideras que es más importante llevarte bien con tus compañeros de clase o con tus maestros?
¿Cómo te sientes respecto a la relación que llevas con tus maestros?
¿Crees que llevándote mejor con tus profesores, aprenderías más?
¿Sientes que tus maestros te limitan o fomentan tu participación? Describe:

¿Tus maestros reconocen tus habilidades en el salón de clase? Describe:

¿Consideras que tus maestros (o algunos de estos) podrían ser tus modelos a seguir?

¿Porque?

PROBLEMAS PSICOSOCIALES O AMBIENTALES.

¿Qué tanto te preocupan las calificaciones que obtienes en la escuela?

¿Tienes problemas con algún grupo, persona u autoridad? Si/No ¿De qué tipo?

Las últimas preguntas están sustentadas en la Escala de Ambiente Familiar Global. Estas preguntas buscan identificar elementos que den la pauta para conocer la concepción de las personas sobre sí mismas, su proyección y percepción social.

¿Por qué razón asistes a la escuela?

¿Qué nivel académico deseas obtener y por qué?

¿Cuáles son tus expectativas futuras?

¿Estas satisfecho con tu desempeño escolar? Si/No ¿Porqué?

¿Cómo te defines a ti mismo?

¿Te gusta practicar algún deporte o actividad recreativa? Si/No ¿Cuál(es)?

¿Qué tema(s) te interesa(n)?

También fue utilizado un instrumento de observación actitudinal (ANEXO 3), basado en las 12 categorías de R. R. Bales. Éste, tiene la función de dar a conocer el tipo de relaciones que se generan en el aula, mediante la observación de los participantes y sus actitudes; así como la forma en que se relacionan con sus compañeros y con el docente.

De la misma forma, los instrumentos utilizados para evaluar los temas vistos en clase (ANEXOS 1, 2 Y 5), fueron desarrollados por los alumnos, tomando en cuenta sus dudas, participaciones y las observaciones de la titular del grupo.

CAPITULO V

PROPUESTA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DOCENTE.

Una vez realizada la segunda Práctica Docente, se llevó a cabo el análisis crítico de los instrumentos aplicados, de la metodología utilizada y de los resultados obtenidos respecto de los objetivos planteados. Retomando estos elementos (expresados en el capítulo anterior), fue visible que, si bien se aplicaron estrategias que permitieron mejorar las condiciones del entorno en el aula, aun era necesario establecer claramente los instrumentos y sus funciones (guía de observación actitudinal ANEXO 3 y cuestionario diagnóstico ANEXO 6), así como la forma de trabajar en pos de un clima que considere las necesidades de todos los involucrados en la enseñanza – aprendizaje.

Con este panorama como antesala, se construyó la propuesta de intervención docente en el área de Ciencias Sociales, misma que, busca desarrollar los elementos para construir un clima positivo de acuerdo a lo mencionado por Trianes Torres (2002)⁶¹:

- * Participación del alumnado en la definición de las normas de clase.
- * Mejorar el conocimiento interpersonal del alumnado entre sí.
- * Favorecer una metodología docente más participativa, en la que los/las alumnos/as tengan voz y puedan tomar decisiones.
- * Estimular las redes de apoyo y amistad en clase.

A su vez, busca considerar las interacciones verbales y no verbales (clima emocional) de los actores del proceso educativo, presentes en el aula. Y toma en cuenta los dos niveles distintos de función de los grupos; el nivel intelectual o de tarea y el nivel afectivo o socioemocional (Gómez Masdevall, 1994)⁶².

Dicha propuesta fue piloteada en la tercera práctica docente con la intención de conocer los resultados que generan en el aula y su incidencia en los/las estudiantes; así como para detectar faltantes y/o fallas en su aplicabilidad.

⁶¹ María Victoria Trianes Torres, *La violencia en contextos escolares*, México, Ediciones Aljibe, 2002, pp. 105-111.

⁶² María Teresa Gómez, op. cit., p. 192.

La propuesta consta de tres fases:

FASE I. ELABORACIÓN DEL PERFIL DE GRUPO.

Con el fin de establecer y adecuar las estrategias de trabajo, se propone llevar a cabo un diagnóstico inicial del grupo para determinar los elementos que fundamentaran las modificaciones a las estrategias propuestas; así como permitir a su vez, tener un contacto inicial con el grupo y conocer a sus integrantes, sus intereses y aptitudes, para generar un clima de trabajo que facilite el proceso de enseñanza – aprendizaje y permita desarrollar los objetivos del curso (ANEXO 6).

Contenido.

- Presentación formal del curso para acordar y establecer las condiciones de trabajo.
- Acuerdos grupales de formas de trabajo y horarios.
- Presentación individual.
- Identificar las formas de interacción maestro/a-alumno/a y alumno/a-alumno/a. Esto en un monitoreo continuo.
- Determinar los criterios de evaluación individuales y de grupo.
- Elaboración de un cuestionario de opinión sobre la labor docente, de acuerdo a inquietudes y expectativas del alumnado y la profesora.

Estrategias.

- Aplicación de un instrumento para determinar el perfil del grupo.

- Exponer>captar

Presentación individual de los integrantes del grupo mediante técnicas de desformalización.

Presentación de objetivos.

- Comentar<>comentar

- Implementación de técnicas de desformalización y comunicación
- Preguntas.
- Organización de los equipos de trabajo.

Partiendo de los resultados de los instrumentos, se plantearán los objetivos de trabajo de acuerdo a los dos niveles de función que se identifican en el aula según Gómez Masdevall: los *intelectuales o de tarea*, esto es las actividades que se llevan a cabo en el aula y mediante las cuales se construye el aprendizaje; y los *afectivos o socio-emocionales*, esto es, la parte emocional que influye en el clima del grupo.

| OBJETIVOS INTELECTUALES O DE TAREA. | OBJETIVOS AFECTIVOS O SOCIO-EMOCIONALES. |
|--|---|
| <p>Que los/las alumnos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hagan sugerencias sobre el desarrollo de la clase. - Ofrezcan su criterio y opiniones en la toma de decisiones. - Den orientaciones a sus compañeros y al docente. - Colaboren con sus compañeros en la construcción del conocimiento. | <p>Que los/las alumnos/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifiesten solidaridad con sus pares y con el/la docente. - Distiendan el clima del aula participando, relacionándose con sus compañeros, etc. - Expresen dudas, expectativas y acuerdos. <p>Fortalezcan actitudes de tolerancia y respeto.</p> |

FASE II. DESARROLLO TEMÁTICO.

Para la segunda fase, es decir, la parte donde se revisan los contenidos temáticos, se partirá de la problematización y relacionando los contenidos anteriores con nuevos, a fin de facilitar la asimilación. Las Ciencias Sociales ofrecen la posibilidad de desarrollar investigaciones a profundidad utilizando el método científico, de ahí que se pugne por el uso de técnicas que promuevan el desarrollo de procesos de pensamiento. Esto supone construir un clima en el aula donde se estimule el uso de habilidades del pensamiento, como son:

- * *Clasificar y comprender la información.* Analizar ideas y argumentos mediante la comparación, la clasificación, la definición. La fundamentación, razones y argumentos.

- * *Pensamiento creativo*. Generar ideas originales, posibles alternativas, fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración.
- * *Pensamiento crítico*. Evaluar información, determinar relaciones causales, razonamiento por analogías, generalizaciones, inducir y deducir, razonar.
- * *Toma de decisiones*. Considerar opciones, predecir consecuencias, elegir la mejor opción.
- * *Solución de problemas*. Clarificar ideas, generar ideas y evaluarlas. (Cfr: Genovard. Cándido, 1995).

Los tópicos del tema se organizarán adelante – atrás, atendiendo a la integración y globalización de los contenidos. Esto tiene como función lograr una integración de los contenidos mediante un avance lineal (adelante), que al mismo tiempo vincule los nuevos contenidos con los temas vistos anteriormente (atrás) para tener una visión del todo. Se busca que las estrategias a utilizar (objetivos, organizadores, ilustraciones, preguntas, señalizaciones, resúmenes, analogías, trabajos de recopilación, entre otras), estén acordes con los principios y objetivos institucionales y de la materia a impartir, teniendo presente de igual manera las aportaciones, valoraciones y expectativas del/la docente y el alumnado.

Estarán determinadas por los principios de exponer>captar (referida a la presentación de información por parte del/la profesor/a), orientar>ejecutar (instrucciones de parte del profesor/a para que el alumnado ejecute una tarea), demostrar>practicar (el/la profesor/a muestra una actividad a los/las estudiantes para que estos la reproduzcan), plantear>debatir (plantear un problema para que los/las alumnos/as busquen la información necesaria), comentar<>comentar (conversación interactiva del alumnado a partir de un planteamiento del/la profesor/a), retroalimentar<>ejecutar (ante una tarea desarrollada por los/las alumnos/as, el/la profesor/a señala aciertos y errores, así como la forma de subsanarlos), supervisar<>ejecutar (previsión, motivación y corrección de las actividades de ambos participantes) y evaluar<ejecutar (valoración y calificación de las actividades del alumnado y el/la docente/la). (Cfr: Hernández Pedro, 1995).

Las estrategias empleadas buscarán cumplir los tres momentos de su clasificación en cuanto a momento de uso: antes, durante y después, en la revisión temática. A sí mismo, responder a diferentes procesos cognitivos: para establecer expectativas, orientar la atención del alumnado, organizar información y promover el enlace entre los conocimientos). Cabe mencionar que las estrategias aquí mencionadas, deben estar abiertas a ser adaptadas en todo momento, considerando que un grupo no permanece estático y que su dinámica cambia constantemente. Además de que es labor del/la profesor/a, enriquecer de forma permanente sus herramientas docentes.

FASE III. EVALUACIÓN GENERAL DEL CURSO.

La evaluación en sus características de permanencia, flexibilidad e integralidad, plantea que ésta debe realizarse de acuerdo con criterios que a los propios alumnos/as les sean significativos desde el punto de vista personal (satisfacción, evolución intelectual y personal, compromiso). (Cfr. Hernández Rojas, 2004).

Su función será la de monitorear, orientar, motivar y valorar los indicadores de las evaluaciones diagnóstica (relacionada a la fase I), formativa (que comprenderá desde la fase I hasta el fin del curso), y sumativa (será la síntesis de las dos primeras con la intención de recabar la información pertinente para “calificar” el desarrollo del curso, el papel del alumnado y el/la docente.

En el aspecto cualitativo de la evaluación de la materia, se refiere el cuadro del anexo 3 que presenta un instrumento de observación actitudinal, el cual puede servir para monitorear el clima del aula en los tres tiempos de evaluación. Además se pretende que, mediante la autoevaluación docente, se pueda estimular a los/las alumnos/as para que realicen su evaluación personal.

Contenido.

- Revisión de todos los conceptos elaborados en clase sobre los distintos temas abordados.
- Cierre y encuadre de las actividades.

- Glosario de términos sobre los temas.
- Cuestionario de opinión.
- *Los resultados de la evaluación, serán presentados a partir del análisis del desarrollo del curso.*

Estrategias.

- *Evaluar>ejecutar*

Evaluación del alumnado conforme los propósitos, los dos tipos de objetivos planteados y los propósitos por unidad de acuerdo a los criterios establecidos en la primera fase.

- *Demostrar>practicar*

Autoevaluación docente y alumnos/as.

Aplicación del cuestionario de opinión sobre la labor docente.

PRIMER PILOTEO DE LA PROPUESTA: PRÁCTICA DOCENTE III.

Se usaron tres sesiones (28 y 31 de agosto, y 4 de septiembre) para hacer una observación del grupo bajo el instrumento de observación actitudinal (ANEXO 3).

PERFIL GRUPAL.

El grupo 613 (generación 2005-2007) de la Escuela Nacional Preparatoria, está compuesto por 49 alumnos/as registrados en lista, 33 mujeres y 16 hombres. La edades de las alumnas oscilan entre los 16 y los 19 años, siendo 17 la media, donde se sitúa el mayor número de alumnas (33). El instrumento diagnóstico fue contestado por la totalidad de los integrantes del grupo.

Entre la escolaridad de los padres o tutores encontramos primero el bachillerato (13), seguido de la licenciatura (12), la secundaria (7), las carreras técnicas (5), la primaria y la licenciatura trunca (3), y el posgrado (2). En el caso de madres o tutoras el bachillerato ocupa el primer lugar en cuanto al grado de estudios alcanzado (12), la secundaria (10) y licenciatura (10) en segundo, las carreras técnicas (5) en tercero, la primaria (3) y el posgrado (3) en cuarto y la licenciatura trunca (2) en último. Para ambos casos 3 alumnas y 1 alumno, manifestaron desconocer el grado de estudio de padres o tutores.

| PADRE | | MADRE | |
|---------------------|----------|---------------------|----------|
| Escolaridad | Cantidad | Escolaridad | Cantidad |
| Posgrado | 2 | Posgrado | 3 |
| Licenciatura | 12 | Licenciatura | 10 |
| Carrera técnica | 5 | Carrera técnica | 5 |
| Licenciatura trunca | 3 | Licenciatura trunca | 2 |
| Bachillerato | 13 | Bachillerato | 12 |
| Secundaria | 7 | Secundaria | 10 |
| Primaria | 3 | Primaria | 3 |
| No contestó | 4 | No contestó | 3 |
| TOTAL | 49 | TOTAL | 49 |

Respecto a las ocupaciones laborales de los padres, hay una gran variedad que abarca empleos formales en el área de estudios (presentándose esto con mayor frecuencia en aquellos que estudiaron licenciatura o más), trabajo en un área distinta a la de estudios (obreros, empleados, mecánico), por cuenta propia en establecimientos propios o dentro de la economía informal. En lo referente a las ocupaciones de las madres, el mayor número de desempeña como ama de casa (presentándose más entre aquellas que estudiaron primaria, secundaria y bachillerato), trabajo en el área de estudios (presentándose más entre quienes estudiaron licenciatura, posgrado y técnica) y los empleos informales.

La media en cuanto al número de integrantes de la familia se localiza en 4 integrantes (12 alumnas y 8 alumnos); presentándose 15 casos de cinco integrantes (11 alumnas y 4 alumnos); 6 de seis integrantes (4 alumnas y 2 alumnos); 2 alumnas de siete, 2 de tres y de dos integrantes respectivamente; y un alumno de once. Existe un mayor número de familias nucleares (40), que de extensas (4), monoparentales (3) y compuestas (2).

| Integrantes de la familia | | |
|---------------------------|---------|---------|
| Integrantes | Alumnas | Alumnos |
| 2 | 2 | |
| 3 | 2 | |
| 4 | 12 | 8 |
| 5 | 11 | 4 |
| 6 | 4 | 2 |
| 7 | 2 | |
| 11 | | 1 |
| No contestó | | 1 |
| TOTAL | 49 | |

| Familia | |
|-----------------|----------|
| Tipo de familia | Cantidad |
| Nuclear | 40 |
| Compuesta | 2 |
| Monoparental | 3 |
| Extensa | 4 |
| TOTAL | 49 |

Se presentan seis casos de enfermedad: 5 alumnas con dermatitis, dislexia, insuficiencia renal, vértigo y colitis con presión baja, y un alumno con parálisis facial; aunque en todos los casos, las alumnas manifestaron que cuentan con la atención médica adecuada. Se detectó en otra de las preguntas que hay una alumna que necesita lentes, pero no cuenta con las posibilidades para obtenerlos.

El grueso de los/las alumnos/as manifiesta que la relación con su familias es buena (40 en total, 28 alumnas y 12 alumnos), y argumentan que cuentan con su apoyo en caso de algún problema. La ayuda que consideran importante va de información, consejos, respeto y apoyo emocional e instrumental, estas últimas dos se presentan como los puntos más importantes. Un grupo de alumnos/as (9 en total, 5 alumnas y 4 alumnos) manifestó que la relación con sus familias era regular, pues si bien había buena relación con la mayoría, se presentan más problemas con la figura paterna debido a la lucha de autoridad.

| Relación familiar | | |
|-------------------|---------|---------|
| Tipo | Alumnas | Alumnos |
| Buena | 28 | 12 |
| Regular | 5 | 4 |
| TOTAL | 49 | |

Del total de alumnos/as, solo tres trabajan; una alumna es locutora de radio, otra trabaja en una tienda de regalos y un alumno trabaja en una fábrica. El resto de las alumnas manifestaron que no trabajan y que dependen económicamente de los padres y/o tutores. Para trasladarse de su casa a la escuela, las alumnas utilizan un tiempo que va de los cinco minutos, a las dos horas, situándose entre estos rangos los veinte minutos a una hora y media para llegar. El promedio del grupo es de 55 minutos, lo que permite apreciar la disparidad de condiciones con las que llegan los/las alumnos/as a tomar clases.

Sobre las reglas de la institución, 31 (21 alumnas y 12 alumnos) comentan que conocen las reglas institucionales, 34 (29 alumnos y 5 alumnas) las grupales, y 36 (25 alumnas y 11 alumnos) las siguen con el fin de evitarse problemas con las autoridades, además de que mejoran la convivencia entre las personas, generar un clima de respeto, permitir la convivencia social y fomentar el respeto entre las personas.

| Reglas | | |
|-------------|---------|---------|
| Conocen | Alumnas | Alumnos |
| Institución | 21 | 12 |
| Grupo | 29 | 5 |
| Las siguen | 25 | 11 |

Del otro lado, 18 (12 alumnas y 4 alumnos) manifestaron desconocer las reglas institucionales, 15 (4 alumnas y 11 alumnos) las grupales y 13 (8 alumnas y 5 alumnos) no las siguen debido al que no las conocen del todo, a que consideran que no solucionan los problemas o a que las consideran injustas.

| Reglas | | |
|---------------|---------|---------|
| Desconocen | Alumnas | Alumnos |
| Institución | 12 | 4 |
| Grupo | 4 | 11 |
| No las siguen | 8 | 5 |

El promedio de horas diarias que las alumnas le dedican al estudio fuera de la escuela es de 3 horas (de 1 a 10 horas); mientras que a ver TV es de 2 horas y media (de 30 minutos a 6 horas); 3 alumnas (1 alumna y 2 alumnos) manifestaron no verla.

En cuanto al uso de los espacios recreativos y de estudio de la escuela, 42 alumnas (28 alumnas y 14 alumnos) manifestaron que los usan ya sea para jugar o hacer tareas, piensan que el usarlos les permite convivir con sus compañeros, además de que les brinda un momento de esparcimiento durante las clases; 7 alumnas (5 alumnas y 2 alumnos) no los usan argumentando que no tienen tiempo, que las tareas se hacen en casa o que los prefectos no les permiten jugar.

| Espacios recreativos | | |
|----------------------|---------|---------|
| Situación | Alumnas | Alumnos |
| Los usan | 28 | 14 |
| No los usan | 5 | 2 |
| TOTAL | 49 | |

Sobre este último punto, respecto al trato que las autoridades de la institución les brindan, 11 (9 alumnas y 2 alumnos) dicen que es bueno, que hasta el momento no han tenido ningún problema; 11 (3 alumnas y 8 alumnos) dicen que es malo, y que muchas veces los limitan y no les permiten desarrollar actividades en los espacios recreativos; y 27 (21 alumnas y 6 alumnos) comentan que esta ha sido regular, que en la dirección siempre encuentran un trato amable, pero las delegadas, prefectos y el personal de ventanillas, siempre es déspota, abusan de su poder y en ocasiones los humillan.

| Trato de autoridades | | |
|----------------------|---------|---------|
| Tipo | Alumnas | Alumnos |
| Bueno | 9 | 2 |
| Regular | 21 | 6 |
| Malo | 3 | 8 |
| TOTAL | 49 | |

La mayor parte del alumnado (45 total, 31 alumnas y 14 alumnos) manifiestan que se identifican plenamente con sus respectivos grupos de amigos pues existe comunicación, solidaridad, y honestidad en su trato, además de que siempre se apoyan en problemas personales o escolares (lo que se podría considerar un factor positivo dentro del aula); 4 (2 alumnas y 2 alumnos) respondieron la relación era regular, pues en ocasiones existen diferencias entre ellos.

| Grupos de pares | | |
|-----------------|---------|---------|
| Identificación | Alumnas | Alumnos |
| Plena | 31 | 14 |
| Parcial | 2 | 2 |
| TOTAL | 49 | |

Respecto a si el ambiente que se genera en el aula, está relacionado con su desempeño académico, 39 (27 alumnas y 12 alumnos) contestaron que si, pues cuando hay tensión, desorden, problemas o no están a gusto en el grupo, es difícil concentrarse en la temática que se trata. Por otro lado, 10 (6 alumnas y 4 alumnos) alumnos contestaron que no, que el ambiente no afecta su situación pues no hay relación entre el grupo y su aprendizaje; aunque en la siguiente pregunta (necesidades para desarrollarse plenamente en clase), 8 (5 alumnas y 3 alumnos de los cuales 3 alumnas y 1 alumno corresponden al grupo de 10 que manifestaron que el ambiente no les afecta) manifestaron que quieren respeto, que sus compañeros no se burlen, concentración y silencio, lo que no permite una confiabilidad total a esta última respuesta. Otros puntos tocados por el resto del grupo, además de los ya mencionados, son: buenos materiales (tanto didácticos, teóricos y de uso personal), actividades recreativas, un buen maestro/a, relacionar teoría con práctica, unión del grupo, silencio durante las clases, asientos más cómodos, horarios considerados, buen entorno y buen estado de ánimo, tener ganas, colaboración e igualdad.

| Clima en el aula | | |
|------------------|---------|---------|
| Desempeño | Alumnas | Alumnos |
| Influye | 27 | 12 |
| No influye | 6 | 4 |
| TOTAL | 49 | |

Sobre los personajes con los que se interactúa en el aula, 11 (6 alumnas y 5 alumnos) creen que es más importante la relación con los compañeros pues es con quienes más se convive, 2 alumnas con los/las maestros/as pues son los encargados de evaluar, y 36 (25 alumnas y 11 alumnos) con ambos, pues ambas relaciones son importantes para desarrollarse personal y académicamente.

| Interacción | | |
|-------------|---------|---------|
| Relación | Alumnas | Alumnos |
| Docente | 2 | |
| Pares | 6 | 5 |
| Ambos | 25 | 11 |
| TOTAL | 49 | |

El trato que hay hacia sus maestros/as (utilizando como parámetro el año escolar anterior, pues éste aún está iniciando y no hay criterios para contestar), la mayor parte (47 totales, 32 alumnas y 15 alumnos) opina que éste fue bueno, que hay respeto recíproco, aunque como son muchos alumnos/as no se puede profundizar en el trato o el/la profesor/a no puede conocerlos a todos. Un alumno piensa que su relación fue mala, aunque no argumentó el por qué; y una alumna no contestó.

| Trato Docente (último ciclo escolar) | | |
|--------------------------------------|---------|---------|
| Tipo | Alumnas | Alumnos |
| Bueno | 32 | 15 |
| Malo | | 1 |

| | | |
|-------------|---|----|
| No contestó | 1 | |
| TOTAL | | 49 |

Al respecto de la relación docente-alumno/a, 35 (25 alumnas y 10 alumnos) piensan que su aprovechamiento mejoraría si tuvieran una mejor relación o más estrecha con sus profesores/as/as/as, pues se generaría un ambiente de confianza con actitudes positivas donde habría más libertad para participar, preguntar dudas sin miedo y por consiguiente la clase sería más amena pues el control del grupo sería algo natural; 12 (7 alumnas y 5 alumnos) manifestaron que no hay relación pues el aprendizaje depende de cada individuo; y un alumno no contestó. Sobre este punto, resalta la visión que tienen los/las alumnos/as sobre la importante relación con sus docentes, todos los intercambios van en pos de propiciar una conducta dentro de los dos niveles de función del grupo, y en general, dentro del clima emocional de cada individuo y del todo. Aun considerando al otro grupo que menciona que el aprendizaje depende de cada individuo, las condiciones que se presenten dentro del aula, estarán influidas, entre otros factores, por el sentido que cobre para cada uno, la interacción docente-alumno/a.

| Relación Docente-Aprovechamiento escolar | | |
|--|---------|---------|
| Situación | Alumnas | Alumnos |
| Si mejora la relación con el docente hay mejor aprovechamiento escolar | 25 | 10 |
| No hay relación entre aprovechamiento y la relación con el/la docente | 7 | 5 |
| No contestó | | 1 |
| TOTAL | | 49 |

En cuanto a la participación en clase, 35 (26 alumnas y 9 alumnos) consideran que sus profesores/as/as/as sí fomentan la participación del grupo, aunque en ocasiones lo hacen atribuyéndole un porcentaje de la calificación final o mediante preguntas directas; 4 (3 alumnas y 1 alumnos) anotaron que son limitados pues no hay lugar para expresar sus opiniones; 10 (4 alumnas y 6 alumnos) se localizan en un punto medio, pues si bien algunos docentes instan a los/las alumnos/as a participar, muchas veces son criticados o ignorados por no coincidir con los criterios de él.

| Fomento Docente de la participación | | |
|-------------------------------------|---------|---------|
| Situación | Alumnas | Alumnos |
| Fomenta | 26 | 9 |
| Ambivalente | 4 | 6 |
| Limita | 3 | 1 |
| TOTAL | 49 | |

20 alumnas (15 alumnas y 5 alumnos) piensan que las calificaciones son el medio a través del cual, sus profesores/as/as reconocen sus habilidades; 19 (14 alumnas y 5 alumnos) apuntan que sí hay un reconocimiento, aunque debido a que son muchos, es imposible estar diciendo a cada alumno/a lo bien que trabajo en una sesión, o no hay contacto; y 10 (4 alumnas y 6 alumnos) piensan que no hay reconocimiento para su labor, inclusive un alumno manifestó que se piensa sin habilidades para el estudio, pues no ha sido reconocido en clase por algún profesor.

| Reconocimiento Docente | | |
|------------------------|---------|---------|
| Percepción | Alumnas | Alumnos |
| Calificaciones | 15 | 5 |
| Reconocimiento parcial | 14 | 5 |
| No hay reconocimiento | 4 | 6 |
| Nulificado | | 1 |
| TOTAL | 49 | |

La labor que desempeñan sus maestros/as, la pasión con la que se desenvuelven y su forma de ser, se manejan como las principales razones por las cuales 34 alumnos/as (28 alumnas y 6 alumnos) consideran a los/las docentes como modelos a seguir, claro está que siempre manteniéndose fieles a sus ideales y creencias, y sin el afán de copiar a nadie. 15 alumnos/as (5 alumnas y 10 alumnos) piensan que no lo son, pues prefieren conducirse por la vida como ellos decidan, sin retomar elementos de nadie (aunque considerando que el intercambio es primordial en la socialización, este argumento resulta un tanto frágil). El peso que otorgan a sus calificaciones es bastante alto, toda vez que consideran que éstas son el principal parámetro para medir su inteligencia, esfuerzo, conocimientos y trabajo. Además en este año otorgan aun mayor peso, pues con base en estos resultados, será la asignación de carreras que designarán su futuro.

| Docente como modelo | | |
|----------------------------|---------|---------|
| Situación | Alumnas | Alumnos |
| Considerado como modelo | 28 | 6 |
| No considerado como modelo | 5 | 10 |
| TOTAL | 49 | |

El motivo por el que asisten a la escuela va en razón de las ordenes parentales, pues una única responsabilidad; buscando la preparación que deben obtener para acceder a un buen nivel académico, 38 alumnas (29 alumnas y 9 alumnos) piensan estudiar un posgrado en orden del bienestar instrumental (18 alumnas y 7 alumnos), la facilidad en el trabajo (6 alumnas y 1 alumno) y la especialización (5 alumnas y 1 alumno). 9 (3 alumnas y 6 alumnos) por la licenciatura: 7 en el sentido de trabajar pronto para apoyar los gastos familiares (2 alumnas y 5 alumnos) y 2 (1 alumna y 1 alumno) para independizarse. La mayoría desea obtener un empleo bien remunerado que garantice la satisfacción de las necesidades en un sentido instrumental, en busca de la superación y un mejor nivel de vida, por el gusto de aprender, hacer amistades y llegar a la universidad. Entre sus expectativas futuras destaca nuevamente el bienestar instrumental, viajar, desempeñar cargos políticos, crecer y ayudar a los demás.

| Grado de estudios deseado | | |
|-------------------------------------|---------|---------|
| Nivel | Alumnas | Alumnos |
| Posgrado | 29 | 9 |
| Licenciatura | 3 | 6 |
| No contestó | 1 | 1 |
| TOTAL | 49 | |
| Motivos para buscar ese nivel | | |
| Nivel Posgrado | Alumnas | Alumnos |
| Bienestar instrumental | 18 | 7 |
| Facilidad en el trabajo | 6 | 1 |
| Especialización | 5 | 1 |
| TOTAL | 38 | |
| Nivel Licenciatura | Alumnas | Alumnos |
| Trabajar pronto para apoyar en casa | 2 | 5 |
| Independizarse | 1 | 1 |
| TOTAL | 9 | |

Sobre su desempeño académico, y la importancia en la persecución de sus fines, 30 alumnas (22 alumnas y 8 alumnos) indican que están conformes, pues han logrado cumplir sus metas, han puesto todo el empeño necesario y llevan buenos promedios. 19 (11 alumnas y 8 alumnos) se sienten inconformes, pues por flojera, por no poner el mismo entusiasmo en todas sus materias o por apatía, su situación académica no es la deseada.

| Desempeño académico | | |
|---------------------|---------|---------|
| Situación | Alumnas | Alumnos |
| Conforme | 22 | 8 |
| No conforme | 11 | 8 |
| TOTAL | 49 | |

Algunos alumnos/as (10 totales, 4 alumnas y 6 alumnos) manifiestan tener algún tipo de problemas con autoridades institucionales, compañeros de la escuela o profesores/as/as; el resto del grupo (39, 29 alumnas y 10' alumnos) se muestra sin ninguna inquietud sobre este punto.

Los/las alumnos/as se perciben a sí mismos como personas amigables, perseverantes, dedicadas, responsables, inteligentes, libres y soñadores. Entre ellos, 44 alumnas (29 alumnas y 15 alumnos) practican algún deporte o actividad recreativa además de las que realizan en la escuela, entre las que destacan el básquetbol, el fútbol (soccer y americano), el baile, natación, lectura, manualidades, patinaje, béisbol, danza regional; estos puntos junto con la problemática social, la política, la música, la literatura, la computación, el arte, la naturaleza, la cultura, el feminismo, los mass media, además de intereses afines a sus futuras carreras, son los principales temas de interés para ellos. Un subgrupo de 5 alumnas (4 alumnas y un alumno) manifestó no realizar ninguna actividad recreativa.

OBJETIVOS PROPUESTOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE III.

- * Desarrollar la práctica docente III, correspondiente al programa de la MADEMS campo Ciencias Sociales, conforme tiempos y formas específicas para el campo de conocimiento.
- * Fortalecer los puntos detectados como fortalezas y corregir en los posible, los detectados como debilidades en la práctica docente II tomando en cuenta las observaciones de mi tutora, la profesora titular de la materia, la profesora de práctica docente, los/las alumnos/as y compañeros de la maestría.
- * Llevar a la práctica las herramientas teórico metodológicas adquiridas en MADEMS.
- * Obtener elementos teóricos prácticos que sirvan para el desarrollo profesional y para la conclusión de mi tesis.
- * Llevar a cabo mi propuesta de intervención docente en el mi área de Ciencias Sociales (Estrategias para desarrollar climas emocionales positivos en el aula), buscando detectar posibles omisiones y aciertos.

OBJETIVOS INSTITUCIONALES.

Conforme el mapa curricular de la MADEMS, la Práctica Docente III se realizó en la Escuela Nacional Preparatoria plantel No. 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, con el grupo 613 (generación 2005-2007). Participando en la asignatura de Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México que se imparte en el área III del 6º año del bachillerato. La materia tiene un carácter teórico y categoría obligatoria y comprende cinco unidades, mismas que buscan explicar los fenómenos sociales nacionales y mundiales de la actualidad:

- * Primera unidad: Introducción a la realidad nacional.
- * Segunda unidad: Aspectos económicos de México.
- * Tercera unidad: Sistema político de México.
- * Cuarta unidad: Estructura social de México.
- * Quinta unidad: Ecología y contaminación.

La intervención de práctica docente se hizo en la primera unidad, atribuida a la introducción a la realidad nacional, misma que busca brindar de un marco de referencia sobre ciertos conceptos básicos como economía, sociología, política y otras nociones inherentes, así como acerca de los problemas del desarrollo y del subdesarrollo. Al revisar estos temas, se pretende que los/las alumnos/as conozcan la problemática socioeconómica y política de la realidad nacional, para que proporcione soluciones a la misma. El contenido son conceptos y generalidades de sociología, economía, política y/o ciencia política.

Las estrategias didácticas propuestas en el programa son que el profesor intercambie impresiones con los/las alumnos/as sobre el contenido de esta unidad mediante debates, exposiciones, lecturas y comentarios. Con base en la propuesta de intervención, se buscó la construcción de un clima en el aula que estimulara el uso de habilidades del pensamiento, como son el clasificar y comprender la información, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Los tópicos del tema se organizaron adelante – atrás, y las estrategias estuvieron determinadas por los principios de exponer>captar, orientar>ejecutar, plantear>debatir, comentar<>comentar, retroalimentar<>ejecutar, supervisar<>ejecutar y evaluar<ejecutar. Las estrategias empleadas estuvieron presentes antes, durante y después, en la revisión temática y buscaron responder a diferentes procesos cognitivos como establecer expectativas, orientar la atención del alumnado, organizar información y promover el enlace entre los conocimientos. Dichas estrategias, presentadas en su forma conceptual, se mantuvieron abiertas al trabajo con apertura y posibilidad de cambio. A la par del desarrollo en el aula de estas estrategias, se continuó con la revisión bibliográfica para ampliarlas y/o enriquecerlas.

A su vez, se trabajó estableciendo por clase, objetivos acordes con los dos niveles de función que se identifican en el aula según (Cfr. Gómez Masdevall, 1997), los intelectuales o de tarea y los afectivos o socio-emocionales, que influyen en el clima del grupo y en la vida académica del alumnado y el/la docente.

En ésta tercera práctica, el periodo abarcado comprendió del 28 de agosto al 12 de octubre. Se utilizaron tres sesiones (28 y 31 de agosto, y 4 de septiembre) para hacer una observación del grupo bajo el instrumento de observación actitudinal (ANEXO 3), lo que permitió identificar la dinámica grupal y tener el primer acercamiento con los/las alumnos/as.

Así mismo, con el afán de conocer las características de los integrantes del grupo, se utilizó la sesión del 7 de septiembre de 2006 para aplicar un instrumento diagnóstico cuya finalidad es la de conocer la composición y características del grupo, para elaborar un perfil, lo mismo que permitió desarrollar un diagnóstico del grupo a fin de tener elementos para adaptar estrategias y ejercicios con base en el perfil del alumnado.

El resultado de este instrumento (ANEXO 6), fue la base a la hora de planear las estrategias y técnicas que se aplicarían a los/las alumnos/as al momento de revisar los temas. El resultado del uso de esta estrategia fue satisfactorio en el sentido de que los ejemplos que se retomaban en clase, estaban relacionados con sus gustos o intereses, por lo que les era más fácil entender (lo que se vio reflejado en su nivel y tipo de participación).

ANÁLISIS CRÍTICO. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN HECHA POR EL ALUMNADO RESPECTO LA LABOR DOCENTE DE LA MAESTRANTE.

| PREGUNTA | MUY BIEN | BIEN | REGULAR | DEF. |
|--|----------|------|---------|------|
| 1. ¿Se anotó el título del tema a tratar en clase? | 36 | 7 | 6 | |
| 2. ¿Se establecieron con claridad los aspectos a tratar en la clase? | 38 | 9 | 2 | |
| 3. ¿Quedaron claros los aspectos a tratar en la clase? | 35 | 11 | 3 | |
| 4. ¿La profesora propició la participación de los integrantes del grupo? | 28 | 20 | 1 | |
| 5. ¿La forma de presentar el tema propició la participación activa del alumnado? | 34 | 12 | 3 | |
| 6. ¿Organizó actividades para apoyar la comprensión del tema? | 29 | 11 | 9 | |
| 7. ¿Propició la participación activa del alumnado a través del diálogo y la interacción? | 37 | 7 | 5 | |
| 8. ¿La profesora escuchó atentamente las preguntas del alumnado? | 31 | 16 | 2 | |
| 9. ¿Las respuestas te ayudaron a comprender el tema? | 32 | 15 | 2 | |
| 10. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones? | 39 | 8 | 2 | |
| 11. ¿La profesora puso ejemplos claros para apoyar la comprensión del tema? | 33 | 15 | 1 | |

| | | | | |
|--|-----------|----|-----------|--|
| 12. ¿Te ayudó a relacionar aspectos del tema con situaciones de la vida cotidiana? | 31 | 13 | 5 | |
| 13. ¿El lenguaje de la profesora fue claro? | 34 | 14 | 1 | |
| 14. ¿Cómo se utilizó el pizarrón u otros recursos como el proyector de acetatos? | 28 | 16 | 5 | |
| 15. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones? | 32 | 15 | 2 | |
| 16. ¿Cómo consideras las reglas establecidas para trabajar por la profesora? | 22 | 25 | 2 | |
| PREGUNTAS | SI | | NO | |
| 17. ¿Sientes que el trato de la profesora fue adecuado para tu nivel de desarrollo? | 48 | | 1 | |
| 18. ¿Crees que el ambiente del aula propiciado por la profesora ayudo en tu aprendizaje? | 46 | | 3 | |
| 19. ¿Consideras que la forma de trabajar fue la adecuada para el tema tratado? | 39 | | 10 | |
| 20. ¿La profesora inició con puntualidad su clase? | 48 | | 1 | |

Respecto a las sugerencias por parte del alumnado al docente MADEMS, resalto las siguientes debido a que son las de mayor frecuencia en los instrumentos analizados:

- * Establecer reglas más flexibles sobre la evaluación.
- * Continuar con las técnicas de integración porque ayudan al desarrollo del grupo.
- * Más actividades para ejemplificar los temas e involucrar a los/las alumnos/as en el análisis.
- * Que las lecturas se expliquen antes de solicitar a los/las alumnos/as que las lean en casa porque la forma de analizar es distinta para cada quien.

AUTOREFLEXIÓN.

En esta ocasión mis objetivos estuvieron encaminados principalmente a desarrollar mi propuesta de intervención docente, para la cual me valí de la guía de observación, el diagnóstico del grupo y la participación de mi par y la supervisora, a fin de determinar el avance del grupo en el aspecto del clima en el aula.

Utilizando la misma guía que utilicé las primeras sesiones (instrumento ANEXO 3), se observó la actitud del grupo, siendo el avance de la parte de bajo (actitudes negativas) hacia mi persona como elemento ajeno a la dinámica inicial, entre ellos y su aportación a la clase; hacia la parte de arriba (actitudes positivas). Todo como parte de mi propuesta de tesis (Estrategias para desarrollar climas emocionales positivos en el aula). Sobre las sesiones y los objetivos planteados en cada una de las sesiones (ANEXO 5), hago el siguiente desglose:

Primera sesión: 11 de septiembre de 2006

Plenaria grupal para determinar la forma de evaluación de las sesiones de práctica docente III.

RESULTADO. Como sesión inicial se presentaron algunos cuestionamientos sobre la validez del trabajo, aclarado esto la participación fue bastante buena al momento de decidir como se evaluaría el trabajo. Los/las alumnos/as se mostraron bastante receptivos.

Segunda sesión: 14 de septiembre de 2006

Apertura al Trabajo Grupal.

RESULTADO. Una vez establecidas las características de la evaluación, se realizó el encuadre para trabajar en la PDIII. Los/las alumnos/as manifestaron interés en el trabajo y se comprometieron con ellos mismos a generar un mejor ambiente en el aula.

Se proporcionó el material de economía que fue ser una guía para la investigación de los temas de exposición a la jefa de grupo para ser fotocopiado por el grupo.

A la vez, se estableció el orden de las exposiciones y la forma de trabajar cada una; la estrategia de revisar con antelación el material y la forma de exponer de cada equipo fue muy efectiva en el sentido de que se buscó adaptarse a las necesidades del grupo.

Tercera sesión: 21 de septiembre de 2006

Economía, aspectos principales, funciones e importancia.

RESULTADO. Se aplicó una evaluación diagnóstica para conocer las nociones que se tenían del tema y de ahí partir para su análisis. El trabajo entre los/las alumnos/as fue bueno y conforme avanzó la clase se incrementó la participación y la calidad de las aportaciones.

Cuarta sesión: 25 de septiembre de 2006

Corrientes económicas: Mercantilismo y Fisiocrática.

RESULTADO. Las exposiciones se llevaron a cabo en orden y con la participación de todas los/las alumnos/as.

Quinta sesión: 26 de septiembre de 2006

Corrientes económicas: Clásica y Materialismo Dialéctico.

RESULTADO. Esta sesión fue conducida por la titular del grupo, quien reportó que los/las alumnos/as trabajaron de acuerdo a los puntos previamente establecidos y con técnicas que despertaron el interés e involucraron a sus compañeros.

Sexta sesión: 28 de septiembre de 2006

Corrientes económicas: Mixta y Monetarista.

RESULTADO. Las exposiciones se llevaron a cabo en orden y con la participación de todas los/las alumnos/as.
Se presentaron algunas dudas que fueron resueltas por los integrantes del grupo apoyados por mí.

Séptima sesión: 2 de octubre de 2006

Corriente económica: Estructuralista.

Revisión del Glosario de términos sobre economía.

RESULTADO. Debido a que la sesión anterior el equipo 6 no terminó su exposición, se tomó parte de la clase para terminar y el resto para que el último equipo presentará su exposición. El glosario no fue visto en esta sesión pues sería trabajado al día siguiente con la titular del grupo.

Octava sesión: 3 de octubre

Glosario de términos.

RESULTADO. El reposte de esta sesión fue satisfactorio, los/las alumnos/as participaron en una técnica para ganar puntos respondiendo correctamente las preguntas sobre los conceptos de economía.

Novena sesión: 5 de octubre de 2006

Globalización.

RESULTADO. Se dividió al grupo para que realizaran dos lecturas, las trabajaron en equipos y se iniciará una discusión grupal. El Resultado fue muy bueno en el sentido de que se construyeron propuestas, mismas que fueron vertidas en los ensayos finales.

Décima sesión: 9 de octubre de 2006

Sesión de cierre de Práctica Docente III.

RESULTADO. Se dio cierre al periodo de práctica docente con un ejercicio de preguntas sobre las corrientes económicas revisadas con resultados satisfactorios. Se acordaron las fechas para la entrega de evaluaciones y se aclararon dudas sobre el tema y el desarrollo del trabajo.

Onceava sesión: 16 de octubre de 2006

Si bien esta sesión no estaba contemplada dentro de la planeación se presente que al momento de entregar las calificaciones algunos compañeros se mostraron descontentos por sus resultados, por lo que se inicio una plática entre todos para determinar que se podía hacer en esos casos atendiendo especificidades y casos particulares. Al final solo una compañera cuyo ensayo no cumplía las características solicitadas, quedó en desacuerdo.

CONCLUSIONES

La adopción de modelos Estatales que beneficien al mercado antes que a la población, es el factor que predomina en la ideología de las políticas sociales actuales. La educación está incluida en esta perspectiva; desde su concepción, hasta los mecanismos y finalidades de ésta; todo cambia en pos de una mejor adecuación a los postulados internacionales y a la demanda de mano de obra calificada para este nuevo orden. Hay cambios grandes en la forma de comprender, conocer y de vivir.

Se genera así, un creciente alineamiento entre el mercado y las escuelas, donde las segundas, deben girar al mando del primero. Casi todo en las Instituciones educativas va en pos de formar mano de obra y dejar de lado la construcción de conocimientos y las necesidades de los/las estudiantes.

En el bachillerato esto se agrava debido a la etapa de desarrollo de su estudiantado: la adolescencia, el período donde se gestan algunos de los cambios más importantes en el desarrollo psicoafectivo de las personas.

Los estudiantes ven a la escuela únicamente como el lugar donde asisten para ser formados, y no más como un centro de crecimiento y desarrollo personal y social; esto, además de las problemáticas del desarrollo y las específicas de cada individuo, vienen a mermar el desempeño del/la adolescente en la escuela. El aula ha pasado a ser un espacio de riesgo para la emotividad adolescente, al convertirse en un lugar de límites y castigos, donde el fomento a su participación y creatividad es prácticamente nulo.

¿Cuál debiera ser entonces el papel de la educación en el bachillerato, la formación académica, o el fomentar el desarrollo y crecimiento del estudiantado? Esta investigación buscó rescatar elementos de la práctica docente que consideren ambos aspectos en su intervención, con la intención de construir una propuesta de intervención, acorde a los postulados de la Escuela Nacional Preparatoria.

La educación debe comenzar por superar la contradicción educador-educando; se debe llegar a una conciliación de tal forma que, como dice Freire, ambos sean educadores y educandos. Educar implica abrir y abrirse a un nuevo mundo lleno de conflictos y contradicciones que tienden a confundir y a generar estrés, si no se cuenta con las herramientas adecuadas para su interpretación. Con el fin de lograr una práctica docente integral, es necesario considerar a los/las alumnos/as como seres totales, y no solo dedicarse a colocar etiquetas que afecten su autoestima; entender sus cambios y emotividad, a la par de conocerlos y darse a conocer; debiera primar el uso de metodologías que permitan generar espacios propicios para la enseñanza que consideren al alumno/a con todas sus características y consecuencias, y al docente, como ser humano y profesional educativo. De ahí que la propuesta que trabajo parta de un conocimiento del estudiantado, para con base en ello, planear las estrategias y formas de aproximación al conocimiento.

En la práctica docente, ¿qué estrategias podrían realizarse para generar un clima emocional en el aula? Esto es, crear condiciones que beneficien el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que busque desarrollar capacidades y habilidades en el alumnado, y se consideren los aspectos emocionales en tal proceso para lograr motivar a los alumnos. Esta investigación, permitió detectar algunas de las herramientas teórico-prácticas que, utilizadas de forma correcta y abierta, permiten desarrollar un clima emocional en el aula, que beneficie a los estudiantes; porque como muestran distintas experiencias, el uso indiscriminado y no estudiado de estrategias de enseñanza, el poco o nulo compromiso con la formación escolar, la poca o nula preparación en el arte de enseñar, afectan el desarrollo de la clase, y por ende a los actores en ella.

Concluyendo las dos primeras prácticas docentes del programa MADEMS, se realizó una propuesta de intervención docente que busca aportar elementos para desarrollar un clima emocional positivo, utilizando estrategias de enseñanza, tomando en cuenta los dos niveles de función de los grupos y las interacciones generadas en el aula.

La propuesta realizada constó de tres fases: elaboración del perfil de grupo, desarrollo temático y evaluación general del curso. Esta propuesta fue diseñada para trabajar materias del área de Ciencias Sociales, aunque su aplicabilidad puede ser viable en otras áreas de estudio, pues los apartados están diseñados principalmente para conocer aspectos concernientes a los/las estudiantes y su entorno sociocultural y personal. La elección de técnicas y metodologías de construcción del conocimiento, y por ende, la evaluación, está ligada a los resultados del primer apartado de la propuesta.

Los resultados expresados en el capítulo cinco, permiten observar que el uso del diagnóstico como base a la hora de planear las estrategias y técnicas que se aplicarían a los alumnos al momento de revisar los temas, fue propicio a la hora de trabajar con el grupo; por ejemplo, los ejemplos que se retomaban en clase, estaban relacionados con sus gustos o intereses, por lo que les era más fácil entender el sentido y orientación de la clase (lo que se vio reflejado en su nivel y tipo de participación). Los procesos de enseñanza-aprendizaje se potenciaron, pues los temas y ejemplos ahí trabajados partían de referentes cercanos a los/las alumnos/as (aspectos que fueron detectados cuando se obtuvo el perfil del grupo), lo que funcionaba como un catalizador para sus participaciones; así mismo, la relación de las lecturas revisadas con fenómenos cotidianos o situaciones que han vivido enriqueció la actividad docente. Además el conocer de antemano el número de integrantes de un grupo, facilita la elección de ejercicios (en cuanto a la distribución), y lecturas y material acordes a sus intereses. Esto permitió un mejor avance en la revisión temática y mayor compromiso de docentes y estudiantes. Sobre esta premisa, se partió para identificar problemas y posibles soluciones, relacionar los conocimientos previos con los nuevos, se trató de vincular las posibilidades de estudio dentro de las Ciencias Sociales con los tipos de estrategias de enseñanza, sus tiempos y formas, ya que la intención primaria es construir un clima en el aula donde se estimule el uso de habilidades cognitivas, personales y emocionales que faciliten el aprendizaje, pero también que les permitan desarrollar habilidades de relación social basadas en la cooperación y el respeto mutuo.

El establecer los objetivos de acuerdo a los dos niveles de función que se identifican en el aula (intelectuales y socio-emocionales), dio muy buenos resultados y las aportaciones de los alumnos al proceso fueron determinantes en el sentido de que, el considerar las emociones y los deseos a nivel cognitivo y personal, favoreció nuestra propia interacción y desenvolvimiento.

A decir de la revisión de contenidos, la utilización de estrategias de enseñanza de acuerdo a la forma y características del alumnado planteadas, sirvieron como base para la construcción de conocimientos en un espacio emocionalmente positivo (la gran mayoría de las veces), donde los alumnos se expresaban libremente y se fomentaba el diálogo y la cooperación. Pese a que el resultado de sus trabajos por equipo no fue del todo satisfactorio, se notó mayor empeño en éste, al finalizar la práctica que al inicio, priorizando los medios y formas para llegar a un fin, y no el fin mismo.

La evaluación de las sesiones se mantuvo acorde con lo convenido al inicio, con las expectativas de la planeación y con los requerimientos de la titular del grupo. En la tercera intervención, los alumnos obtuvieron mejores calificaciones que en las dos primeras prácticas, esto hace pensar que se debió a un mayor involucramiento y compromiso por parte del alumnado y de la docente. El clima emocional en el aula era bueno y propiciaba un ambiente de confianza e interrelaciones positivas, lo que favorecía la autorregulación y el desarrollo de los alumnos, la docente y de la clase en sí.

Respecto la guía de observación actitudinal, se detectó un avance de la sección de actitudes negativas hacia la docente como elemento ajeno a la dinámica inicial entre los/las alumnos/as y su aportación a la clase, hacia la parte de actitudes positivas. Cabe resaltar que aunque en esta experiencia, el resultado del uso de la guía fue bueno, hace falta mayor estudio y análisis para proponer alguna modificación o adaptación; por lo que se recomienda su uso fundamentado en otras experiencias.

Sobre el instrumento para la obtención del diagnóstico grupal, mismo que fue enriqueciéndose en cada práctica, éste fue elaborado con la flexibilidad necesaria para que, de acuerdo a cada situación, sea enriquecido con aportaciones que cada docente encuentre en su práctica diaria. Aunque se debe considerar la base teórica del mismo antes de hacerlo.

El instrumento contempla cuatro rubros: problemas relativos a la familia o grupo primario, problemas relativos al ambiente social, problemas relativos a la enseñanza y problemas psicosociales o ambientales. Fueron omitidas preguntas correspondientes a problemas de vivienda, por lo que no se contó con herramientas que permitieran reconocer como situaciones de hacinamiento, falta de espacios propios o de estudio, etc.; mismos que pueden ser una influencia en su desempeño escolar, personal y social. Así mismo, otro rubro que fue omitido, fue el factor económico, mismo que de igual manera puede representar un problema para los estudiantes. Se recomienda prestar atención en estos apartados para futuras aplicaciones.

El principal detractor que presentó este primer piloteo de la propuesta, es la temporalidad de incidencia. En total se utilizaron 11 sesiones para una propuesta que planea aplicarse durante todo un año escolar; éste es, a mi parecer, el principal problema al que me enfrente, y en general, el principal problema del programa MADEMS.

En general, se pudo constatar que una mejor relación entre los/las estudiantes y los/las docentes, contribuye a crear un clima de confianza que beneficia el desempeño escolar y el desarrollo en clase, pues se genera mayor apertura a las propuestas y participaciones; además de que esto brinda un control natural del grupo, sin la necesidad de estar interrumpiendo la clase para llamar la atención, lo que a su vez mejora la dinámica en el aula. El trabajo docente en ésta experiencia, siempre estuvo acorde con los objetivos institucionales, considerando a su vez, los intelectuales y los socio-emocionales planteados en la propuesta, propiciando siempre la interrelación favorable y la libertad para expresarse.

Es de considerarse la imagen que tienen los alumnos sobre su relación con los docentes, todas las relaciones que se recreen en el espacio áulico, están bañadas por la imagen que cada uno tenga del otro. Se deduce entonces, la importancia de un docente coherente, responsable de su práctica, comprometido con una enseñanza que permita desarrollar en su totalidad a los estudiantes, y que manifieste no solo gusto por la docencia, sino verdadera vocación profesional.

El docente, debiera de jugar un papel de facilitador de conocimientos, fomentar la autodirección y el autoaprendizaje en sus alumnos mediante estrategias didácticas para promover el espíritu cooperativo y la motivación intrínseca. En este sentido, hay que pugnar por una relación de respeto a potencialidades y necesidades de los/las alumnos/as y del/la docente, quien debe presentar las habilidades y procesos pertinentes con el contenido de aprendizaje, a fin de demostrar la importancia que tiene la aplicación adecuada de los mismos.

Como recomendación final, se presenta una serie de preceptos dirigidos a los/las docentes para beneficiar la dinámica en el salón de clases. Estos, son algunos de los papeles que se deberían asumir en el aula, y que permiten concluir que si bien, la aportación hecha responde a las condiciones temporales e históricas del momento, como estudiosos de la sociedad, debemos recordar que la labor docente es una tarea de continuo crecimiento, por lo que la preparación y búsqueda de mejoras en la práctica educativa y en general, en la vida profesional, debe ser una constante de ahora en adelante. Así, para mejorar el clima en el aula es necesario considerar algunos aspectos básicos como los siguientes:

Estas son:

- * Preparar y organizar la clase.
- * Mantener las tareas dentro de los límites de la capacidad individual.
- * Estar atento a todos/as los/as estudiantes, para cerciorarse (o tratar de), que las explicaciones queden claras para todos/as.

- * Impulsar actividades tendientes a desarrollar la autonomía, no solo de las alumnas y alumnos, sino también de uno (a) mismo (a).
- * Desarrollar la autonomía, no solo de las alumnas y alumnos, sino también de uno mismo.
- * Intentar mantener los hábitos inculcados al inicio del curso y potenciarlos, en el afán de ser coherente.
- * Propiciar, potenciar y respetar iniciativas, estimular la creatividad
- * Enseñar a respetar y escuchar a los demás, partiendo de uno mismo.
- * Aprender a progresar individualmente como persona y también como grupo.
- * Reforzar siempre las conductas de compañerismo y promover la ayuda mutua.
- * Desarrollar estrategias tendientes a eliminar las prácticas sexistas o cualquier otra forma de exclusión o discriminación.
- * Hallar tiempo, además del dedicado a los contenidos, para escucharles y guiarles fuera del aula.

La importancia de considerar todos estos aspectos en nuestra práctica es fundamental, pues si bien podríamos ser los más preparados en tal o cual disciplina, llevar a cabo técnicas pedagógicas adecuadas e incluso ser flexible en las evaluaciones, es necesario comprender y destacar el papel de la educación como promotor de capacidades individuales y colectivas. La educación por sí sola no va a lograr impulsar el avance de la sociedad, o la mejora de sus condiciones de vida; pero su trabajo a la par con otros aspectos como la salud y la economía, resultará en un mayor beneficio para todos sus actantes dentro del entorno.

ANEXOS

ANEXO 1.

CALENDARIZACIÓN DE LAS SESIONES DE PRÁCTICA DOCENTE I.

Con base en los objetivos institucionales, propósitos y estrategias sugeridas en el Programa de estudios de la materia de Problemas Sociales Políticos y Económicos de México de la Escuela Nacional Preparatoria, se presenta la siguiente planeación, la cual cuenta con patrones emergentes para adaptarse a la dinámica del grupo.

Primera sesión: 3 de octubre de 2005

Apertura al Trabajo Grupal.

-Objetivo de la sesión.

Presentación formal para establecer las condiciones de trabajo.

-Contenido.

Establecimiento de las actividades a realizar a lo largo de la primera semana (tres sesiones) de práctica docente.

Presentación individual.

Acuerdos grupales de formas de trabajo y horarios.

-Estrategias de enseñanza.

Presentación al grupo de los collages (divididos en tres partes, pasado, presente y futuro), que tienen como finalidad conocer las impresiones de distintos espacios temporales del alumnado, a través de imágenes que les representen estos momentos de su vida.

Organización de los equipos de trabajo (seis equipos de seis integrantes).

-Evaluación.

Participación en clase. Entrega de la tarea.

-Acuerdos.

Traer conceptos personales de individuo y sociedad para trabajar en equipo.

Segunda sesión: 4 de octubre de 2005

Individuo y Sociedad.

-Objetivo de la sesión.

Presentar conceptos por equipos de individuo y sociedad, para generar dos conceptos del grupo.

-Contenido.

Conceptos teóricos de individuo y sociedad.

-Estrategias de enseñanza.

Presentación de conceptos teóricos “incompletos” de individuo y sociedad.

Discusión por equipos para formar conceptos propios y ampliar los conceptos presentados.

Exposición y argumentación de los conceptos de equipo.

Reflexión para armar los conceptos del grupo.

-Evaluación.

Participación individual y grupal.

Entrega de tarea.

-Acuerdos.

Trabajo de argumentación por equipo de un concepto de sociología.

Tercera sesión: 6 de octubre de 2005

Concepto de Sociología.

-Objetivo de la sesión.

Conocer las distintas concepciones del término sociología, y apropiarse de la que más se adapte al trabajo equipo - grupal.

-Contenido.

Diversos enfoques teóricos del concepto de la sociología.

-Estrategias de enseñanza.

Técnica Phillips 66, con la finalidad de generar la discusión por equipos en torno al concepto de sociología de distintos autores, para que después los resultados sean presentados al grupo. (Cfr. Aguilar, 1991)

Establecer un concepto grupal de acuerdo a la argumentación que realicen los equipos.

-Evaluación.

Participación en clase.

Entrega de tarea por equipo.

-Acuerdos.

Participación de un alumno por equipo para exponer la visión de un autor.

Cuarta sesión 10 de octubre de 2005

Objeto de la sociología: Los grupos sociales y los roles.

-Objetivo de la sesión.

Conocer el objeto de estudio de la sociología y las diferentes formas de aproximación a este con la finalidad de que el alumnado identifique a los diferentes actores sociales a fin de que preparen una dramatización que será analizada en clase.

-Contenido.

Objeto de estudio de la sociología.

Conceptos de actores sociales: Grupos.

-Estrategias de enseñanza.

Técnica del caramelo con el fin de que el alumnado reconozcan la diferencia de los métodos en cuanto la teoría y la práctica (Cfr. Medaura, 1989).

Lluvia de ideas sobre los diferentes actores sociales con base en la tarea del alumnado.

Encuadre y explicación de la técnica de dramatización y trabajo grupal.

-Evaluación.

Participación grupal.

-Acuerdos.

Definir la problemática social que se analizará.

Quinta y sexta sesiones 11 y 13 de octubre de 2005

Principales Autores.

-Objetivo de la sesión.

Conocer la visión de algunos autores a fin de identificar la postura que más se acerque a la visión personal.

-Contenido.

Panorama sociológico de:

Augusto Comte, Gabriel Tarde, Emile Durkheim, Hebert Spencer, Max Weber y Talcott Parsons.

-Estrategias de enseñanza.

Exposición individual de un autor sociológico con el apoyo del equipo.

Reflexión grupal.

Encuadre respecto de las diversas visiones.

-Evaluación.

Técnica expositiva Individual y apoyo del equipo.

Participación grupal.

-Acuerdos.

Identificar una problemática social.

Séptima y octava sesiones 17 y 18 de octubre de 2005

Trabajo de grupo. Grupos Sociales y Roles.

-Objetivo de la sesión.

Que el alumnado presenten a sus compañeros diversas problemáticas sociales, con el fin de concientizarlos sobre su entorno social.

-Contenido.

Exposición del alumnado (sobre una problemática social) mediante la dramatización y explicación de ésta, a través de la visión de un autor.

Discusión grupal.

Encuadre sobre la realidad social – nacional.

-Estrategias de enseñanza.

Técnica de dramatización, que consiste en representar una situación social para que el alumnado pueda analizarla desde alguna perspectiva teórica y conceptual de alguno de los autores vistos en clase.

Análisis grupal sobre problemáticas sociales. Reflexión grupal.

-Evaluación.

Representaciones grupales.

Análisis individuales y grupales.

-Acuerdos.

Traer un trabajo descriptivo-propositivo por equipo, sobre la problemática social representada (18.10.05).

Novena sesión 20 de octubre de 2005

Sesión de cierre – Práctica Docente I.

-Objetivo de la sesión.

Revisar los conceptos elaborados en clase sobre el tema de sociología y cerrar por este período el trabajo de Práctica Docente I

-Contenido.

Glosario de términos sobre el tema.

Cuestionario de opinión.

-Estrategias de enseñanza.

Discusión grupal sobre conceptos básicos de sociología.

*Aplicación del cuestionario de opinión sobre la labor docente.

Cierre temático de la práctica.

-Evaluación.

Será presentada, a partir del análisis del desarrollo de la práctica.

ANEXO 2.

CALENDARIZACIÓN DE LAS SESIONES DE PRÁCTICA DOCENTE II.

Debido a que el calendario de la Escuela Nacional Preparatoria es anual, es necesario hacer una serie de ajustes a los tiempos estipulados para hacer la Práctica Docente II. Analizando esto, el tiempo contemplado para ésta práctica es de 11 horas de trabajo frente a grupo, lo que coloca el rango entre el 27 de febrero y el 20 de abril; todo con el propósito de dar continuidad al proceso de la práctica y al trabajo de tesis. Es así como se presenta la siguiente planeación, misma que cuenta con patrones emergentes para adaptarse a la dinámica del grupo y a situaciones imprevistas que pudieran obligar a recalendarizar las sesiones.

Primera sesión: 9 de marzo de 2006

Cierre temático del tema del tema de contaminación.

-Objetivo de la sesión.

Concluir el tema de contaminación para iniciar el tema Educación.

-Contenido.

Cuestionario sobre el tema.

Cuestionario de contaminación.

Para aplicarse la primer sesión de Práctica Docente II.

1. ¿De dónde proviene el termino polución y que significa?
2. ¿Qué es la contaminación?
3. ¿Qué enfermedades produce el agua contaminada de gérmenes patógenos?
4. ¿Qué contamina el agua? Mencione por lo menos cinco causas.
5. Los contaminantes del aire se clasifican en:
6. ¿Cuántos años se requieren para la formación de unos centímetros de tierra?
7. ¿Por qué son importantes los pantanos y los manglares y qué propicia su desaparición?
8. Los principales contaminantes de la tierra son:
9. ¿Qué es la contaminación acústica?
10. ¿Cuánto ruido produce el tráfico, un camión pesado y un avión despegando?

-Estrategias de enseñanza.

Técnica de participación por equipos con base en un cuestionario previo donde el alumnado deberá ganarse el derecho a contestar las preguntas, correctamente para ganarse un punto. Ésta técnica está basada en comentar<>comentar, retroalimentar<>ejecutar y evaluar<ejecutar.

-Evaluación.

Guía de observación.

Participación en la actividad de clase.

Número de aciertos.

-Acuerdos.

Sugerencia de evaluación personal para la clase del día martes 13 de marzo.

Segunda sesión: 13 de marzo de 2006

Plenaria grupal para determinar la forma de evaluación de las sesiones de Práctica Docente II.

-Objetivo de la sesión.

Acordar una forma de evaluación para el tema de Educación, que vaya acorde a los intereses, actitudes y aptitudes de los integrantes del grupo.

-Contenido.

Propuestas de el alumnado.

-Estrategias de enseñanza.

Lluvia de ideas, con la finalidad de conocer las mayores opiniones posibles del grupo sobre cómo quisieran ser evaluados.

Comentar<>comentar, los puntos de vista del alumnado.

Retroalimentar<>ejecutar, los pros y los contras de cada uno.

Evaluar<ejecutar, para determinar la propuesta final del grupo.

-Evaluación.

Asistencia.

Orden durante la plenaria.

-Acuerdos.

Sugerencia de evaluación para la siguiente sesión.

Tercera sesión: 14 de marzo de 2006**Apertura al Trabajo de Práctica Docente II.**

-Objetivo de la sesión.

Presentación formal para establecer las condiciones de trabajo, las formas de evaluación y las reglas bajo las cuales funcionara el grupo durante la revisión del tema de educación.

-Contenido.

Establecimiento de las actividades a realizar a lo largo de la Práctica Docente II.

Revisión grupal de las propuestas de evaluación individual.

Acuerdos grupales de formas de trabajo, horarios y entrega de lecturas al alumnado.

-Estrategias de enseñanza.

Lluvia de ideas.

Plantear>debatir los puntos iniciales, el tema a tratar y la finalidad de la Práctica Docente II.

Comentar<>comentar entre todos las aportaciones individuales.

Evaluar<>ejecutar, para tomar decisiones sobre el grupo.

-Evaluación.

Asistencia.

Guía de observación.

Aportaciones individuales al desarrollo grupal.

-Acuerdos

Lectura de "Educación y Poder en México" y "Función Social y Política de la Educación", de Amparo Ruiz del Castillo para el jueves 23 de marzo.

Lectura "El problema del método en la reforma de la enseñanza" de Pablo González Casanova, para el jueves 27 de marzo.

Lectura de "El nuevo orden laboral", de James Paul Gee et al., para el lunes 3 de abril.

Cuarta sesión 23 de marzo de 2006**Educación. Tipos, función social.**

-Objetivo de la sesión.

Presentar algunos tópicos sobre la educación, sus tipos y su función en la sociedad con el fin de comenzar a construir el concepto propio de educación.

-Contenido.

Concepto de educación, tipos, funciones, características.

-Estrategias de enseñanza.

Exponer>captar los conceptos principales.

Orientar>ejecutar las participaciones del alumnado.

Plantear>debatir.

Comentar<>comentar.

Retroalimentar<>ejecutar, para obtener conclusiones.

-Evaluación.

Asistencia.

Guía de observación.

Entrega de tareas y participación en clase.

-Acuerdos.

Lectura de “El problema del método en la reforma de la enseñanza” de Pablo González Casanova, para la siguiente sesión.

Quinta Sesión: 27 de marzo de 2006

Problemas de la educación.

-Objetivo de la sesión.

Revisar la segunda lectura donde se podrán identificar algunos problemas de la educación que serán complementados con las vivencias personales

-Contenido.

Análisis de algunos problemas y deficiencias del sistema educativo mexicano.

Masificación, la elitización.

-Estrategias de enseñanza.

Exponer>captar los conceptos principales para orientar>ejecutar las participaciones de el alumnado.

Plantear>debatir cuestiones fundamentales sobre la educación y sus deficiencias para comentar<>comentar entre todos y obtener conclusiones.

-Evaluación.

Asistencia.

Guía de observación.

Participación con base en la lectura del texto.

-Acuerdos.

Lectura de "El nuevo orden laboral", de James Paul Gee et al., para la siguiente clase.

Sesión del 28 de marzo de 2006

No hubo clase.

Jóvenes hacia la investigación.

Debido a que un grupo numeroso de alumnos (más del 50% del grupo) participaron en la convocatoria de "Jóvenes hacia la Investigación" presentando proyectos, y a que este día la mayor parte de ellos los expondrán; se acordó posponer la revisión de la tercer lectura para la siguiente clase. En su lugar, se dialogará con los compañeros que no participaron en la convocatoria sobre los tópicos del tema revisados hasta el momento y sobre algunas problemáticas que se hayan detectado en la utilización de la guía de observación actitudinal basado en las 12 categorías de R. R. Bales.

Sesión del 30 de marzo de 2006

No hubo clase.

Foto de generación.

Dado que la toma de foto de generación se realizará este día, y ha que después se tomarán las fotos por grupo y personales, se acordó con algunos alumnos del grupo que así lo solicitaron, posponer la sesión del día de hoy para el día 3 de abril.

Sexta sesión: 3 de abril de 2006

Nuevas tendencias educativas.

-Objetivo de la sesión.

Revisar y analizar las tendencias de la educación y su relación con el mercado laboral.

-Contenido.

Análisis con base en la lectura del texto y la observación cotidiana.

-Estrategias de enseñanza.

Exponer>captar para presentar información.

Plantear>debatir y comentar<>comentar la información durante la clase.

Retroalimentar<>ejecutar.

Supervisar<>ejecutar.

-Evaluación.

Guía de observación.

Participación en clase con base en las lecturas.

-Acuerdos.

Revisar las lecturas, para favorecer la aplicación de la técnica de la siguiente clase.

Séptima y octava sesiones: 4 y 6 de abril de 2006

Debate sobre el tema bajo la técnica de concordar y discordar.

-Objetivo de la sesión.

Concluir con el tema, realizando una serie de debates sobre la educación y los puntos que hayan despertado el interés del alumnado durante las sesiones.

-Contenido.

Instrumento con cinco aseveraciones (elaborado durante la práctica) que el alumnado deberán discutir en equipos para después socializar (argumentando) al grupo.

Concordar y Discordar

1. Los sistemas con una jerarquía no autoritaria son los mejores para aprender. SI / NO

Conclusiones:

2. No sólo las minorías fallan, sino que en realidad fallan casi todos los estudiantes. SI / NO

Conclusiones:

3. La educación no sirve porque no corrige las teorías populares de la gente. SI / NO

Conclusiones:

4. No importa lo que saben los individuos por sí mismos, sino lo que puedan hacer para beneficiar al todo. SI / NO

Conclusiones:

5. El control indirecto es una forma de manipulación benéfica para la educación. SI / NO

Conclusiones:

-Estrategias de enseñanza.

Exponer>captar para explicar en que consiste la técnica y cual es su finalidad.

Plantear>debatir a los equipos para que mediante comentar<>comentar, realicen análisis a cada sentencia y debatan para acordar.

Supervisar<>ejecutar el trabajo de los equipos.

-Evaluación.

Asistencia.

Guía de observación

Participación activa de todos los integrantes del grupo.

-Acuerdos.

Evaluación del tema para la siguiente clase.

Novena sesión: 17 de abril de 2006

Sesión de evaluación sobre el tema de Educación.

-Objetivo de la sesión.

Aplicar un instrumento de evaluación a fin de conocer las apreciaciones del grupo sobre el tema de educación.

-Contenido.

Instrumento de evaluación diseñado a partir de las sugerencias y propuestas del alumnado durante la tercera sesión (14 de marzo).

Instrumento de evaluación para el alumnado sobre el tema de educación.

Objetivo: Conocer las apreciaciones de el alumnado sobre el tema de educación y la forma en como fue abordado este en la Práctica Docente II.

Indicaciones: Contesta y argumenta de forma clara las siguientes preguntas.

Da tu concepto de educación.

Enuncia las características que atribuyes a la educación según tu concepto.

Relaciona con tu concepto (de ser posible), los siete problemas de la educación según González Casanova.

Da tu opinión/critica sobre los puntos tratados en el ejercicio de concordar-discordar.

Da tu opinión/critica sobre el ejercicio de concordar-discordar.

Explica como te sentiste trabajando en el aula, respecto de la vez anterior y porqué.

-Estrategias de enseñanza.

Exponer>captar para explicar como se elaborará el examen.

Supervisar<>ejecutar.

Evaluar<>ejecutar.

-Evaluación.

Será presentada a partir del análisis del desarrollo de la práctica y considerando los aspectos rescatados por el alumnado.

-Acuerdos:

Reunión la siguiente sesión en la sala de videoproyecciones.

Décima sesión: 18 de abril de 2006

Proyección de la película “El Muro” de Pink Floyd.

-Objetivo de la sesión.

Observar y analizar algunos fragmentos de la película, a fin de relacionarla con el tema de educación.

-Contenido.

Película “El Muro”.

Preguntas para analizar la película.

-Estrategias de enseñanza.

Exponer>captar para presentar información.

Plantear>debatir la información presentada para hacer un análisis.

Supervisar<>ejecutar

-Evaluación.

Asistencia.

Guía de observación.

Disciplina durante la proyección.

-Acuerdos.

Presentar el análisis personal de la película y su relación con el tema la siguiente clase.

Onceava sesión: 20 de abril de 2006.

Cierre de la Práctica Docente II.

-Objetivo de la sesión.

Cerrar el período de Práctica Docente II.

-Contenido.

Conclusiones del tema para cerrar la práctica Docente II.

Cuestionario de opinión sobre la actividad docente.

-Estrategias de enseñanza.

Exponer>captar.

Plantear>debatir.

Comentar<>comentar.

-Evaluación.

Asistencia.

Guía de observación.

ANEXO 3.

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN ACTITUDINAL.

| ACTITUDES POSITIVAS. | |
|---|--|
| NIVEL TAREA | NIVEL SOCIOAFECTIVO |
| <p>Hace sugerencias: Persuade Incita Convence.</p> | <p>Manifiesta solidaridad: Ayuda Alienta Agradece</p> |
| <p>Ofrece su criterio: Opina Expresa sus deseos Manifiesta sus necesidades.</p> | <p>Distiende el clima: Reduce tensiones Bromea</p> |
| <p>Da orientaciones: Repite Informa Clarifica.</p> | <p>Expresa acuerdo: Asiente Aprueba Consiente</p> |
| ACTITUDES NEGATIVAS | |
| NIVEL TAREA | NIVEL SOCIOAFECTIVO |
| <p>Exige ayuda: Hace repetir Pide clarificaciones, Pero no colabora</p> | <p>Expresa desacuerdo: Se abstiene Rechaza Se obstina</p> |
| <p>Pide opiniones y consejo: Indaga los deseos ajenos Indaga las necesidades ajenas No colabora</p> | <p>Manifiesta tensión: No atiende Desentona No participa</p> |
| <p>Pide a los demás: Ideas Sugerencias Trabajos</p> | <p>Manifiesta hostilidad: Ironiza Se opone siempre Ataca verbalmente</p> |

ANEXO 4

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO.

Objetivo: Conocer el perfil grupal.

Instrucciones: Contesta las preguntas abiertas en forma clara. En aquellas que lo ameriten, tacha la opción correspondiente.

Edad:

Sexo:

Escolaridad y ocupación de los padres o tutores:

No. de integrantes en la familia: ¿Quiénes son?

¿Padeces alguna enfermedad? Si/No ¿Cuál?

¿Cómo asumes tu relación familiar?

¿Tu familia te apoya cuando tienes alguna inquietud o problema? ¿De que forma?

¿Trabajas? Si/No ¿Dónde y que función desempeñas?

¿Cómo te llevas con tu grupo de amigos? Si/No ¿Porqué?

¿Cómo te llevas con tu grupo de amigos? Describe:

¿Qué papel juegas dentro del grupo?

El ambiente que hay en tu grupo escolar, ¿te permite desarrollarte bien en clase? Si/No
Describe:

¿Conoces las reglas institucionales? Si/No ¿Y las grupales? Si/No ¿Las sigues?
Si/No ¿Porqué?

¿Cuántas horas diarias le dedicas al estudio? ¿Y a ver televisión?

¿Usas los espacios recreativos y de estudio en la escuela? Si/No

¿Tienes acceso a Internet? Si/No ¿Lo usas como apoyo en la realización de tus tareas?
Si/No

¿Cómo te tratan las autoridades escolares? Describe:

¿Cómo te tratan los profesores? Describe:

¿Tus maestros te limitan o fomentan tu participación? ¿Por qué?

¿Por qué razón asistes a la escuela?

¿Qué nivel académico deseas obtener y por qué?

¿Cuáles son tus expectativas futuras?

Cuando tienes problemas, ¿cuentas con apoyo moral, emocional y orientación? Si/No

¿De quien?

¿Tienes problemas con alguna persona, grupo o autoridad? Si/No ¿De que tipo?

¿Cómo te defines a ti mismo?

¿Te gusta practicar algún deporte o actividad recreativa? Si/No ¿Cuál(es)?

¿Qué tema(s) te interesa(n)?

ANEXO 5.

CALENDARIZACIÓN DE LAS SESIONES DE PRÁCTICA DOCENTE III.

El periodo de práctica docente III, y por lo tanto, de la aplicación de mi propuesta docente, comprende del 28 de agosto al 12 de octubre. Con base en los objetivos institucionales, propósitos y estrategias sugeridas en el Programa de estudios de la materia de Problemas Sociales Políticos y Económicos de México de la Escuela Nacional Preparatoria, se presenta la siguiente planeación:

Sesión del 7 de septiembre de 2006

Aplicación del instrumento diagnóstico.

En ésta sesión se aplicará un cuestionario cuya finalidad es la de “conocer la composición y características del grupo, para elaborar un perfil”, mismo que permitirá desarrollar un diagnóstico del grupo a fin de tener elementos para adaptar estrategias y ejercicios con base en las características de el alumnado.

Primera sesión: 11 de septiembre de 2006

Plenaria grupal para determinar la forma de evaluación de las sesiones de práctica docente III.

| | |
|---|---|
| OBJETIVO DE CLASE. | Presentación formal para establecer las condiciones de trabajo, la forma de evaluación y las reglas bajo las cuales funcionara el grupo durante la revisión del tema de Teorías Económicas. |
| OBJETIVOS INTELLECTUALES O DE TAREA. | Que el alumnado: Hagan sugerencias sobre el desarrollo de la clase. Ofrezcan su criterio y opiniones en la toma de decisiones. |
| OBJETIVOS AFECTIVOS O SOCIOEMOCIONALES. | Que el alumnado: Expresen dudas, expectativas y acuerdos. Fortalezcan actitudes de tolerancia y respeto. |
| CONTENIDO. | Propuestas de el alumnado sobre formas y criterios de evaluación. |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | | <p>Explicación de la utilidad de los instrumentos para la práctica docente y la forma de trabajo dada las concepciones detectadas en los cuestionarios.</p> <p>Acuerdos grupales de formas de trabajo y horarios.</p> |
| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. | | <p>Lluvia de ideas, con la finalidad de conocer las mayores opiniones posibles del grupo sobre como quisieran ser evaluados.</p> <p>Comentar<>comentar, los puntos de vista del alumnado.</p> <p>Retroalimentar<>ejecutar, los pros y los contras de cada uno.</p> <p>Evaluar<ejecutar, para determinar la propuesta final del grupo.</p> |
| MATERIAL. | | <p>Hojas de papel, plumas, lápices.</p> <p>Pizarrón, gis, borrador.</p> <p>Cámara de video, cassette, tripie.</p> <p>Alumnos, supervisora y par.</p> |
| EVALUACIÓN. | | <p>Asistencia.</p> <p>Orden durante la plenaria.</p> |
| ACUERDOS. | | <p>Formar siete equipos de máximo siete integrantes, para exponer las corrientes del pensamiento económico.</p> |

Segunda sesión: 14 de septiembre de 2006

Apertura al Trabajo Grupal.

| | | |
|---|--|---|
| OBJETIVO DE CLASE. | | <p>Establecer el orden de participación de los equipos para revisar las corrientes del pensamiento económico.</p> |
| OBJETIVOS INTELECTUALES O DE TAREA. | | <p>Que el alumnado:</p> <p>Ofrezcan su criterio y opiniones en la toma de decisiones.</p> <p>Den orientaciones a sus compañeros y al docente.</p> |
| OBJETIVOS AFECTIVOS O SOCIOEMOCIONALES. | | <p>Que el alumnado:</p> <p>Manifiesten solidaridad con sus pares y con el docente.</p> <p>Expresen dudas, expectativas y acuerdos.</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| CONTENIDO. | <p>Establecimiento de las actividades a realizar a lo largo de la práctica docente III.</p> <p>Material con conceptos principales del tema, características de las exposiciones.</p> <p>Criterios y fechas de las exposiciones.</p> |
| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. | <p>Lluvia de ideas.</p> <p>Plantear>debatir los puntos iniciales, el tema a tratar y la finalidad de la práctica docente III.</p> <p>Comentar<>comentar entre todos las aportaciones individuales.</p> <p>Evaluar<>ejecutar, para tomar decisiones sobre el grupo.</p> |
| MATERIAL. | <p>Hojas de papel, plumas, lápices.</p> <p>Pizarrón, gis, borrador.</p> <p>Material bibliográfico.</p> <p>Cámara de video, cassette, tripie.</p> <p>Alumnos, supervisora y par.</p> |
| EVALUACIÓN. | <p>Asistencia.</p> <p>Guía de observación.</p> <p>Participación en clase.</p> |
| ACUERDOS. | <p>Fotocopiar el material proporcionado en clase.</p> <p>Presentar el material de exposición por equipo una clase antes de su turno, para que sea reproducido por los compañeros.</p> |

Tercera sesión: 21 de septiembre de 2006

Economía, aspectos principales, funciones e importancia.

| | |
|--------------------------------------|--|
| OBJETIVO DE CLASE. | <p>Analizar el concepto de economía, así como sus ideas principales, con el fin de comprender su función.</p> |
| OBJETIVOS INTELLECTUALES O DE TAREA. | <p>Que el alumnado:</p> <p>Ofrezcan su criterio y opiniones.</p> <p>Den orientaciones a sus compañeros y al docente.</p> |

| | |
|---|--|
| | Colaboren con sus compañeros en la construcción del conocimiento. |
| OBJETIVOS AFECTIVOS O SOCIOEMOCIONALES. | Que el alumnado. Distiendan el clima del aula participando, relacionándose con sus compañeros, etc. Expresen dudas, expectativas y acuerdos. |
| CONTENIDO. | Cuestionario inicial de economía. Técnica brainstorming para detectar sobre las ideas que se tengan de las funciones y el concepto. Aspectos del Plan Nacional de Desarrollo y el Acuerdo Político Nacional. |
| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. | Exponer>captar los conceptos principales. Orientar>ejecutar las participaciones del alumnado. Plantear>debatir. Comentar<>comentar. Retroalimentar<>ejecutar, para obtener conclusiones. |
| MATERIAL. | Hojas de papel, plumas, lápices. Pizarrón, gis, borrador. Material bibliográfico. Cámara de video, cassette, tripie. Alumnos, supervisora y par. |
| EVALUACIÓN. | Asistencia. Guía de observación. Participación en clase. Cuestionario inicial sobre economía. |
| ACUERDOS. | Vocabulario de economía por equipos para el jueves 28 de septiembre. Lectura del material de exposición de los equipos 1 y 2. Distribución del material de los equipos 3 y 4. |

Cuarta sesión: 25 de septiembre de 2006

Corrientes económicas: Mercantilismo y Fisiocrática.

| | |
|---|---|
| OBJETIVO DE CLASE. | Exposición sobre mercantilismo (1) y escuela fisiocrática (2). |
| OBJETIVOS INTELLECTUALES O DE TAREA. | Que el alumnado: Ofrezcan su criterio y opiniones. Den orientaciones a sus compañeros y al docente. Colaboren con sus compañeros en la construcción del conocimiento. |
| OBJETIVOS AFECTIVOS O SOCIOEMOCIONALES. | Que el alumnado: Manifiesten solidaridad con sus pares y con el docente. Distiendan el clima del aula participando, relacionándose con sus compañeros, etc. Fortalezcan actitudes de tolerancia y respeto. |
| CONTENIDO. | Contexto social, postulados, exponentes y crítica sobre el mercantilismo y la fisiocracia. Técnicas expositivas y de reforzamiento. |
| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. | Exponer>captar los conceptos principales para orientar>ejecutar las participaciones del alumnado. Plantear>debatir cuestiones fundamentales sobre la corriente económica tratada. Retroalimentar<>ejecutar. Supervisar<>ejecutar. Comentar<>comentar entre todos y obtener conclusiones. Técnicas propuestas por lo equipos. |
| MATERIAL. | Hojas de papel, plumas, lápices. Pizarrón, gis, borrador. Láminas, acetatos, etc. Material bibliográfico. Cámara de video, cassette, tripie. Alumnos, supervisora y par. |
| EVALUACIÓN. | Asistencia. |

| | |
|-----------|--|
| | <p>Guía de observación.</p> <p>Participación en clase.</p> <p>Calidad del la exposición, cumplimiento de criterios y material utilizado.</p> <p>La que se determine por equipos.</p> |
| ACUERDOS. | Distribución del material de los equipos 5 y 6. |

Quinta sesión: 26 de septiembre de 2006

Corrientes económicas: Clásica y Materialismo Dialéctico.

| | |
|---|--|
| OBJETIVO DE CLASE. | Exposición sobre escuela clásica (3) y materialismo dialéctico (4). |
| OBJETIVOS INTELLECTUALES O DE TAREA. | <p>Que el alumnado:</p> <p>Ofrezcan su criterio y opiniones en la toma de decisiones.</p> <p>Den orientaciones a sus compañeros y al docente.</p> <p>Colaboren con sus compañeros en la construcción del conocimiento.</p> |
| OBJETIVOS AFECTIVOS O SOCIOEMOCIONALES. | <p>Que el alumnado:</p> <p>Manifiesten solidaridad con sus pares y con el docente.</p> <p>Distiendan el clima del aula participando, relacionándose con sus compañeros, etc.</p> <p>Fortalezcan actitudes de tolerancia y respeto.</p> |
| CONTENIDO. | <p>Contexto social, postulados, exponentes y crítica sobre la escuela clásica y el materialismo dialéctico.</p> <p>Técnicas expositivas y de reforzamiento.</p> |
| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. | <p>Exponer>captar los conceptos principales para orientar>ejecutar las participaciones del alumnado.</p> <p>Plantear>debatir cuestiones fundamentales sobre la corriente económica tratada.</p> <p>Retroalimentar<>ejecutar.</p> <p>Supervisar<>ejecutar.</p> <p>Comentar<>comentar entre todos y obtener conclusiones.</p> |

| | |
|-------------|--|
| | Técnicas propuestas por lo equipos. |
| MATERIAL. | Hojas de papel, plumas, lápices. Pizarrón, gis, borrador. Material bibliográfico. Cámara de video, cassette, tripie. Alumnos, supervisora y par. |
| EVALUACIÓN. | Asistencia. Guía de observación. Participación en clase. Calidad del la exposición, cumplimiento de criterios y material utilizado. La que se determine por equipos. |
| ACUERDOS. | Lectura del material de los equipos 5 y 6. Distribución del material del equipo 7. |

Sexta sesión: 28 de septiembre de 2006

Corrientes económicas: Mixta y Monetarista.

| | |
|---|---|
| OBJETIVO DE CLASE. | Exposición sobre economía mixta (5) y el monetarismo (6). |
| OBJETIVOS INTELLECTUALES O DE TAREA. | Que el alumnado: Ofrezcan su criterio y opiniones en la toma de decisiones. Den orientaciones a sus compañeros y al docente. Colaboren con sus compañeros en la construcción del conocimiento. |
| OBJETIVOS AFECTIVOS O SOCIOEMOCIONALES. | Que el alumnado: Manifiesten solidaridad con sus pares y con el docente. Distiendan el clima del aula participando, relacionándose con sus compañeros, etc. Fortalezcan actitudes de tolerancia y respeto. |
| CONTENIDO. | Contexto social, postulados, exponentes y crítica sobre economía mixta y monetarismo. |

| | |
|---------------------------|---|
| | Técnicas expositivas y de reforzamiento. |
| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. | Exponer>captar los conceptos principales para orientar>ejecutar las participaciones del alumnado. Plantear>debatir cuestiones fundamentales sobre la corriente económica tratada. Comentar<>comentar entre todos y obtener conclusiones. Técnicas propuestas por lo equipos. |
| MATERIAL. | Hojas de papel, plumas, lápices. Pizarrón, gis, borrador. Láminas, acetatos, etc. Material bibliográfico. Cámara de video, cassette, tripie. Alumnos, supervisora y par. |
| EVALUACIÓN. | Asistencia. Guía de observación. Participación en clase. Calidad del la exposición, cumplimiento de criterios y material utilizado. La que se determine por equipos. |
| ACUERDOS. | Lectura del material del equipo 7. Vocabulario para entregar la siguiente clase. |

Séptima sesión: 2 de octubre de 2006

Corriente económica: Estructuralista; revisión del Glosario de economía.

| | |
|-------------------------------------|---|
| OBJETIVO DE CLASE. | Exposición sobre estructuralismo (7). Revisión del Glosario de términos sobre economía. |
| OBJETIVOS INTELECTUALES O DE TAREA. | Que el alumnado: Ofrezcan su criterio y opiniones en la toma de decisiones. Den orientaciones a sus compañeros y al docente. Colaboren con sus compañeros en la construcción del conocimiento. |
| OBJETIVOS | Que el alumnado: |

| | |
|-------------------------------------|---|
| <p>AFFECTIVOS SOCIOEMOCIONALES.</p> | <p>O</p> <p>Manifiesten solidaridad con sus pares y con el docente.</p> <p>Distiendan el clima del aula participando, relacionándose con sus compañeros, etc.</p> <p>Fortalezcan actitudes de tolerancia y respeto.</p> |
| <p>CONTENIDO.</p> | <p>Contexto social, postulados, exponentes y crítica sobre el estructuralismo.</p> <p>Técnicas expositivas y de reforzamiento.</p> <p>Glosario de términos sobre economía.</p> |
| <p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.</p> | <p>DE</p> <p>Exponer>captar los conceptos principales para orientar>ejecutar las participaciones del alumnado.</p> <p>Plantear>debatir cuestiones fundamentales sobre la corriente económica tratada.</p> <p>Comentar<>comentar entre todos y obtener conclusiones.</p> <p>Técnicas propuestas por lo equipos.</p> |
| <p>MATERIAL.</p> | <p>Hojas de papel, plumas, lápices, pizarrón, gis, borrador.</p> <p>Láminas, acetatos, material bibliográfico, etc.</p> <p>Cámara de video, cassette, tripie.</p> <p>Alumnos, supervisora y par.</p> |
| <p>EVALUACIÓN.</p> | <p>Asistencia.</p> <p>Guía de observación. Participación en clase.</p> <p>Entrega de tarea (glosario de términos por equipo).</p> <p>Calidad del la exposición, cumplimiento de criterios y material utilizado. La que se determine por equipos.</p> |
| <p>ACUERDOS.</p> | <p>Lectura de: “Homogeneización y pérdida de subjetividad en la globalización” de Hugo Zemelman y la “Globalización de los Mercados” de Franz J. Hinkelammert.</p> |

Octava sesión: 3 de octubre de 2006

Globalización.

| | |
|---------------------------|--|
| <p>OBJETIVO DE CLASE.</p> | <p>Revisar los postulados básicos de la globalización con el fin de entender la problemática actual de la sociedad global.</p> |
|---------------------------|--|

| | |
|--|---|
| <p>OBJETIVOS INTELLECTUALES O DE TAREA.</p> | <p>Que el alumnado: Ofrezcan su criterio y opiniones. Den orientaciones a sus compañeros y al docente. Colaboren con sus compañeros en la construcción del conocimiento.</p> |
| <p>OBJETIVOS AFECTIVOS O SOCIOEMOCIONALES.</p> | <p>Que el alumnado: Expresen dudas, expectativas y acuerdos. Manifiesten solidaridad con sus pares y con el docente. Distiendan el clima del aula participando, relacionándose con sus compañeros, etc. Fortalezcan actitudes de tolerancia y respeto.</p> |
| <p>CONTENIDO.</p> | <p>Conceptos básicos, principales postulados. Técnica Phillips 66 para socializar las lecturas. Análisis de la situación actual con base en dos lecturas. Técnica de frases incompletas al final para corroborar si la explicación fue satisfactoria.</p> |
| <p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.</p> | <p>Exponer>captar las ideas principales de tema. Orientar>ejecutar las participaciones del alumnado. Plantear>debatir con base en las lecturas. Comentar<>comentar las aportaciones. Retroalimentar<>ejecutar para obtener conclusiones. Supervisar<>ejecutar los ejercicios y técnicas aplicadas.</p> |
| <p>MATERIAL.</p> | <p>Hojas de papel, plumas, lápices. Pizarrón, gis, borrador. Material bibliográfico. Cámara de video, cassette, tripie. Alumnos, supervisora y par.</p> |
| <p>EVALUACIÓN.</p> | <p>Asistencia. Guía de observación. Participación en clase y en los ejercicios.</p> |
| <p>ACUERDOS.</p> | <p>Conclusiones del tema para la siguiente clase.</p> |

Novena sesión: 5 de octubre de 2006

Sesión de cierre de Práctica Docente III.

| | |
|---|---|
| OBJETIVO DE CLASE. | Cerrar el período el trabajo de práctica docente III. |
| OBJETIVOS INTELECTUALES O DE TAREA. | Que el alumnado: Ofrezcan su criterio y opiniones. Colaboren con sus compañeros en la construcción del conocimiento. |
| OBJETIVOS AFECTIVOS O SOCIOEMOCIONALES. | Que el alumnado: Manifiesten solidaridad con sus pares y con el docente. Distiendan el clima del aula participando, relacionándose con sus compañeros, etc. Expresen dudas, expectativas y acuerdos. |
| CONTENIDO. | Conclusiones del tema para cerrar la práctica docente III. Cuestionario de opinión sobre la actividad docente. |
| ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA. | Exponer>captar. Plantear>debatir. Comentar<>comentar. Evaluar < ejecutar. *Aplicación del cuestionario de opinión sobre la labor docente. Cierre temático de la práctica. |
| MATERIAL. | Hojas de papel, plumas, lápices. Pizarrón, gis, borrador. Cuestionarios. Cámara de video, cassette, tripie. Alumnos, supervisora y par. |
| EVALUACIÓN. | Asistencia. Guía de observación. Participación en clase. <i>Será presentada, a partir del análisis del desarrollo de la práctica.</i> |

| | |
|--|--|
| ACUERDOS. | Traer el glosario de términos de sociología en su cuaderno, para la siguiente clase. |
| *De acuerdo a tiempos institucionales, se podrá manejar de ésta manera la aplicación del instrumento de opinión; o podría ser entregado una sesión antes para que fuera contestado en casa y así facilitar el trabajo docente de la última sesión. | |

ANEXO 6.**CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO.**

Objetivo: Conocer la composición y características del grupo, para elaborar un perfil de conocimiento.

Instrucciones: Contesta las preguntas abiertas en forma clara. En aquellas que lo ameriten, tacha la opción correspondiente.

1. *Edad:*
2. *Sexo:*
3. *Escolaridad y ocupación de los padres o tutores:*
4. *No. de integrantes en la familia: ¿Quiénes son?*
5. *¿Padeces alguna enfermedad? Si/No ¿Cuál?*
6. *¿Trabajas? Si/No ¿Dónde y qué función desempeñas?*
7. *¿Cuánto tiempo tardas en llegar a la escuela?*

8. *¿Qué tal te llevas con tu familia?*
9. *¿Tu familia te apoya cuando tienes alguna inquietud o problema? Si/No ¿De qué forma?*

10. *¿Conoces las reglas institucionales? Si/No ¿Y las grupales? Si/No ¿Las sigues? Si/No ¿Porqué?*
11. *¿Cuántas horas diarias le dedicas al estudio?, ¿y a ver televisión?*
12. *¿Usas los espacios recreativos y de estudio en la escuela? Si/No ¿De qué forma?*
13. *¿Cómo te tratan las autoridades escolares? Describe:*
14. *¿Cómo te llevas con tu grupo de amigos? Describe:*

15. *El ambiente que se genera en el aula, ¿tiene alguna relación con tu desempeño escolar?*
16. *¿Qué necesitas para desarrollarte a plenitud en el aula?*

17. ¿Consideras que es más importante llevarte bien con tus compañeros/as de clase o con tus maestros/as?
18. ¿Cómo te sientes respecto a la relación que llevas con tus maestros/as?
19. ¿Crees que llevándote mejor con tus profesores/as, aprenderías más?
20. ¿Sientes que tus maestros/as te limitan o fomentan tu participación? Describe:
21. ¿Tus maestros/as reconocen tus habilidades en el salón de clase? Describe:
22. ¿Consideras que tus maestros/as (o algunos de estos) podrían ser tus modelos a seguir? ¿Porque?

23. *¿Qué tanto te preocupan las calificaciones que obtienes en la escuela?*
24. *¿Tienes problemas con algún grupo, persona u autoridad? Si/No ¿De qué tipo?*

25. ¿Por qué razón asistes a la escuela?
26. ¿Qué nivel académico deseas obtener y por qué?
27. ¿Cuáles son tus expectativas futuras?
28. ¿Estas satisfecho con tu desempeño escolar? Si/No ¿Porqué?
29. ¿Cómo te defines a ti mismo?
30. ¿Te gusta practicar algún deporte o actividad recreativa? Si/No ¿Cuál(es)?
31. ¿Qué tema(s) te interesa(n)?

32. Comentarios:

NIVELES DE FUNCIÓN EN LOS GRUPOS.

Instrumento de observación actitudinal de grupo.

| ACTITUDES POSITIVAS. | |
|---|--|
| NIVEL TAREA | NIVEL SOCIOAFECTIVO |
| <p>Hace sugerencias:</p> <p>Persuade Incita Convence.</p> | <p>Manifiesta solidaridad:</p> <p>Ayuda Alienta Agradece</p> |
| <p>Ofrece su criterio:</p> <p>Opina Expresa sus deseos Manifiesta sus necesidades.</p> | <p>Distiende el clima:</p> <p>Reduce tensiones Bromea</p> |
| <p>Da orientaciones:</p> <p>Repite Informa Clarifica.</p> | <p>Expresa acuerdo:</p> <p>Asiente Aprueba Consiente</p> |
| ACTITUDES NEGATIVAS | |
| NIVEL TAREA | NIVEL SOCIOAFECTIVO |
| <p>Exige ayuda:</p> <p>Hace repetir Pide clarificaciones, Pero no colabora</p> | <p>Expresa desacuerdo:</p> <p>Se abstiene Rechaza Se obstina</p> |
| <p>Pide opiniones y consejo:</p> <p>Indaga los deseos ajenos Indaga las necesidades ajenas No colabora</p> | <p>Manifiesta tensión:</p> <p>No atiende Desentona No participa</p> |
| <p>Pide a los demás:</p> <p>Ideas Sugerencias Trabajos</p> | <p>Manifiesta hostilidad:</p> <p>Ironiza Se opone siempre Ataca verbalmente</p> |

BIBLIOGRAFÍA

1. Aguilar, María José, *Como animar un grupo. Técnicas grupales*, México, El Ateneo.
2. Alcántar Camarena, Alfredo, "Adolescencia y transición" en *Cuadernos de Ciencias de la Salud y el Comportamiento. Adolescencia*, México, FES Zaragoza-UNAM, No. 7, noviembre 2003 – febrero 2004.
3. Almánzar Vázquez, María Guadalupe, *Evaluación del aprendizaje*, México, Proyecto PAPIME ENTS-UNAM, 2004.
4. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *La educación superior en el siglo XXI*, México, 2000.
5. Ayala Rubio, Silvia, *La enseñanza de las Ciencias Sociales: un estudio desde el aula*, México, Universidad de Guadalajara, 1997.
6. Bartolucci Incico, Jorge. *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, CESU-UNAM, 1994.
7. Beltrán Llera, Jesús y J. A. Bueno Álvarez, (Editores), *Psicología de la educación*, Barcelona, España, Alfaomega, 1997.
8. Best Francine, Debess Maurice, et al, *Introducción a la pedagogía*, España, oi kos tau Ediciones, 1979.
9. Bisquerra Alzina, Rafael, *Educación emocional y bienestar*, España, Cisspraxis, S.A., 2001, 2ª edición.
10. Castillo Nechar, Marcelino (Coordinador), *Salud mental, sociedad contemporánea*, México, UAEM, 2000.
11. Castrejon Diez, Jaime, et al, *Prospectiva del bachillerato 1980-2000*, México, Estudios sobre financiamiento de la Educación, 1992.
12. Cathelat, Bernard, et al, *Estilos de vida e investigación social*, España, Editorial Mensajero, 1984.
13. Chávez Ramírez, Paulina, *Las cartas de intención y las políticas de estabilización y ajuste estructural de México: 1982-1994*, México, Instituto de Investigaciones Económicas-UNAM-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1996.
14. Chehaybar y Kuri, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal*, México, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, 2000, 2ª edición.

15. Chehaybar y Kuri, Edith. *Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos. Perspectivas de los alumnos del nivel medio superior de la UNAM*, México, CISE-UNAM, Serie: sobre la Universidad, Número 17, 1993.
16. Cochrane, Raymond, *La creación social de la enfermedad mental*, Buenos Aires, Argentina, Ediciones Nueva visión, 1991.
17. Comisión Especial para el Congreso Universitario (CECU), *Diagnóstico institucional de la Escuela Nacional Preparatoria*, México, UNAM, 2004.
18. Corona Hernández, Claudia y Jesús González Silva, *Educación y Salud Mental: Un área de intervención de Trabajo Social en el nivel medio superior de la educación formal*, México, ENTS-UNAM, Tesis de licenciatura, documento sin publicar, 2004.
19. Corral Iñigo, Antonio, "El mundo intelectual del adolescente", en Perinat, Adolfo, et al, *Los adolescentes en el Siglo XXI*, Barcelona, Editorial UOC, 2003.
20. De la Mora Ledesma, José G., *Psicología educativa*, México, Editorial Progreso, 2000.
21. Deutsch, Morton y Krauss, Robert M., *Teorías en psicología social*, México, Editorial Paidós, 1997.
22. Díaz Barriga, Ángel, "El profesor de educación superior. Frente a las demandas de los nuevos debates educativos", en *Revista Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM. No. 108, 2005.
23. Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill Interamericana, 2002, 2ª edición.
24. Díaz Barriga, Frida, "La adolescencia y algunas implicaciones en el enseñanza de las ciencias sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social", en *Revista Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, No. 60, 1993.
25. Didrikson, Axel, *La Universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés Editores, 2000.
26. Dimauro, Mario I., *Salud mental y sociedad*, Argentina, Editorial El Ateneo, 1995.
27. Dunhman, Hill, "Los adolescentes, víctimas de una hormona alrevesada", periódico Milenio, año 8, número 2629, México, martes 13 de marzo de 2007.
28. Escuela Nacional Preparatoria, *Informe de actividades 2002-2006*, México, UNAM.

29. Escuela Nacional Preparatoria, *Plan de desarrollo 2002-2006*, México, UNAM.
30. Foucault, Michael, *Vigilar y castigar. nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores, 1983, 8ª edición.
31. Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Editorial siglo XXI, 1969, 44ª edición.
32. Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Colombia, Siglo XXI Editores, 1970, 16ª edición.
33. Fritzen Silvino, José, *La ventana de Johari: ejercicios de dinámica de grupo, de relaciones humanas y de sensibilización*, s/lugar de edición, Editorial Santander: Sal térrica, 1987, 2ª edición.
34. Gadino, Alfredo, *Gestionar el conocimiento. Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 2001.
35. Garay, Adrián, *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES, 2001.
36. Genovard Roselló, Cándido y Concepción Gotzens, *Psicología de la instrucción*, España, Santillana, 1997.
37. Gimeno, J. Sacristán y Ángel Gómez Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, España, Editorial Morata, 1998.
38. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos - Secretaría de Salud, Programa de Acción en Salud Mental 2000-2006, México.
39. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos- Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de Educación 2000 – 2006, México.
40. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, *Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006*, México.
41. Goffman, Erving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2001.
42. Gómez Masdevall, María Teresa, *Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*, España, Narcea, 1997, 4ª edición.
43. González Casanova, Pablo, “El problema de la reforma de la enseñanza”, documento presentado en el ciclo *La reforma del bachillerato*, México, UNAM, 1953.

44. González Galán, Arturo, *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*, Madrid, España, Editorial La Muralla S. A., 2004.
45. González Núñez, José de Jesús, *Psicopatología de la adolescencia*, México, Editorial Manual Moderno, 2001.
46. Gramsci, Antonio, *La Alternativa Pedagógica*, México, Editorial Fontamara, 1987.
47. Hernández Hernández, Pedro, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, Madrid, España, Narcea, 1995.
48. Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós Educador, 2004.
49. Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Hernández Collado, Pilar Batista Lucio, *Metodología de la investigación*, México, Editorial McGraw Hill, 1998, 2ª edición.
50. Joyce, Bruce, Marsha Weil con Emily Calhoun, *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2002.
51. Klineberg, Otto, *Psicología social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, 8ª reimpresión.
52. López R., Fuensanta, *Estudio exploratorio del vínculo emocional social en la relación maestro – alumno desde el punto de vista de la comunicación*, México, Facultad de Psicología-UNAM, Tesis de maestría, documento sin publicar, 1993.
53. Loyo, Aurora, et al. *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa: Cuaderno 19*, México, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1994.
54. Lugo Villaseñor, Elisa, “Implicaciones del diseño curricular ante la nueva construcción del conocimiento”, en Barrón Tirado, Concepción (Coordinadora), *Currículum y actores. Diversas miradas*, México, CESU-UNAM, 2004.
55. Luhmann, Niklas y Eberhard Schorr Karl, *El sistema educativo, (problemas de reflexión)*, México, Universidad de Guadalajara, 1993, 1ª edición en español.
56. Materazzi, Miguel Ángel, *Salud Mental: Una propuesta de intervención permanente*, Argentina, Editorial Paidós, 1991.
57. Medaura, Olga y Alicia Monfarrell de Lafalla, *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo. Hacia un cambio de actitudes*, Buenos Aires, Editorial Hvmánitas, 1989, 2ª edición.

58. Medina Carrasco, Gabriel, *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México, Tesis doctoral en Ciencias Sociales con especialización en sociología, Colegio de México, 2000.
59. Mingo, Araceli, *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad*, México. UNAM-CESU-PUEG-FCE, 2006.
60. Miras, Mariana, “Afectos, emociones atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar”, en Coll, Cesar, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (Compiladores), *Desarrollo psicológico y educación*, España, Alianza Editorial, 2001.
61. Morales Bejarano, Alberto, “¿Dónde está lo esencial? Mensajes errados confunden al sector más desprotegido: los adolescentes” [en línea], *Revista Iberoamericana de Educación RIE: Educación para el desarrollo sustentable*, Versión Digital Boletín No. 40/4 Octubre 2006, OEI, Dirección URL: <http://www.rieoei.org>
62. Münch, Lourdes y Ernesto Ángeles, *Métodos y técnicas de investigación*, México, Editorial Trillas, 1990, 2ª edición.
63. OEI – OCDE. “Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias Tendientes al Fortalecimiento de Políticas de Formación Docente”, documento presentado en la *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, “Tarija, Bolivia”, 4 y 5 de septiembre de 2003.
64. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Informe: Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2005*.
65. Ornelas, Carlos, “Nacionalidad y modernización en la transición del sistema educativo mexicano”, en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE-NF-FCE, 1995.
66. Ortiz Osoy, Blanca Estela, *Estrategias de enseñanza*, México. Proyecto PAPIME ENTS-UNAM, 2004.
67. Paul Gee, James, *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*, s/lugar de edición, Educación y Conocimiento, 2002.
68. Pedreira Massa José Luis y Luis Martín Álvarez, “Los límites de lo normal y lo patológico en la adolescencia: principios para una intervención integrada y comprensiva”, en Salinas Ramos Francisco (Director), *Documentación social*.

- Revista de estudios sociales y de sociología aplicada: Adolescentes y jóvenes en dificultad social*, Madrid, Cáritas Española, No. 120, Julio – septiembre 2000.
69. Perinat, Adolfo, et al, *Los adolescentes en el siglo XXI*, Barcelona, editorial UOC, 2003.
70. Petrovsky, A. V., *Psicología evolutiva y pedagógica*, México, Editorial Cartago, 1993, 1ª edición en español.
71. Pipitone, Ugo, *La salida del atraso. Un estudio comparativo*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Fondo de Cultura Económica, 1995.
72. Poggi, Margarita, “Una educación más equitativa” [en línea], *Revista Iberoamericana de Educación RIE: Educación para el desarrollo sustentable*, Versión Digital Boletín No. 40/3 25 de octubre 2006, OEI, Dirección URL: <http://www.servicios.clarin.com/notas/jsp/clarin/v8/notas/imprimir.jsp?pagid=129599>
73. Proyecto Antología de Teoría Sociológica Contemporánea y Proyecto Desarrollo Teórico de la Investigación Social, *Perspectivas teóricas contemporáneas de las Ciencias Sociales*, UNAM-FCPyS, s/año de edición.
74. Puigrós, Adriana, “Educación neoliberal y alternativas”, en Buenfil Burgos, Rosa Nidia (Coordinadora), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, México, Plaza y Valdés, 2000.
75. Quesada, Rocío, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2003.
76. Ramírez Díaz, José Víctor, et al, *La comunidad del conocimiento. Elementos para la construcción de un modelo de gestión académica en el nivel medio superior y superior*, México, Plaza y Valdés Editores, 1997, 1ª edición.
77. Rodríguez Ortiz, Imelda Ana, “Adolescencia: pedacito de obsidiana”, en *Cuadernos de Ciencias de la Salud y el Comportamiento: Adolescencia*, México, FES Zaragoza-UNAM, No. 7, noviembre 2003 – febrero 2004.
78. Rojas Soriano, Raúl, *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdés Editores, 1993, 11ª edición.
79. Romo Beltrán, Rosa Martha, *Interacción y estructura en el salón de clases*, México, Universidad de Guadalajara, 1993.

80. Rosado Castillo, Ana María, “Adolescencia y comunicación”, en *Cuadernos de Ciencias de la Salud y el Comportamiento. Adolescencia*, México, FES Zaragoza-UNAM, No. 7, noviembre 2003 – febrero 2004.
81. Rugarcia Torres, Armando, *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*, México, Editorial Trillas, 1999, 2ª edición.
82. Ruiz del Castillo, Amparo y Raúl Rojas Soriano, *Vínculo docencia – investigación para una formación integral*, México, Plaza y Valdés Editores, 1999.
83. Ruiz del Castillo, Amparo, *Crisis, educación y poder en México*, México, Plaza y Valdés Editores, 1991, 3ª edición.
84. Trianes Torres, María Victoria, *La violencia en contextos escolares*, México, Ediciones Aljibe, 2002.
85. Vargas, Laura y Graciela Bustillos, *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo I y II*, Buenos Aires, Humanitas-CEDEPO, 1990, 3ª edición.
86. Velázquez Albo, María de Lourdes, “Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario” en *Revista Perfiles Educativos*, México, CISE – UNAM, No. 104, 2004.
87. Villegas Tapia, María Guadalupe. *Modificar el clima de relación en el grupo, un reto para construir prácticas docentes alternativas*, México, ENEP Aragón-UNAM, Tesis de maestría, documento sin publicar, 2000.
88. W. Santrock, John, *Psicología de la educación*, México, McGraw-Hill Interamericana, 2002.
89. Watzlawick, P., Bavelas, J. y Jackson D., *Teoría de la comunicación humana*, Editorial Heder 1967.
90. Wohl D., John, *Fundamentos del desarrollo humano*, México, Editorial Pax; Serie Psicología. 1999.
91. Zemelman, Hugo, “Homogeneización y pérdida de la subjetividad en la globalización”, en Dieterich, Heinz (Coordinador), *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Editorial Planeta, 1997.