



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**“ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL BACHILLERATO  
UNIVERSITARIO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA  
IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA”**

**T E S I S**

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

**P R E S E N T A**

**VIVIANA XÓCHITL PÉREZ OVANDO**

**ASESORA: MTRA. OLIVIA MIRELES VARGAS**

**CIUDAD UNIVERSITARIA 2009**



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.

*En la clase de historia de la secundaria, el profesor hablaba de crisis económica, política, guerra y todos esos grandes temas que entendía con dificultad. El maestro nos enseñó que los sucesos trágicos mundiales que ocurrían ahí afuera, tenían estrecha relación con lo que pasaba en nuestra vida cotidiana. Fue entonces cuando empecé a comprender, ¿por qué el negocio de mi papá quebró?, ¿por qué mis padres discutían por dinero?, ¿por qué mi madre ingresó a trabajar?, ¿por qué se acabaron los paseos al mar?, ¿por qué mis hermanos eran llamados hijos de la crisis?..... Motivada por ese ánimo de comprensión, en ese momento las ciencias sociales cobraron sentido en mi vida, más tarde supe que eso era pensar con imaginación sociológica, según un pensador apasionado, llamado Wrights Mills.*

## *Agradecimientos*

*Expreso mi gratitud y amor a la vida, a la pasión, al conocimiento y a la compleja e intrincada realidad, que pone ante nuestros ojos innumerables desafíos para comprenderla y reflexionar sobre su sentido.*

*A mi adorada Universidad, por brindarme una educación gratuita, profesional y con sentido humanista y de compromiso social encomiable.*

*A mi asesora, Mtra. Olívía Mireles, porque su profesionalismo, calidad humana y solidaridad, me ayudaron a la construcción, recuperación y culminación de este trabajo. Agradezco infinitamente su apoyo académico y moral en los momentos sombríos y de desánimo.*

*A mis sinodales y maestros, Dra. Dolores Muñozcano, Lourdes Velázquez, Mtro Vicente Godinez y Víctor Cabello, por su aguda revisión y observaciones para mejorar el trabajo y ampliar mi visión autocrítica y profesional.*

*A todos los colegas de la maestría, por compartir sus experiencias y aprendizajes que me enseñaron a escuchar y ser más tolerante. En especial agradezco el cariño y apoyo de Soco, Lili, Ixchel, Alma y Chuchín.*

*A mis profesores de la maestría, Mtra. Anita Barabtarlo, Dra. Margarita Theesz, Dra. Rosa Elena Nieves, Dra. Claudette Lions, Mtro. Ramón Reséndiz y Jorge Rodarte., porque su profesionalismo y compromiso me brindaron profundos conocimientos sobre la educación.*

*A mi maestro y amigo, Oscar Saldívar, porque gracias a sus enseñanzas y valores, despertaron mi interés y pasión por las ciencias sociales.*

*A mis padres, Eugenia y David por su amor y apoyo incondicional en mi vida.*

*A mis hermanos, Royí, Rubí, Irla y Davisín por su amor y por enseñarme a crecer en la adversidad.*

*A mis sobrinas Lunita, Ceci e Itzayana por traer luz, amor y ternura a la familia.*

*A Laura Segoviano † porque fue una fiel hermana con la que viví y me formé en s y las utopías.*

*A mamá Cata y mi tío Valito, por su apoyo y aliento en los momentos más críticos para seguir estudiando.*

*A Jesús Vera, porque juntos compartimos el sueño del amor y la formación profesional.*

*A mi segunda familia panal, Martha, Juan, Jesús y Miguel, por compartir fielmente el amor, las parrandas, la lucha, los desencuentros, los sueños y las utopías.*

*A mis queridos y entrañables amigos y amigas: Leyla, Laura, Erika, Botello, Norma, Marysol, Nancy, Cristina, Nubía, Geovaní, Tesiu y Oscarín porque su fortaleza, amor, alegría y solidaridad me han ayudado a crecer y a reencontrarme.*

## ÍNDICE

|                   |   |
|-------------------|---|
| Introducción..... | 1 |
|-------------------|---|

### **CAPÍTULO 1**

#### **1. Contexto de la Educación Media Superior en México**

|  |    |
|--|----|
| 1.1. Complejidad del universo educativo.....                     | 4  |
| 1.2. El sistema educativo en México y sus rezagos.....           | 5  |
| 1.3. El sistema de Educación Media Superior (EMS) en México..... | 8  |
| 1.3.1. Estructura y composición de la EMS.....                   | 8  |
| 1.3.2. Cobertura y rezagos en el nivel.....                      | 10 |
| 1.3.3. Problemática del Nivel Medio Superior.....                | 12 |
| 1.3.4. Realidad docente.....                                     | 15 |
| 1.3.5. Crisis en la enseñanza y desarrollo de habilidades.....   | 18 |
| 1.3.6. Propuestas hacia la reforma del sector.....               | 21 |

### **CAPÍTULO 2**

#### **2. El Bachillerato Universitario**

|   |    |
|---|----|
| 2.1. El Bachillerato Universitario.....   | 26 |
| 2.2. El Colegio de Ciencias y Humanidades: razones y principios de su creación..... | 27 |
| 2.3. Composición y estructura organizacional del Colegio.....                       | 30 |
| 2.4. Filosofía educativa.....   | 31 |
| 2.5. Organización curricular.....   | 32 |
| 2.6. Desempeño estudiantil y eficiencia terminal.....                               | 33 |
| 2.7. Realidad docente en el Colegio.....  | 36 |
| 2.8. ¿Agotamiento del modelo educativo del CCH?.....                                | 37 |
| 2.9. Crisis en la enseñanza de las ciencias sociales.....                           | 39 |

## CAPÍTULO 3

### 3. Marco teórico: la imaginación sociológica y el cognoscitivismo

|  |    |
|--|----|
| 3. Marco teórico: la imaginación sociológica, el cognoscitivismo y la didáctica crítica.....                   | 44 |
| 3.1. Tarea del educador.....   | 45 |
| 3.2. La imaginación sociológica.....   | 47 |
| 3.3. Recuperación de la imaginación sociológica y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales.....   | 49 |
| 3.3.1. ¿Gran teoría vs. Inteligibilidad de la realidad social?.....  | 49 |
| 3.3.2. Crítica al empirismo abstracto.....   | 52 |
| 3.3.3. Recuperar la historia.....  | 54 |
| 3.3.4. Conocimiento ordinario y vida cotidiana.....  | 55 |
| 3.4. Imaginación sociológica y enseñanza de las ciencias sociales.....   | 57 |
| 3.5. La gran teoría, empirismo abstracto y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales.....          | 58 |
| 3.6. El Cognoscitivismo como referente para la enseñanza de las ciencias sociales.....                         | 60 |
| 3.6.1. Concepto docente.....   | 61 |
| 3.6.2. Concepto alumno.....  | 61 |
| 3.6.3. Concepto de evaluación.....   | 62 |
| 3.7. Objetivos de la enseñanza en ciencias sociales: Una ventana para promover la imaginación sociológica..... | 63 |
| 3.7.1. ¿Cómo promover la imaginación sociológica desde el aula?.....   | 64 |
| 3.7.2. Tarea del docente.....  | 64 |
| 3.8. Evaluación del aprendizaje.....   | 66 |

## CAPÍTULO 4

### Objetivos de aprendizaje y problemas en la enseñanza de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I y II

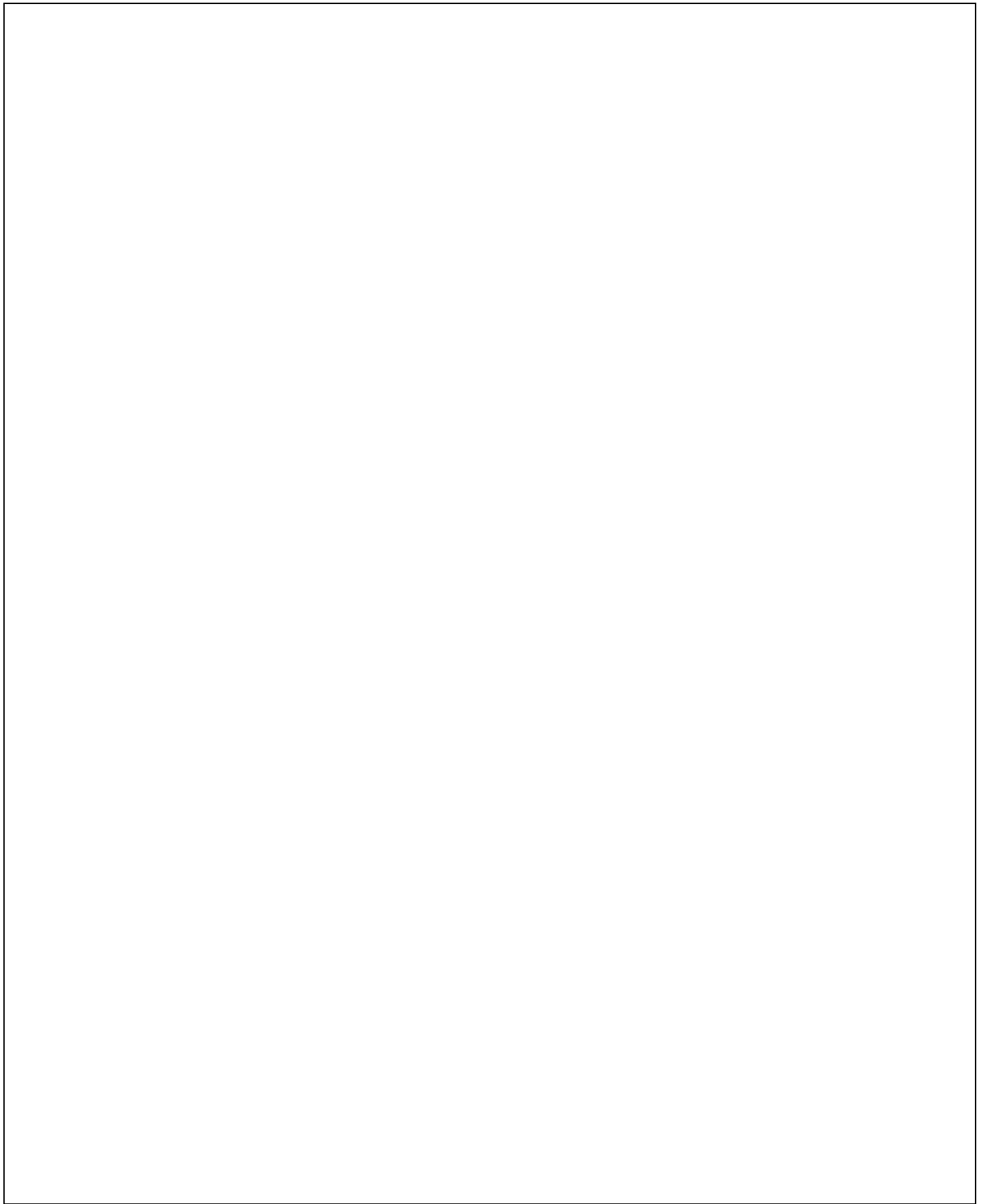
|  |    |
|--|----|
| 4.1. Contexto de la práctica docente II y III..... | 69 |
| 4.2. Ubicación curricular de la materia.....       | 70 |

|   |    |
|---|----|
| 4.2.1. Contenidos temáticos.....  | 71 |
| 4.3. Observaciones sobre el programa indicativo.....                              | 71 |
| 4.4. Diagnóstico sobre los problemas de enseñanza de las ciencias sociales.....   | 75 |
| 4.5. Diagnóstico de los alumnos sobre los problemas de enseñanza aprendizaje..... | 80 |

## **CAPÍTULO 5**

### **Propuesta didáctica para promover la imaginación sociológica de los estudiantes de bachillerato. El caso de la materia de Ciencias Políticas y Sociales I y II, CCH-Vallejo.**

|   |     |
|---|-----|
| 5.1. Objetivos, materiales y recursos empelados.....  | 87  |
| 5.2. Los objetivos: para qué enseñar.....   | 88  |
| 5.3. Recursos y materiales didácticos propuestos para el desarrollo de la propuesta.....      | 89  |
| 5.4. Criterios para la elección de la bibliografía.....                                       | 90  |
| 5.5. Planeación y descripción de la propuesta por sesión.....                                 | 92  |
| 5.6. Resultados sobre los productos de evaluación en clase.....                               | 119 |
| 5.6.1. Trabajos finales.....  | 120 |
| 5.6.2. Evaluación de los alumnos.....   | 124 |
| 5.6.3. Resultados cuantitativos de PDIII.....   | 125 |
| 5.6.4. La motivación.....   | 125 |
| 5.6.5. Participación.....   | 126 |
| 5.6.6. Resultados de la lectura en clase.....   | 127 |
| 5.6.7. Resultados sobre mapas conceptuales y mentales.....                                    | 129 |
| 5.6.8. La imaginación sociológica: una ventana para Promover aprendizajes significativos..... | 131 |
| 5.6.9. Aprendizajes y su relación con la vida cotidiana.....                                  | 132 |
| 5.6.10. Claridad en los aprendizajes obtenidos.....   | 134 |
| 5.7. Evaluación al desempeño docente.....   | 136 |
| 5.7.1. Evaluación del profesor titular.....   | 136 |
| 5.8. Sugerencias para mejorar el desempeño docente.....                                       | 139 |
| Conclusiones.....   | 141 |
| Bibliografía.....   | 157 |
| Hemerografía.....   | 162 |
| Anexos.....   | 163 |





## INTRODUCCIÓN

La educación en México sigue siendo una asignatura pendiente para el pleno desarrollo social, económico y cultural del país. Así lo confirma la realidad socioeducativa en sus diferentes ámbitos.

En este sentido, la educación ofrece una infinita gama de temas a estudiar desde diferentes ángulos y perspectivas de análisis, así como una urgente necesidad de plantear diagnósticos, tareas y posibles soluciones para su mejora.

De manera que este trabajo pretende contribuir a la discusión de algunos problemas que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato universitario y sugerir algunas líneas para su posible fortalecimiento y avance.

Frente a un mundo social convulsionado y en permanente crisis, es menester resignificar la importancia y el sentido de las ciencias sociales en nuestro país, debido al papel fundamental que tienen para la comprensión de la realidad contemporánea nacional e internacional y a los acuciantes y urgentes problemas sociales, económicos, culturales y ecológicos que enfrenta la humanidad a escala planetaria.

Se sabe que no es una tarea fácil y que las soluciones no se pueden reducir a una serie de pronunciamientos formales o buenas intenciones, como los discursos ampliamente proferidos y conocidos por todos en diferentes medios informativos.

Por ello, retomo la didáctica crítica para entender *la educación como un proceso social*, atravesado por diferentes variables sociales que la impactan positiva y negativamente.

Así, el objetivo que persigue este trabajo es ofrecer una propuesta didáctica de enseñanza para las ciencias sociales a nivel bachillerato a partir de *la imaginación sociológica*, categoría propuesta por Mills, esto es, el desarrollo de una cualidad mental que nos ayude a entender la esfera macro social y su relación e impacto en nuestra vida cotidiana, misma que permite obtener recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo, en nuestra realidad y mundo interior.

Asimismo, sustentado en la didáctica crítica y el cognoscitivismo, se sugiere una propuesta didáctica dinámica, placentera y lúdica como vía para despertar el interés y acceder al conocimiento social.

Para perseguir dicho propósito, se realizó un estudio en el aula en la materia de Ciencias Políticas y Sociales en el Colegio, éste consta de dos fases: diagnóstica y de intervención docente. En la primera se tiene el papel de observador, y en la segunda de profesor frente a grupo para la aplicación de la propuesta.

La fase diagnóstica tiene como objetivo explorar y conocer la experiencia docente y escolar de los alumnos, así como indagar su opinión sobre la experiencia y problemas de enseñanza-aprendizaje que han enfrentado en el área de las asignaturas histórico-social. Para dicho propósito, se emplea la técnica de observación frente a grupo e instrumentos como el diario de campo y un cuestionario de preguntas abiertas.

En la segunda fase de intervención docente, se presenta la aplicación y el desarrollo de la propuesta que integra seis secuencias didácticas estructuradas a partir del principio de promover la imaginación sociológica en los alumnos. Asimismo se cuentan con diversos instrumentos de evaluación al desempeño docente para valorar los logros y límites alcanzados.

Conviene mencionar que este acercamiento se hizo desde una perspectiva cualitativa, de manera que los resultados no pretenden generalizar la situación que guarda el Colegio de Ciencias y Humanidades en su conjunto.

El trabajo se estructura en cinco capítulos. Con el objetivo de ubicar el contexto social, el primer capítulo aborda un panorama general sobre la situación que guarda la educación en México, y concretamente la Educación Media Superior.

En el segundo capítulo se aborda el modelo educativo que ofrece el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), como parte del subsistema que ofrece el bachillerato universitario, y una revisión a la desvirtualización o agotamiento de dicho modelo.

En el tercer capítulo se construye y describe el marco teórico metodológico que sustenta esta propuesta didáctica: imaginación sociológica, cognoscitivismo y didáctica crítica, así como la importancia y los retos a futuro del estudio de las ciencias sociales.

El cuarto capítulo comprende una descripción de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I y II, así como la fase diagnóstica de valoración y evaluación por parte de los alumnos sobre el significado e importancia de estudiar ciencias sociales en el bachillerato.

Por último, el quinto capítulo tiene como propósito presentar los resultados obtenidos en el desarrollo de esta propuesta y valorar en qué medida se promovió la imaginación sociológica a partir de un ejercicio de razonamiento significativo, crítico, y del desarrollo de actitudes y valores para despertar el interés y resignificar la importancia del estudio de las ciencias sociales como disciplina que posibilita el entendimiento de la realidad social contemporánea y los numerosos problemas que plantea y que nos afectan directa e indirectamente.

En la sección de anexos se incluyen algunos materiales didácticos empleados en clase, evidencias de aprendizaje de los alumnos y cuestionarios e instrumentos de evaluación.

# CAPÍTULO 1

## CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

### 1.1. Complejidad del universo educativo

Comprender el estado actual de la Educación Media Superior (EMS) en México, requiere por una parte, el conocimiento y análisis de su estructura, composición y funcionamiento para reconocer cuáles son los alcances, límites y retos que tiene frente a sí este sector educativo. Por otra parte, si partimos de una visión global e integradora de la educación, es necesario una mirada general al contexto educativo en México, misma que permita entenderla en su totalidad, pues la condición del sistema, es resultado del actuar y desempeño de cada nivel institucional en su conjunto, así como por la presión de fuerzas externas internacionales.

Pese a la diversidad de concepciones que existen sobre los objetivos y fines de la educación, un acuerdo general, es que ésta constituye un vehículo fundamental de formación y desarrollo económico, social y humanístico de las naciones. A decir de Jacques Delors, *la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, -por tanto- la educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder.* (Delors, 2005: 9, 28).

Es así, que una de las tareas fundamentales de las naciones es alcanzar una visión integradora e igualitaria de la educación para todos (EPT) en el mundo, misma que garantice una inserción digna de los individuos en el ámbito social y laboral.

Sin embargo, en el ánimo de construir la *noción de sociedad educativa*, se han encontrado numerosos obstáculos, pues la educación tiene lugar en un contexto social y político específico, muchas de las veces, marcado por problemas históricos estructurales irresueltos, siendo que el desempeño escolar se determina en gran parte por la condición socioeconómica de los individuos.

Es por ello, que persiste un desarrollo educativo desigual entre los diferentes países, donde la mayoría de los países situados en las regiones de América de Norte, Europa Occidental, Europa Central y Oriental se ubican a la cabeza en el índice de la Educación para Todos en el Mundo, índice que comprende

indicadores relativos a la enseñanza primaria universal (EPU), alfabetización de los adultos, igualdad entre los sexos y la calidad de la educación. Mientras que regiones del África Subsahariana, los Estados Árabes, Asia Oriental y el Pacífico, así como en países comprendidos en la región de América Latina, se dista mucho de lograr los objetivos.

Es por ello que el tema de la educación en México supone un universo de estudio amplio y complejo por los diversos elementos estructurales que lo componen, también por la heterogeneidad de actores involucrados en el proceso educativo (funcionarios, autoridades, maestros-alumnos, etc.), proyectos académicos (planes y programas de estudio, contenidos, materiales y métodos de enseñanza), así como por el contexto político, económico y social específico donde se desenvuelve.

Así, este primer capítulo tiene como objetivo ofrecer un panorama general sobre la educación en México a partir de la revisión de los principales indicadores, para posteriormente concluir con una valoración de las mismas y su problemática.

## **1.2. El sistema educativo en México y sus rezagos**

En México, el Sistema Educativo Nacional Escolarizado, se conforma por los niveles, básico obligatorio (preescolar, primaria y secundaria), medio superior (bachillerato) y superior (licenciatura y posgrado); los cuales comprenden una secuencia obligatoria de grados para poder llegar hasta el nivel superior en un tiempo promedio de estudio de 17 a 20 años.

El nivel preescolar ofrece los tres primeros grados de escolaridad para estimular aptitudes y hábitos escolares en el infante, se cursan entre los 3 y 5 años. El segundo nivel de primaria se cursa en 6 años en una edad entre los 6 a los 11 años y tiene como objetivo desarrollar las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas en los estudiantes.

El último nivel básico obligatorio es la secundaria y se cursa generalmente entre los 12 y 14 años. Aquí se profundizan los conocimientos básicos y se incluyen otras disciplinas, además de los talleres con la finalidad de proporcionar una habilidad práctica y tecnológica a los jóvenes.

El Nivel Medio Superior (NMS) comprende generalmente tres años de duración y se cursa entre los 15 y 17 años. Históricamente ha perseguido dos finalidades: una propedéutica para coadyuvar a consolidar la formación

del bachiller y su inserción al nivel superior, la segunda se propone una formación técnica para su incorporación pronta en el mercado laboral.

El nivel superior, es el último grado que ofrece el Sistema Educativo Escolarizado (SEE) y se compone de dos niveles. El primero es el nivel profesional de licenciatura o técnico y posteriormente el de Posgrado (especialidad, maestría y doctorado), mismo que se enfoca a un área de especialización. Ambos tienen una duración promedio de 3 a 5 años, dependiendo de los Planes y Programas de Estudio. En el caso de la licenciatura, la edad promedio de ingreso es de 18 años, aunque se sabe, como en todos los niveles educativos, que ésta puede variar.

Así, el Sistema Educativo Mexicano se compone del Sistema Escolarizado antes descrito, y también se ofrecen servicios educativos alternos en diferentes modalidades para todos los niveles mencionados, los cuales se denominan *Sistema Educativo Extraescolar* y agrupa a la educación abierta, no escolarizada y semiescolarizada (INEE, 2007: 35).

La realidad es que en todos los niveles del Sistema Educativo Mexicano persisten serios problemas. En el apartado de educación titulado "Transformación Educativa", el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 reconoce que aún persisten serios rezagos en materia educativa. Destacan la falta de oportunidades de una gran parte de la población para acceder a una educación de calidad, los avances y retos en materia de tecnología e información (TIC), así como la desvinculación existente entre la educación media superior y superior con el sistema productivo.

El rezago en educación básica entre la población mayor de 15 años (de la cual la mitad son jóvenes de entre 15 y 35 años) es de 30 millones. El promedio de escolaridad de las personas entre 15 y 24 años es de 9.7. La meta que se propone alcanzar al final del sexenio es de 12.5 años. (Plan Nacional de Educación PNE, 2007:177).

El nivel de analfabetismo es de 7.7% con notables variaciones entre los estados. Tal es el caso de Baja California con un promedio de 1% y en Chiapas el porcentaje de la población analfabeta alcanza en 18.9%. (PNE: 2007:177).

La cobertura también presenta diferencias en los diversos niveles educativos. En nivel básico es mayor: 66.9% en preescolar, 94.1% en primaria y 87% en secundaria. (PNE: 2007:178).

En el nivel medio superior (NMS), el porcentaje de población de 16 a 18 años que asiste a las diversas modalidades es de 58.6%. En el nivel superior es de 25.22%, es decir, uno de cada cuatro jóvenes de entre 18 y 22 de edad asiste a alguna institución de educación superior (IES), la eficiencia terminal está entre 53 y 63%. La meta en este último es que la cobertura llegue a 30% de la población entre 19 y 23 años al final de 2012. (PNE: 2007:179).

| COBERTURA POR TIPO Y NIVEL EDUCATIVO* |       |
|---------------------------------------|-------|
| Ciclo escolar 2005-2006               |       |
| Educación básica                      |       |
| Preescolar                            | 66.9  |
| Primaria                              | 94.1  |
| Secundaria                            | 87    |
| Educación media superior              | 58.6  |
| Educación superior                    | 25.22 |

Se reconoce que la actual cobertura de 23% en nivel superior sigue siendo muy inferior con relación a las tasas de los países desarrollados como Estados Unidos (82%), Italia (63%), Reino Unido (60%), Canadá (57%) y Japón (54%). Se afirma que la baja matrícula de nuestro país se debe a *rezagos e ineficiencias en los niveles previos, a la pobreza de las familias y a las características propias de las IES.* (PNE: 2007:179).

Aunque en términos numéricos se ha avanzado en materia de cobertura en todos los niveles con relación a sexenios anteriores, todavía son muy bajas las cifras, sobre todo si lo comparamos con los avances de otros países y la baja absorción persistente en el nivel medio superior y superior, lo cual se convierte en un embudo o filtro para acceder a la Educación Superior (ES). Esto, sin considerar los avances cualitativos, como veremos más adelante.

Otro aspecto que destaca es la deficiente vinculación entre la educación superior y el mercado laboral. Entre las razones que el PND argumenta están, la baja matriculación y la deserción en el nivel superior, la falta de confianza en que los años invertidos mejoren las oportunidades de éxito en el mercado laboral y en un aumento significativo en el nivel de ingreso. También la necesidad que tienen los estudiantes y sus familias de interrumpir o prolongar sus estudios para obtener recursos económicos.

---

\* Cuadro tomado del *Plan Nacional de Educación 2007-2012*, p. 179.

Como se puede observar, los rezagos en materia educativa persisten, sin embargo la crisis que enfrenta el Sistema Educativo Nacional compete no sólo al ineficiente desempeño gubernamental, sino a todos los actores sociales involucrados, que van desde las instituciones, autoridades educativas hasta el papel específico que desempeñan alumnos y profesores en el aula.

Esta problemática se agudiza frente al contexto económico de globalización, el cual supone mayor competitividad en el mercado, un nuevo desarrollo centrado en la información, el conocimiento y la técnica, donde las tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) juegan un papel fundamental. Además de la necesidad de incorporar recursos humanos calificados.<sup>1</sup>

### **1.3. El sistema de educación media superior (EMS) en México**

#### **1.3.1. Estructura y composición de la EMS**

En México, un rasgo distintivo que caracteriza la EMS es la diversidad y multiplicidad de instituciones educativas que se aglutinan bajo este nivel. El número de instituciones públicas y privadas correspondientes ascienden a 11 mil 700 unidades en todo el país.

Sin embargo, pese a la diversidad y objetivos específicos que persigue cada institución, su propósito y función histórica fundamental ha sido preparar y dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para ingresar a instituciones de educación superior, así como proporcionar una formación para el trabajo.

Estos objetivos se traducen en tres modalidades existentes: 1) Bachillerato General o Propedéutico, 2) Bachillerato Tecnológico o Bivalente, y 3) Educación Profesional Técnica. Bajo estas modalidades coexiste una gran diversidad de instituciones, programas y proyectos educativos en el nivel. Para el ciclo escolar 2006-2007 se tenía una matrícula de 3.7 millones de alumnos, los cuales pertenecen al tipo de sostenimiento público y privado. (INEE, 2007: 5)

---

<sup>1</sup> Sin embargo, existe una limitada capacitación humana para competir en la nueva estructura mundial y para adquirir nuevos conocimientos, lo cual ha incrementado el desempleo y la subocupación. (Juárez y Comboni, 2000: 27).



En general, se observa una participación significativa del sector privado. De total de escuelas pertenecientes a nivel bachillerato en el periodo 2005, 61% corresponden a instituciones del sector público y 38% son particulares (SEMS, 2007: 3). En el sector público se agrupan las instituciones federales, estatales y autónomas. Algunas dependen del control directo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), otras bajo los regímenes de desconcentración o descentralización como el Colegio de Bachilleres y el Colegio de Educación Profesional Técnica (CONALEP), otras son las instituciones autónomas o de las entidades federativas, como la UNAM, preparatorias y Universidades estatales Autónomas. Por último se ubican el conjunto de las preparatorias privadas, mismas que han tenido un crecimiento considerable en la última década.

Para tener una idea general más clara sobre la estructura de la EMS, a continuación se presenta un cuadro que agrupa diversas instituciones por objetivo y modalidad.

| <b>Modalidades y objetivos del bachillerato*</b>   |   |  |
|--|---|--|
| <b>General o Propedéutico.</b><br>Prepara a los estudiantes para continuar estudios superiores.  | <b>Tecnológico o Bivalente</b><br>Proporciona una educación para el trabajo productivo y a su vez permite continuar con estudios superiores.  | <b>Profesional Técnico o bivalente.</b><br>Proporciona una educación para el trabajo.                            |
| <b>Instituciones que imparten la EMS por Modalidad.</b>  |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>o Bachilleratos de las Universidades Autónomas por Ley.</li> <li>o Colegios de Bachilleres Estatales y Federales.</li> <li>o Bachilleratos Estatales.</li> <li>o Preparatorias Federales por Cooperación.</li> <li>o Centro de Estudios de Bachillerato.</li> <li>o Bachilleratos de Arte.</li> <li>o Bachilleratos Militares</li> <li>o Preparatoria Abierta.</li> <li>o Preparatoria del Distrito Federal.</li> <li>o Bachilleratos Federalizados.</li> <li>o Bachilleratos Particulares,</li> <li>o Tele-Bachillerato.</li> <li>o Video-Bachillerato.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>o Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios.</li> <li>o Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario.</li> <li>o Centros de Estudios Tecnológicos del Mar.</li> <li>o Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECYTE'S).</li> <li>o Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional.</li> <li>o Centros de Enseñanza Técnica Industrial. Escuelas de Bachillerato Técnico.</li> <li>o Colegio Nacional de Educación Profesional</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>o Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).</li> </ul> |

\* La clasificación de instituciones que imparte la EMS por modalidad se retoma del documento, Villa Lever (2005). El cuadro es elaboración propia.

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | Técnica. <ul style="list-style-type: none"> <li>o Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios.</li> <li>o Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales.</li> <li>o Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal</li> <li>o Bachillerato Tecnológico de Arte.</li> </ul> |  |
|--|--|--|

De forma comparativa, en el siguiente cuadro se observa que la modalidad de preferencia sigue siendo el bachillerato general, seguido por el bachillerato tecnológico, el cual se ha incrementado 9 puntos porcentuales. De forma contraria, en el Profesional Técnico se aprecia una tendencia a la baja del 9 por ciento.

| <b>Distribución porcentual de la matrícula de bachillerato por modalidades 1990-91/2004-05</b> |                |                    |                            |
|--|----------------|--------------------|----------------------------|
| <b>Año</b>   | <b>General</b> | <b>Tecnológico</b> | <b>Profesional técnico</b> |
| 1990-91  | 61.5           | 20.5               | 18.0                       |
| 1995-96  | 57.8           | 26.2               | 16.0                       |
| 2000-01  | 59.7           | 28.1               | 12.2                       |
| 2001-02  | 59.8           | 28.8               | 11.4                       |
| 2002-03  | 60.0           | 29.1               | 10.9                       |
| 2003-04  | 60.4           | 29.2               | 10.4                       |
| 2004-05  | 60.6           | 29.2               | 10.2                       |
| 2006-07  | 60.7           | 29.8               | 9.4                        |

\*Fuente: (Villa, Plataforma educativa 2006: 5, INEE, 2007:5). Elaboración propia.

### **1.3.2. Cobertura y rezagos en el nivel**

Uno de los fenómenos demográficos más importantes registrado en las últimas décadas, es el crecimiento explosivo de la matrícula en el Nivel Medio Superior (NMS). Sobre todo entre los años de 1950 y 2000, donde el número de estudiantes se multiplicó cerca de ochenta veces (Zorrilla, 2008: 11). Aspecto estrechamente relacionado con la cobertura como se analizará en el siguiente apartado.

En el año de 1990 se tenían poco más de 2 millones de alumnos (2,100.5), en el 2000 la cifra alcanzó casi los tres millones (2,955.7), y ya para el ciclo escolar 2004-2005 se sobrepasó los 3 millones y medio de alumnos (3,603.5). (Villa: *Plataforma Educativa 2006*: 2).

Sin embargo, como se ha observado y se abordará en el siguiente apartado, estos indicadores de crecimiento de la matrícula y cobertura contrastan con los indicadores de rendimiento.

Como se señaló en el apartado anterior en el NMS, el porcentaje de población de 16 a 18 años que asiste a las diversas modalidades es de 58.6%. Aunque la cobertura entre estados es muy variable al fluctuar entre 45% en Michoacán y Guanajuato, y casi 90% en el Distrito Federal. (PNE, 2007: 179).

También se reportan altos niveles de deserción, si se considera que el primer ingreso es equivalente a 95.3% del número de egresados de la secundaria en el año inmediato anterior. Del total de los que ingresan a la EMS, sólo seis de cada diez logran terminarla. Casi un millón de jóvenes abandonan el bachillerato. (PNE, 2007: 179).

Por su parte, cifras del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), reportan que solamente un 34.5% de la población en edad correspondiente al primer año de educación media superior se encuentra inscrito en ese grado y únicamente un 18.8% de la población en edad escolar correspondiente al tercer año de media superior llega a dicho nivel. (BID, 2006:02).

La eficiencia terminal reporta una tasa de 58.9%, que oscila entre 50.4% en Baja California y 70.3% en Puebla. En diez años el mejoramiento de la eficiencia terminal fue muy bajo al pasar de 56 a casi 59%. Para lograr que la meta de cobertura para el año 2012 pase de 58 a 68% se requiere ampliar la matrícula nacional en 100 mil lugares por año. La tasa de reprobación en educación media superior es de 37.4%, una de las más altas en comparación con la educación primaria, secundaria y superior. (BID, 2006:06).

En el presente sexenio se presentará la mayor demanda de la historia para dicho ciclo de estudios: 10 millones de alumnos. (Pallán, *Milenio Campus* 15/02/07: 02). Además de que la oferta de la matrícula no es proporcional al incremento de la población que demanda su ingreso.

La educación secundaria y media superior concentran la mayor demanda educativa, debido al bono demográfico, cuyo máximo será observado en el año 2010, se estima que en México habrá 21.5 millones de habitantes con edades entre los 15 y 24 años. (BID, 2006:02).

### 1.3.3. Problemática del Nivel Medio Superior

Hasta aquí, se tiene un breve panorama sobre los rezagos que persisten en el nivel bachillerato a través de los indicadores, esto, sin considerar aún el análisis cualitativo sobre el desempeño escolar. Así, este apartado concluye con una reflexión sobre la problemática antes mencionada, misma que nos permita entender su dimensión y posibles alternativas de solución desde nuestra propia trinchera como actor dentro del proceso educativo.

Autoridades en materia educativa han puesto hincapié en la problemática que atraviesa la Educación Media Superior (EMS), tal es el caso del subsecretario de Media Superior, Miguel Székely Pardo, el cual enunció el catálogo infortunado de algunos problemas al que se enfrenta:

La EMS está abandonada, no tiene mecanismos de evaluación, carece de criterios normativos y está desvinculada del sistema básico, del superior y del sector productivo. El Estado mexicano ha tenido una política de omisión. Hay abandono presupuestal y un total desinterés que se refleja en la situación en la que se encuentra este nivel educativo... en pocas palabras, no hay proyecto. No podemos llamarle sector, más bien es una infinidad de prácticas de instituciones con muy pocos controles (Pallán, Milenio Campus 17/05/07:05).

En un diagnóstico de la SEP, la titular Josefina Vázquez Mota señaló que dicho nivel,

[...] se encuentra totalmente desarticulado, desvinculado, no atiende a la demanda laboral...si tal problema no se reconoce no se podrá resolver. (Jiménez, El Universal, 08/02/07).

Estas declaraciones preocupantes, resumen una pequeña muestra de la situación que prevalece en el sistema de la EMS. Las problemáticas atraviesan diferentes esferas, incluyen desde las políticas educativas a nivel nacional (que definen el presupuesto, la planeación, etc.), hasta el nivel micro social, donde opera el proceso de aprendizaje en el aula.

La diversidad o la denominada *anarquía* del sistema, es uno de sus principales problemas, que a decir de algunos hace que el nivel carezca identidad propia. Desde que surge la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación (ANUIES) en 1950, se reconoce el desorden que prevalece en el bachillerato.

En este sentido, se han dado numerosos debates con la finalidad de establecer criterios académicos básicos, mismos que definan con claridad qué objetivos persigue el bachillerato, cuáles serían los contenidos curriculares básicos y específicos a seguir, independiente de la modalidad.

Zorrilla (2008: 14) señala que la elaboración de políticas educativas en México, antepone principios de orden político, situación que coloca en un segundo plano la definición prioritaria de criterios educativos y académicos. Asimismo, apunta que existen patrones diferentes en la asignación de presupuesto, al ser sujeto de negociaciones individuales por las diferentes instituciones.

Por otra parte, como se observó, a pesar del vertiginoso crecimiento de la matrícula reportado en las últimas tres décadas, todavía persiste un enorme rezago en la cobertura, las cifras señalan que poco más del 40 por ciento de los estudiantes en edad de estudiar se queda fuera del sistema, contraste que se agudiza entre los estados.

Desde la perspectiva de José Rangel, el mayor obstáculo para ampliar los años de escolaridad de la población se presenta en la escasa cobertura a partir del nivel medio superior. El problema central está en la estrechez del embudo que a partir de este nivel se genera e impide una distribución del conocimiento a sectores mayoritarios de la población (Milenio Campus 29/03/07:07).

Otro de los principales problemas es alta deserción y la baja eficiencia terminal, es decir, el sistema no retiene. Como se señaló en el primer apartado, los jóvenes ya no tienen confianza en que el estudio les garantice el acceso a una posición económica mejor, lo cual nos habla de la falta de vinculación con el mercado laboral y la desvalorización social hacia la educación. Otra razón es la necesidad de incorporarse desde temprana edad al ámbito laboral para obtener ingresos.

En este sentido, el PNE reconoce la insuficiencia de programas que faciliten el ejercicio simultáneo de estudio y trabajo, particularmente entre los 15 y los 29 años, etapa la que numerosos mexicanos, -sobre todo varones- abandonan los estudios para trabajar.

A estas razones se suman, la insuficiente orientación vocacional, el escaso atractivo curricular relacionado con la rigidez (y obsolescencia) de los planes y programas educativos, el incremento de tráfico de certificados (falsos y oficiales). La revisión y actualización de los planes y programas de estudios

no se llevan a cabo con la frecuencia que recomiendan los estándares internacionales.<sup>2</sup>

Polan Lacki afirma que existe un abismo entre aquello que el sistema de educación enseña y lo que los educandos realmente necesitan aprender, ya que los pocos contenidos que podrían ser útiles suelen ser enseñados de manera excesivamente teórica, abstracta, fragmentada, y desvinculada de la vida y del trabajo, con lo que se transforman en virtualmente inútiles. (2007:07). Al respecto, como se verá más adelante, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales educativas nos dan un panorama real y desalentador sobre el desempeño estudiantil de los estudiantes mexicanos.

Otra deficiencia que caracteriza el Nivel Medio Superior, sigue siendo la rigidez de sus modalidades educativas, ya que no hay una relación, compatibilidad, revalidación de estudios y libre tránsito entre una institución y otra, lo cual impide la movilidad de los estudiantes de una institución a otra. La titular de la SEP plantea la paradoja al respecto:

No es posible que en muchos países extranjeros a los estudiantes mexicanos les reconozcan sus estudios, mejor que en nuestro país, por lo que se pugnaré para terminar con esta situación. (La Jornada 17/05/07).

Como iniciativa para subsanar este problema, recientemente la SEP y los gobiernos estatales acuerdan impulsar el *Nuevo Sistema de Bachillerato*, el cual incluye entre uno de sus propósitos, el acuerdo de las *Competencias Disciplinarias Extendidas*, mediante el cual se permita la movilidad de un bachillerato a otro sin necesidad de repetir exámenes. Sin embargo, no hubo claridad en la definición de dichas competencias, debido a la propia diversidad que caracteriza a la EMS y a los ajustes internos que deben hacer las instituciones.

Por otro lado también existen contrastes muy marcados en las modalidades de preferencia, el hecho de que se ubique en primer lugar el bachillerato general se debe a que éste les garantiza continuar a nivel superior, sin embargo muchos de ellos desertan o reprueban, del lado opuesto, encontramos una disminución de la modalidad terminal de especialidades

---

<sup>2</sup> En la actualidad, la globalización se caracteriza por la certificación internacional por organismos externos de todas las actividades económicas y culturales (Normas de calidad internacional: ISO), cuya metodología se basa en normas de competencia. Sin embargo, este orden mundial, soslaya las grandes desigualdades económicas y culturales existentes entre las naciones. Juárez, *op. cit.* p. 31.

orientadas hacia el mercado de trabajo, situación contraria a los países desarrollados donde el porcentaje en muchos casos llega al 75%. Esto provoca que no se aprovechen los recursos humanos ni su capacidad instalada de forma eficiente. Y que al menos los estudiantes puedan contar con nivel técnico de estudios para preparar el componente de la fuerza laboral en el país.

Una de las dimensiones más importantes de este problema es la inadecuada calidad de las instituciones que ofrecen la modalidad de bachillerato tecnológico y Profesional Técnico, pues muchas veces las instalaciones no cuentan con la capacidad instalada, ni personal calificado que brinde verdaderas herramientas prácticas y útiles para su incorporación al mercado de trabajo.

Otra, es la desvalorización hacia esta modalidad así como las escasas y deficientes oportunidades laborales que encuentran los jóvenes cuando egresan. Un ejemplo claro de la inadecuada formación es que tanto en CONALEP como en el DGETI, CBTIS y CETIS, se imparte aproximadamente un 50 o 60% de tiempo curricular a la formación general, científica y sociohumanística. El porcentaje restante corresponde al área de formación laboral. (Ibarrola: 1992: 53).

Al respecto, una visión comparativa con las naciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) indica que mientras 77% de la población en edad de trabajar en nuestro país tiene solamente escolaridad básica, en los países de la OCDE este promedio es de 30%, y aquí, 23% de la fuerza laboral tiene estudios superiores a la secundaria, en los otros países miembros de la organización 67% tiene niveles educativos de preparatoria o mayores (Campus Milenio, 21/06/07:06).

Con relación a las exigencias de la actual sociedad del conocimiento, que suponen la incorporación y uso de las Tecnologías de Comunicación e Información (TIC), la infraestructura de los planteles es insuficiente y, además, obsoleta.

#### **1.3.4. Realidad docente**

Otro factor crítico que enfrenta la EMS es el personal docente. Para el periodo escolar 2006-2007, se estima una matrícula nacional de 229, 717 maestros en el Sistema Educativo Escolarizado de NMS. De los cuales, 163, 230 corresponden a Bachillerato General, 66, 487 al Tecnológico y 29,222 laboran en la modalidad de Profesional Técnico (INEE, 2007: 5).

Para empezar, a pesar de la frecuente preocupación sobre este rubro, no existe un Programa Nacional de Formación de Profesores para el NMS.

[...] históricamente hay una gran omisión respecto a la formación de profesores de la EMS, al no haber existido una respuesta a esa necesidad en la oferta de programas de licenciaturas en las Universidades [...] (Zorrilla, 2008: 205).

En este sentido, la formación de profesores para este nivel quedó restringida únicamente a nivel disciplinario de nivel superior, -en el mejor de los casos- pues se sabe que con la finalidad de cubrir la creciente demanda se contrataron profesores no titulados. Actualmente son más exigentes los criterios de contratación, sin embargo muchos de los profesores que siguen ahí, han encontrado numerosas dificultades para obtener el grado.

En este sentido, coincido con la afirmación de Santos López, de que *la práctica docente en México es una vida de improvisaciones. La realidad es que se han formado mediante el método de aprender haciendo. El camino ha sido a través de la imitación.* También señala que el bachillerato es el nivel menos atendido, cuando debiera ser el más vigilado porque es donde el joven es presa fácil del *abandono y el descuido*. Además de que no se cuenta con un modelo pedagógico para el bachillerato, ni siquiera asume un modelo de atención social y personal para este nivel escolar. (*Campus Milenio*, 24/05/07:06).

Sin embargo, aunque Santos López pone énfasis en el bachillerato, en general, las instituciones no cuentan con programas permanentes de capacitación, actualización y criterios claros para una evaluación al desempeño docente.

Muchos profesores se encuentran con escasa capacitación para el manejo de las tecnologías, así como con escasos o nulos con recursos tecnológicos (cañón, video, DVD, grabadora y hasta proyector de acetatos) para emplearlos en clase. Aunque existen esfuerzos de capacitación al interior de las instituciones, no se conocen con certeza los aciertos y avances alcanzados. Los mismos profesores que asisten, consideran que son cursos abstractos y poco útiles, y en otros casos ni siquiera asisten debido a otros compromisos laborales.

El Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores ha sido una de las principales acciones del Programa Nacional de Educación, según datos de la SEP existe un programa de educación continua para la formación y actualización docente, en donde participan anualmente 70 por ciento de



profesores del nivel medio superior<sup>3</sup>, no obstante, no se han dado a conocer cuáles son los resultados que arroja la operación de este programa.

En un artículo muy interesante y sugerente denominado *La docencia en la educación media superior*, Roberto Rodríguez muestra por una parte, la situación laboral adversa a la que se enfrentan los docentes.

Escasamente se sabe cuántos son y en qué instituciones se desempeñan. Algunos datos generales nos hablan de la precariedad de sus ingresos, -donde el promedio es apenas ligeramente superior a la media de los profesores de educación básica- las poco estimulantes condiciones de trabajo, y de la casi rotunda ausencia para el mejoramiento de la planta académica en este ámbito. (Milenio Campus, 17/05/07:07).

Lo anterior se relaciona con las escasas oportunidades laborales que ofrecen la mayoría de las instituciones, ya que actualmente se contrata profesores de asignatura, con sueldos ínfimos por hora, sin contar con prestaciones sociales, lo cual provoca *el chambismo* en el sector, caracterizado por buscar el mayor número posible de asignaturas que cubra medianamente un salario –aún en detrimento de la calidad de la enseñanza-.

Para Tomás Miklos y Margarita Arroyo, existen grandes desafíos para los profesores de América Latina, sobre todo porque la docencia se encuentra en una profunda crisis y desvalorización. Proponen cambiar la dimensión cultural que permita la rendición de cuentas y su transparencia en su trabajo, ya que la profesión docente no está regulada por la productividad (resultados) o la innovación (el cambio) sino por la permanencia (antigüedad) y el status (grados académicos). (*Campus Milenio*, 02/08/07:07)

Algo que también llama la atención sobre el olvido y retraso que guarda el sector, es la escasa investigación y documentación que existe sobre el mismo. En numerosos artículos periodísticos y libros se pone énfasis en la educación básica y superior, la media es poco abordada a profundidad. Asimismo señalan que los recursos presupuestales son menores –en proporción a la matrícula- a los canalizados a la educación básica y a la superior.

Como se puede observar, la realidad docente es una madeja con numerosos escollos e hilos por desmenuzar, estrechamente entrelazados. Parte de la problemática se debe en gran medida a las condiciones estructurales

---

<sup>3</sup> [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep/Formación y Actualización Docente \(12/06/2008\)](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep/Formación_y_Actualización_Docente_(12/06/2008).).

económicas que padece el país, las cuales impactan directamente en las condiciones laborales de la profesión docente. Sumado a todos los problemas académicos y curriculares ancestrales.

### **1.3.5. Crisis en la enseñanza y desarrollo de habilidades**

Los retos que supone la actual sociedad del conocimiento, responden en gran medida al complejo y dinámico mundo globalizado altamente competitivo. El cual exige una educación basada en la promoción de habilidades, actitudes y destrezas necesarias que permitan el desarrollo de *competencias básicas* de los estudiantes para lograr una plena inserción social y en el mercado laboral.

Algo que llama la atención es que pese a los avances registrados en las últimas décadas<sup>4</sup>, la realidad educativa en México rebasa las cifras, ya que los rezagos que presentan los alumnos que cursan algún nivel educativo son serios, pues pese a haber cursado algún grado, no adquieren el nivel mínimo de competencias requeridas. Para ello, basta revisar los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Desde el año 2000 México participa en las pruebas de evaluación internacional que organiza la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). En ellas se evalúa la capacidad en el desarrollo de habilidades de lectura, matemáticas y ciencias en estudiantes de 15 años que cursen secundaria, es decir, capacidad en el manejo y uso de conocimientos para la vida diaria sobre la lengua, las matemáticas, las ciencias y la tecnología.

Los resultados de PISA 2003, reconocen que el nivel de conocimientos y habilidades de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad en las áreas de matemáticas, lectura, ciencia y solución de problemas, es significativamente inferior al que tienen los alumnos en los países desarrollados. México se ubica detrás de todos los de la OCDE, y delante

---

<sup>4</sup> Según el sexto informe del presidente Fox, México ocupó 1.7 millones de maestros en el ciclo escolar 2006-2007: más del doble que en 1980-1981. Desde entonces, la población escolar ha subido de 21.5 a 32.7 millones, en grupos más pequeños (19 alumnos por maestro, en vez de 29). También subió la escolaridad promedio de la población económicamente activa: de cinco a nueve años. El gasto en educación (casi todo público) subió de 5 a 7% del PIB. Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH), las familias dedicaban 2% de su gasto a la educación en 1977 y 11% en 2005: cinco veces más. (Zaid, 2006:23)

sólo de Túnez e Indonesia, así como de Brasil en la escala de lectura. Desde la perspectiva de la OCDE, la situación es crítica si se considera que sólo se evaluó al universo del 58% que asiste a la escuela, el otro porcentaje restante no está dentro de las aulas (Vidal, 2004: 2).

En matemáticas, el 65.9% de los alumnos se encuentran en el nivel de competencia insuficiente, en tanto que la competencia elevada es apenas del 0.4%. En lectura sólo 4.8 % de los estudiantes se ubican dentro de la competencia elevada, mientras que el 52% se sitúa en los niveles de competencia insuficiente. Porcentajes contrarios, a los países con los mejores resultados obtenidos. En solución de problemas los resultados son inferiores a los de matemáticas y lectura, donde 88% de los jóvenes se ubican en el nivel de competencia insuficiente. (Vidal, 2004:2).

Desafortunadamente, un examen comparativo con relación a los resultados de PISA 2000, señala que nuestro país obtuvo resultados inferiores en 2003 en matemáticas, lectura y ciencia. Entre el año 2000 y 2003 el único avance positivo registrado es en cobertura, el aumento en la proporción de la población de 15 años inscrita en secundaria o nivel medio, aumentó un 6.5% pasando del 51.6% al 58.1%. Aunque, todavía más del 40% de los jóvenes mexicanos de 15 años en edad de estudiar, no están en la escuela.

Los resultados promedio del 2006, son similares a los del año 2000. México presenta cifras de alrededor del 50% (47% en lectura; 56% en matemáticas, 51% en ciencias,) distribuidos en los niveles insuficientes y mínimos 0, 1 y 2, lo que lo ubica en una situación un poco inferior a la de Uruguay y Chile, y algo mejor que la de Brasil y Argentina. (INEE, 2007: 229).

Los resultados alcanzados en las evaluaciones internacionales, son indicadores del bajo desempeño educativo que prevalece. La mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel bajo de competencias o por debajo de éste. Y muy pocos alcanzan los niveles más altos. Los niveles de competencia, se agrupan en tres: competencia elevada, intermedia e insuficiente. Esto significa que la mayoría de los jóvenes de 15 años, no cuentan con las competencias mínimas para un desarrollo e inserción óptima en la vida diaria y el mercado laboral.

Esta realidad es muy preocupante, ya que pone en entredicho el papel de formación que juegan las instituciones educativas en nuestro país; lo cual agudiza la desvalorización de la escuela por parte de los alumnos, donde el

40% de los alumnos opina que la escuela no lo prepara bien para la vida (Vidal, 2004: 3).

Entonces, cabría preguntarse, ¿dónde queda el papel formativo de las ciencias sociales en nuestro país? Si se parte del hecho de que los estudiantes no cuentan con los conocimientos y habilidades mínimas requeridas, difícilmente se están formando recursos humanos con niveles de competencia científica y reflexiva en ciencias sociales y humanidades.

Al respecto, los resultados de la prueba del INEE sobre el aprendizaje en primaria en México, son sugerentes. Con base en una muestra de 55 mil 312 alumnos de 3 mil 167 escuelas de diferentes tipos, se evaluaron las materias de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Los resultados globales indican que historia obtuvo los peores, donde 56% de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel básico, 43 lo está en expresión escrita y en geografía, 40 en matemáticas, 39 en educación cívica y 25% en comprensión lectora, en reflexión sobre la lengua y en ciencias naturales (Backhoff, 2007: 20). Los resultados indican que para el área de comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, se encontró que sólo el 2% de los estudiantes se ubica en el nivel avanzado, 17% en nivel medio, 56% en nivel básico y 25% por debajo del nivel básico (Backhoff, 2007: 18). Para el caso de ciencias sociales, se indica que 39% de los estudiantes se ubica por debajo del nivel básico, 28% en el básico, 29% en medio y sólo 4% en el nivel avanzado (Backhoff, 2007: 56).

Esto significa que 70% no puede reconocer a los principales personajes de la revolución mexicana, 77 no distingue medidas del tiempo como días, lustros o siglos, mientras 54 no sabe identificar el descubrimiento de América y apenas 34% puede distinguir la duración del Porfiriato y los periodos históricos de la Colonia, la consumación de la independencia y de la Revolución.

En expresión escrita, la investigación muestra que los niños no tienen habilidad para estructurar y relacionar oraciones con una secuencia. Únicamente 24 % puede escribir un recado y 3% utilizar el formato adecuado para hacerlo, además de que apenas uno de cada cinco saben escribir una oración temática para organizar ideas y sólo 12% tiene habilidad para introducir diálogos directos o indirectos en textos. Asimismo, sólo uno por ciento puede utilizar la puntuación convencional y apenas 8% recurre a ideas originales en una descripción (Backhoff, 2007: 26).

Esta situación no es muy diferente en los siguientes niveles educativos. De hecho los jóvenes escolarizados descubren con frustración que no son aptos para obtener un empleo; pues egresan del sistema escolar sin poseer las cualidades que los empleadores esperan. *Esto ocurre porque el sistema de educación, rural y urbano, no les proporciona los conocimientos útiles, las aptitudes necesarias y ni siquiera las actitudes y los valores que necesitan para ser buenos empleados; tampoco los prepara para que sean buenos ciudadanos y padres de familia que sepan educar, orientar y cuidar de la salud de sus hijos* (Lacki: 2007:07).

Lo grave de esta situación es que el sistema educativo no logra obtener un desarrollo óptimo en la promoción de habilidades, entonces cabe preguntarnos ¿qué papel está jugando la educación dentro del desarrollo y justicia social del país?, y ¿qué papel juega en este contexto la EMS y concretamente el bachillerato universitario?

El sistema educativo tiene ante sí numerosos retos, y es donde todos los actores involucrados tenemos la tarea de contribuir a la construcción de posibles vías de solución y lograr que la escuela se convierta en un verdadero espacio para la promoción y desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores.

### **1.3.6. Propuestas hacia la reforma del sector**

Como se ha visto, los problemas, desafíos y retos que enfrenta el NMS son numerosos, algunos son problemas estructurales que requieren una comprometida intervención del estado para dotar de mayores recursos económicos que permitan ampliar la cobertura, crear nuevas instituciones, integrar y renovar la infraestructura en las escuelas, otorgar becas y mejorar las condiciones laborales de la planta docente. Esto supone recursos financieros que le den viabilidad.

Sin embargo, el problema no es sólo de recursos, se requiere el compromiso de construir un proyecto serio que permita superar las numerosas limitaciones y problemáticas que enfrenta el sector.

En este sentido, el Plan Nacional de Educación (PNE) formula algunas estrategias para elevar la calidad educativa:

**OBJETIVO 13. Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias.**

**ESTRATEGIA 13.1** Se instrumentará en todos los planteles de bachillerato federal el procedimiento para el registro de aspirantes a ocupar cargos de director de plantel, lo que promoverá la transparencia, la igualdad de oportunidades.

**ESTRATEGIA 13.2** Instrumentar procesos de evaluación en el sistema de educación media superior.

**ESTRATEGIA 13.3** Fortalecer la vinculación entre el sistema de educación media superior y el aparato productivo.

**ESTRATEGIA 13.4** Impulsar una reforma curricular de la educación media superior para impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas.

**ESTRATEGIA 13.5** Consolidar un sistema articulado y flexible de educación media superior que permita la movilidad de los estudiantes entre subsistemas. (PNE: 193-198).

Éstas son muy puntuales y sugerentes, sin embargo, se espera que no sólo queden en pronunciamentos retóricos y demagógicos, pues el logro de cada una de ellas se enfrenta a las limitaciones y dificultades inherentes a la propia estructura de la EMS como veremos a continuación.

Como marco general, en las estrategias del PNE se propone el desarrollo de una educación de calidad basada en el *desarrollo competencias*, misma que proporcione las competencias, habilidades y conocimientos que demanda la actual sociedad del conocimiento y el mercado de trabajo, lo cual es importante si se pretende una integración al desarrollo productivo del país<sup>5</sup>, aunque hay que reconocer las limitaciones que esto plantea, debido a una economía deprimida y con altos índices de desempleo, subempleo, empleo informal y precario, los jóvenes se convierten en uno de los grupos más vulnerables y no logran encontrar empleo y los que lo obtienen es en condiciones precarias.

Por otra parte, como se había mencionado, un proyecto educativo que aspire a la calidad, necesariamente tiene que incorporar el proceso de evaluación como un diagnóstico que permita observar sus debilidades y avances en el marco de sus condiciones específicas, además de esto, se tiene que discutir y valorar como construir un sistema de evaluación nacional de acuerdo a la naturaleza jurídica, principios, misión y filosofía que persigue cada institución, pues se sabe que existen resistencias por parte de algunas

---

<sup>5</sup> El nuevo orden mundial exige un nuevo enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias básicas, más que en la visión enciclopédica y acumulativa de conocimientos. (Medina, 1996:21).

instituciones, argumentando el principio de autonomía, tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), misma que establece sus propios criterios de evaluación internos, lo cual ha generado recias críticas.

Se entiende que la evaluación es un requisito indispensable para evaluar y valorar la calidad de la educación que se brinda, el problema es que aunque actualmente proliferan todo tipo de evaluaciones internas e internacionales, sólo representan un diagnóstico que *califica y divide* a las *buenas y malas instituciones escolares*, sin tomar en cuenta sus diferencias sociales y pedagógicas intrínsecas, además se deja de lado la construcción de proyectos educativos específicos a corto plazo que permitan subsanar y superar las deficiencias.

Desde la perspectiva de Ángel Díaz Barriga, este tipo de exámenes permite a la SEP *examinar, clasificar y enviar a la sociedad, escuela, profesores, padres de familia un mensaje que tiene más un carácter sancionador que de mejoramiento de la educación o retroalimentación. ..Urge construir un verdadero sistema de evaluación y no de examinación que no soslaye las grandes desigualdades del país.* (Milenio Campus: 2007:07).

Pero, ¿cómo homogeneizar y establecer criterios básicos sobre una diversidad de instituciones, modelos, ideologías y valores educativos? Es evidente que estas formulaciones generarán polémicas contrapuestas, frente a la ausencia de una coordinación central, multiplicidad de instituciones y criterios normativos.

Carlos Pallán advierte que si realmente se pretende reordenar el bachillerato, *deberá recorrerse necesariamente el largo camino de la armonización legal entre instituciones de distinta naturaleza jurídica.* Esto supone creación y modificación de normas en los distintos órdenes (federal, estados, entidades autónomas y descentralizadas) y una amplia discusión entre todas las instituciones y actores involucrados. (*Campus Milenio*, 17/05/07:05).

La propuesta de José Rangel para lograr la meta de cobertura del 75% y frenar la deserción y el abandono es que el bachillerato sea constitucionalmente obligatorio y asegurar las condiciones para cursarlo, mediante un programa de becas. (*Campus Milenio*, 29/03/07:06)

Diversas instituciones, como la ANUIES y la SEP coinciden que la reforma al bachillerato es la clave en la reforma educativa y laboral. De hecho plantean que debe ser incorporado a la educación básica con las obligaciones por parte del estado sobre lo que eso implica. La propuesta va encaminada hacia la integración de un bachillerato único.

Como se mencionó anteriormente, la realidad docente obedece en gran medida a una problemática estructural, lo cual implica mejorar las condiciones laborales de los maestros para incentivar y fortalecer la formación y actualización permanente, incluyendo criterios de evaluación que permitan identificar avances y debilidades.

Sin embargo, una de las tareas primordiales es resignificar el papel del maestro a partir de reconocer su valor fundamental en la formación, transmisión y desarrollo intelectual y ético de los estudiantes. Ya que actualmente hay una tendencia que reduce el quehacer docente a la de un guía o instructor práctico. *La docencia debe fortalecer (recuperar) su valor formativo, su papel de generador de inquietudes intelectuales, sociales y morales de los estudiantes* (Medina, Campus Milenio, 17/05/07:02).

En ese sentido, Porter nos invita a cuestionar los límites de la planeación y su racionalidad instrumental, en una *Universidad de Papel*, distorsionada por el poder y la burocracia, por la imposición de métodos positivistas y verticales de conocimiento que se adjudican la voz de la verdad.

Señala que la salvación de la Universidad requiere menos papel y más aliento, y uno de ellos, radica en la capacidad y apertura de renovar el pensamiento, los marcos de conocimiento y los métodos con los que se trabaja, ya que la transformación social de la Universidad se dará al interior de las aulas, de los cubículos y laboratorios, donde profesores e investigadores desarrollan rutinas escolares desgastadas.

La salvación de nuestra Universidad se encuentra en sus actores principales, que son los docentes y los alumnos, no las políticas ni los programas, tampoco las misiones y visiones, mucho menos que el llenado puntual de requisitos impuestos ni de planes producidos por grupos de "expertos" de la confianza del rector. (Porter, 2007: 67).

De ahí, la propuesta de recuperar el sentido o *racionalidad artística* como una forma de acceder al conocimiento de nuestra propia existencia, de nuestra Universidad y la realidad, misma que ensanche nuestros horizontes de pensamiento, creatividad, imaginación y utopía a partir de enseñarnos a construir el cambio colectivamente, soñar y ejercer la *autoproducción artística* con el otro.



Es por ello, que la reforma al NMS, exige de una colaboración seria y comprometida, no sólo de las autoridades competentes, sino de todos los actores involucrados, entonces cabe preguntarnos, ¿cuál es la tarea y compromiso que tenemos en la construcción e impulso de la reforma? ¿Cómo promover una reforma desde las aulas y desde nuestra propia formación docente?

En este sentido, debemos centrar a la educación como pieza clave dentro del desarrollo, progreso y bienestar social, pues de otra forma seguiremos sumidos en el desastre social y económico que caracteriza nuestro país. Retomo la propuesta de Mier y Terán de empezar a construir una cruzada educativa desde las aulas. *Hoy veo a la educación como la única esperanza para emprender una cruzada educativa mucho mayor que todas las anteriores de nuestra historia. Sólo así podríamos salvar a nuestro país de tantas amenazas internas y externas* (Mier y Terán, *Campus Milenio*, 17/05/07:02).

Una vez vista la radiografía general sobre la situación que guarda la EMS en el país, pasaremos a abordar el bachillerato universitario, modalidad que concierne a esta propuesta de trabajo. Como veremos más adelante, parte de la problemática general se reproduce al interior de cada institución, aunque con sus rasgos específicos.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO**

#### **2. 1. El Bachillerato de la UNAM<sup>6</sup>**

La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con dos subsistemas de bachillerato: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Ambos, producto de una misión y filosofía educativa de su tiempo, tienen diferentes planes y programas de estudio y se cursan en tres años, la primera cuenta con una programación anual y la segunda semestral.

La ENP surge en 1867 como una institución académica de concepción liberal positivista, y tenía como objetivo proporcionar las primeras letras, estudios preparatorios y profesionales. Desde la concepción de Barreda -principal exponente de la ideología liberal en México-, ésta representa una adaptación del positivismo francés a la situación nacional, inspirada en la razón, la ciencia y el pensamiento de los liberales. Un rasgo notable que caracterizó la concepción y objetivos del bachillerato en esta época es que se concibe como un ciclo en sí mismo.<sup>7</sup> Con base en estos ideales, el proyecto curricular de Barreda se mantiene en esa época, con apenas algunos cambios introducidos por Justo Sierra.

En 1929, fecha en que se concede la autonomía a la Universidad, la ENP queda bajo su tutela. Desde entonces, la Preparatoria se ha caracterizado por impartir una educación de cultura general, considerando que la enseñanza media superior debe ser una preparación previa para el ingreso a las carreras profesionales.

---

<sup>6</sup> En este apartado, únicamente se aborda el CCH por ser el objetivo del estudio, sin embargo, cabe mencionar que la ENP forma parte del subsistema de bachillerato con el que cuenta la Universidad.

<sup>7</sup> Según lo propuesto por don Ezequiel A. Chávez en 1881, los fines de la ENP serían el desarrollo de las aptitudes, físicas, intelectuales y morales de los estudiantes que los condujera a ser hombres. (Castrejón, 1982: 21).

De esta forma, la institución se ha ajustado a los cambios que supone la actual sociedad del conocimiento y las transformaciones mundiales, ejemplo de ello, es la reciente adopción del enfoque centrado en competencias.

Posteriormente, la administración de Porfirio Díaz y la revolución trajeron consigo cambios políticos y sociales que exigían un replanteamiento y estructuración del proyecto educativo que respondiera a un modelo de crecimiento industrial y tecnológico que demandaba el país.

## **2.2. El Colegio de Ciencias y Humanidades: razones y principios de su creación**

El CCH es una institución académica universitaria que ofrece estudios de bachillerato general o propedéutico de cultura equivalentes a la enseñanza media superior. Se crea en enero de 1971 por acuerdo del Consejo Universitario, gracias al impulso socioeducativo del entonces rector –Pablo González Casanova- y un grupo de distinguidos universitarios.

Representa un proyecto educativo que impulsó la “transformación universitaria” para ofrecer un bachillerato alternativo al enciclopédico que ofrecía la ENP, atiende la creciente demanda del nivel e impulsa la vinculación académica entre las diferentes facultades de institutos de la Universidad.

La creación del entonces denominado Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades CNH se gestó al calor de amplias discusiones académicas, así lo constatan los documentos de trabajo del *Consejo Académico de la Nueva Universidad* (1970, 1990), mismos que permiten comprender los objetivos y necesidades a las que respondió la creación del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH).

Se discuten los propósitos que darán vida al CNCH, como la creación de unidades académicas para formar gente, hacer investigación y dar servicio a la comunidad con conocimientos enfocados a la resolución de problemas. Se parte de algunas premisas fundamentales para prever que el futuro estará sujeto a cambios rápidos, atender la demanda en función de los problemas que enfrentará el país a futuro y el tipo de habilidades necesarias que deberán tener los profesionales para resolverlos, y adaptarse a la calidad.

El CNCH tiene por objeto formar especialistas que tengan una cultura científica básica que les permita dominar a la postre áreas interdisciplinarias en la solución de problemas, con los requerimientos actuales del desarrollo científico y humanístico; vincular el trabajo humanista, del investigador científico y del técnico en una misma persona (CNU: 1990: 1)

La discusión entre académicos del Consejo es interesante porque supone cuan difícil es construir un proyecto educativo: ideario, metas y recursos disponibles, planes a corto y largo plazo, etc. Por ello se cuestionan que se debe tener muy claro los problemas a resolver con su creación y plantean dos: *se necesita atender la demanda creciente, mejorar los sistemas actuales y producir diferentes tipos de egresados y con habilidades diferentes* (CNU: 1970: 4).

Queda claro el objetivo de formar estudiantes desde una perspectiva humanista, científica y técnica. Otro elemento fundamental que contempla González Casanova es la relación de la enseñanza con la investigación. De ahí la necesidad de crear un modelo educativo innovador, alternativo al esquema tradicional de la ENP.

Dichos objetivos se gestan y responden a un determinado contexto político y social, al respecto autores como Castrejón, Velázquez Albo y Zorrilla coinciden en la hipótesis de que las políticas gubernamentales han influido en definir el rumbo de los contenidos educativos y las políticas en las que se ha sustentado la EMS, mismas que se agrupan en: *impulso al laicismo, vinculación de la educación con el sector productivo y la atención a la demanda* (Velázquez: 2004: 83).

Estas hipótesis son atinadas, si recuperamos las directrices históricas de la educación en México. Recordemos que el ánimo liberal positivista en el periodo de Juárez, pretendía una desvinculación con las ideas mesiánicas y espirituales que marcaron la concepción educativa hasta fines del siglo XVIII –tal como fue el caso de la ENP-. Principio liberal que se logró elevar a rango constitucional y sobre el cual se han fundamentado las instituciones educativas.

Por su parte, la vinculación del bachillerato con el sector productivo tiene un fuerte impulso a inicios del siglo XX durante el porfiriato. Se piensa que la educación puede impulsar la incipiente industrialización e inmersión capitalista del país, razón por la cual se crean modalidades de bachillerato

técnico que impartan una formación práctica ligada a la industria y al comercio.

El crecimiento explosivo y permanente de la matrícula en el Nivel Medio Superior (NMS) desde la segunda década del siglo XX, planteó una fuerte presión al estado su incapacidad para atender la demanda estudiantil, esto generó una fuerte presión social que tenía que ser resuelta, sobre todo en un contexto de desgaste político que enfrentaba el estado mexicano ante los recientes sucesos de 1968.

De 1940 a los años ochenta se conjuntaron varios fenómenos sociales como el crecimiento poblacional, el desarrollo económico, científico y tecnológico del país, así como la migración a la capital del país y otras ciudades en busca de mejores oportunidades profesionales y laborales.<sup>8</sup>

En este sentido, los cambios demográficos, sociales y económicos ocurridos repercutieron en el crecimiento y demanda social del aparato educativo y la Universidad en el país. Así, el sexenio de 1970-76 tenía que formular demandas sociales que le permitieran recuperar la legitimidad perdida al estado mexicano.

En el terreno de la organización educativa nacional, el estado propone una reforma educativa, que modifica la estructura curricular en áreas de conocimiento, el instrumentar la planeación y evaluación del proceso de enseñanza.

Ni siquiera la ENP con la ampliación de hasta nueve planteles pudo hacer frente a la demanda, en este contexto se crean el CCH y el Colegio de Bachilleres (CB). Posteriormente, en la UNAM se crea el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y en 1974 las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPs):

El plan del bachillerato expresa una respuesta imaginativa que intenta conciliar la educación de masas con una formación académica tal, que permita a sus estudiantes acceder al cambiante mundo del conocimiento con herramientas suficientes. El lema "educar más y mejor a un mayor número de mexicanos" manifiesta sucintamente al

---

<sup>8</sup> Al respecto Pérez Correa (1974), señala que entre 1944 y principios de la década de los años 70', la población económicamente activa y el producto por persona crecen a más del doble, de manera que el aparato educativo y la Universidad han sido muy sensibles a estos cambios.

espíritu impreso a la nueva institución universitaria. (Bartolucci y Rodríguez: 1983:29).

Bajo esta política, el CCH propone un modelo educativo innovador y democratizador, que pretende absorber en su mayor capacidad la matrícula estudiantil del nivel con cuatro turnos escolares disponibles, de manera que supera notablemente la de la propia ENP, pues ésta absorbía una población estimada de 15 mil alumnos y en sus inicios el Colegio atendió hasta 25 mil estudiantes de nuevo ingreso.

Sin embargo, este modelo funcionó hasta mediados de la década de los noventa cuando se lleva a cabo la reforma del Colegio, lo cual representó una considerable disminución de la matrícula. Según datos estadísticos de la UNAM, en el ciclo 1997-1998 el ingreso a la ENP fue de 15 243 y de 18 139 al CCH. (Velázquez: 2004: 90).

Se puede resumir que los objetivos y necesidades que orientaron la creación del CCH fueron, 1) ampliar la cobertura a un mayor número de estudiantes del nivel medio superior, 2) ofrecer un bachillerato con un ciclo formativo, propedéutico y terminal que formara a los jóvenes para ingresar a la licenciatura, y a su vez uno de sus propósitos secundarios es la vinculación con el sector productivo a través de las opciones técnicas, 3) por último ofrecer un bachillerato integral de calidad mediante su modelo pedagógico innovador de aprender haciendo, mismo que impulsará la transformación académica de la propia Universidad para responder a las necesidades y retos sociales de su tiempo.

### **2.3. Composición y estructura organizacional del Colegio**

Actualmente, el Colegio cuenta con cinco planteles y dos turnos (matutino y vespertino), cuatro de ellos ubicados en Distrito Federal: Azcapotzalco, Oriente, Vallejo, Sur y uno en el municipio de Naucalpan.

En su organigrama, se ubica a la cabeza un Director General y nueve secretarías que apoyan la gestión administrativa y académica. Asimismo cada plantel tiene un director y sus secretarías de apoyo. También forma parte de su administración, un laboratorio central que se ubica en Ciudad Universitaria. Su estructura orgánica y normativa se rige bajo los estatutos

de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad, además de la legislación interna que es el Reglamento de la Escuela Nacional "CCH". El Consejo Técnico es el máximo órgano colegiado para coordinar y vigilar las tareas académico-administrativas tanto de la Dirección General, los cinco planteles y el Laboratorio Central.

Se atiende a una población estudiantil estimada de 60 mil alumnos en los turnos matutino y vespertino, donde se atienden a 5 500 en cada uno, el ingreso anual es de 18 mil alumnos, cifra que representa aproximadamente el 7.2% de los aspirantes a nivel medio superior en la ciudad de México y el área metropolitana. Existe un planta docente de alrededor de 2 mil 800 profesores. Cada plantel cuenta con su biblioteca, con un acervo de más de un millón de textos.<sup>9</sup>

## 2.4. Filosofía educativa

Desde su creación, el modelo educativo es uno de sus rasgos más novedosos y distintivos del Colegio, su misión es ofrecer un bachillerato de cultura básica, científica y humanística que brinde una educación integral sustentada en el conocimiento, las ciencias, las humanidades y la tecnología, así como en los valores y principios que sustentan una ética responsable.

El CCH pretende cumplir con los propósitos que marcan sus planes y programas de estudios, mediante un modelo pedagógico dinámico que involucre a los estudiantes en forma activa en su proceso de formación y construcción del conocimiento y que aprendan a manejar información, a usarla, sistematizarla y valorarla. Es por ello que la filosofía de la institución se resume en tres principios:

Aprender a aprender. Será capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.

Aprender a hacer. Desarrollarás habilidades que te permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio.

Aprender a ser. Desarrollarás, además de los conocimientos científicos e intelectuales, los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de sensibilidad ética.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Datos obtenidos de la página del CCH, en el sitio <http://www.cch.unam.mx/antecedentes.php>

<sup>10</sup> Ver modelo y misión y filosofía del Colegio en los sitios, <http://www.cch.unam.mx/modelo.php> y <http://www.cch.unam.mx/mision.php> así como De Ibarrola (1993). *La Construcción Institucional del Currículum en la Historia del CCH*, pág. 2.

A partir de este modelo, el Colegio aspira a la formación de ciudadanos informados, críticos y propositivos que sean capaces de responder a los retos y transformaciones de la sociedad actual desde una perspectiva ética, humanista y social para el desarrollo de capacidades que redunden en un beneficio individual y social.

## **2.5. Organización curricular**

En la propuesta curricular inicial del Colegio, se cursaban cinco materias por semestre con un total de 17 a 22 horas clase por semana y con tres o cuatro diarias, éstas se concebían sólo como el espacio para que mediante la orientación del profesor el alumno aprendiera las herramientas de cómo investigar y construir su propio conocimiento, el resto, constituía una tarea autodidacta del alumno para el estudio, la investigación, la lectura y la reflexión.

Dado que el modelo educativo está orientado a la formación propedéutica para obtener los conocimientos básicos para el ingreso a la licenciatura, se privilegió el carácter interdisciplinario de las ciencias, las humanidades y las técnicas como el lenguaje de la computación, las matemáticas, iniciación a las lenguas extranjeras de francés o inglés, herramientas de lectura, comprensión y análisis, la observación y la experimentación en sus laboratorios y talleres, así como la promoción de una actitud hacia la investigación.

En resumen, el currículo se estructuró en cuatro áreas: matemáticas, lengua, método histórico social y científico experimental. El área de matemáticas de I a IV semestre con la opción de elegir en V y VI lógica o estadística. El área de lengua en la modalidad de tres talleres: Lectura, Redacción y Redacción e Investigación Documental. En método histórico social se asignaron las materias de Historia Universal, Historia de México y Teoría de la Historia en los primeros cuatro semestres, en los últimos se encuentran las materias optativas de Antropología, Derecho, Administración y Ciencias Políticas y Sociales. El método científico experimental se centró en tres disciplinas: física, química y biología impartidas de I a IV semestre, con la opción de profundizar en alguna de ellas a partir del cuarto semestre.



Desde la perspectiva de Ibarrola, del I al IV semestre se aprecia una continuidad en el plan de estudios, misma que ve interrumpida en los dos últimos semestres ya que no se integran a la noción de cultura sino a campos y saberes más específicos a partir de la elección de materias.

Sin embargo, aunque este argumento es válido, hay que considerar que los últimos dos semestres son muy importantes porque tienen una función propedéutica previa a la licenciatura a través de la elección de materias optativas; se pretende que éstas tengan una relación directa con la profesión a cursar, situación que desafortunadamente no ocurre en todos los casos, debido a una escasa orientación vocacional previa y a que los estudiantes están más preocupados por elegir materias fáciles de pasar para evitar reprobar y quedarse otro ciclo escolar.

Se tiene clara la función principal del Colegio en su función propedéutica de bachillerato general, sin embargo, una preocupación secundaria fue el impulsar la vinculación inmediata con el mercado de trabajo a través del programa llamado "Opciones técnicas".

## **2.6. Desempeño estudiantil y eficiencia terminal**

Pese a las reformas y esfuerzos institucionales por incrementar la eficiencia terminal y disminuir la deserción de la población estudiantil en el Colegio, las cifras revelan una realidad no muy distante de la EMS en general. Según las áreas, el índice de reprobación afecta en promedio entre el 30 y el 50% de la población estudiantil. Por su parte la deserción se da en un 60% en la población de primer ingreso. (De Ibarrola: 1993: 9).

Un estudio realizado a las generaciones de 1971 a 1984<sup>11</sup>, encontró que desde la fundación del Colegio (1971) hasta el 2004 egresaron 370,552 alumnos equivalente al 53% del ingreso histórico a lo largo de 32 años. De la comparación de la eficiencia terminal de cada generación, se encontraron interesantes diferencias. La mejor correspondió a la primera generación (1971), en la que se registró un egreso en tres años de 44%. Dos generaciones, 1995 y 2002, ocupan el segundo lugar con 40% de eficiencia terminal. En el otro extremo, la generación con la eficiencia terminal más

---

<sup>11</sup> Este libro representa una radiografía cuantitativa muy interesante sobre el egreso estudiantil del CCH, la trayectoria escolar y las características de los alumnos que egresan. Laura Muñoz, et. al., *Egreso estudiantil del CCH*, México, CCH, 2005.

baja, fue la generación 1976. Año en que se verifica una crisis, relacionada con el agotamiento del modelo institucional propuesto.

Al comparar los datos del egreso de 1990 y 2004, se encontró que en el primer caso la eficiencia terminal fue de 30%, mientras que la que egresó en 2004 fue de 40%. Desde la perspectiva de Laura Muñoz, Roberto y Juventino Ávila (2005), estos datos indican que el cambio de Plan de Estudios de 1996 no causó una disminución en la eficiencia terminal. Lo cual nos lleva a pensar en el escaso impacto de la reforma.

Asimismo, se observó, que del total de los alumnos de primer ingreso egresan en promedio 45% con temporalidades diferentes. Sólo un 29% egresa al término de los tres años, los demás requieren de cuatro, cinco a siete años para concluir su bachillerato, y muy pocos son los que logran egresar en lapsos más largos después de diez, quince o treinta años. (De Ibarrola: 1993: 9). Este porcentaje de egreso se encuentra por encima de la media nacional.

El índice de reprobación afecta en promedio -según las áreas- entre el 30 y 50% de los estudiantes. Al concluir el primer semestre, más de 50% de los alumnos reprobaban mínimo una materia, índice que se incrementa en el tercer y cuarto semestre. En los dos últimos semestres se experimenta una notable recuperación debido en gran parte al interés y expectativas profesionales y a la necesidad de cursar el bachillerato en el ciclo regular establecido de tres años para ingresar a la carrera deseada.

Un dato relacionado con la reprobación y eficiencia terminal, revela que el 15% de los alumnos que ingresan al CCH han tenido la experiencia de reprobación en secundaria. Hecho que revela las dificultades que han tenido en su desempeño académico previo y los retos futuros a los que se enfrentarán. Trayectoria escolar estrechamente relacionada con las causas del agotamiento del modelo, como se verá más adelante.

Otro dato derivado del análisis del egreso histórico, destaca que el porcentaje de mujeres se ha incrementado gradualmente, en 1990 la proporción de hombres y mujeres egresados fue igual, pero en 2004 las mujeres representaron casi 60%.

En general, se observan serias deficiencias y escasos avances en los índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal. El egreso histórico del 53% en 32 años de vida del Colegio, equivale a una cobertura de eficiencia terminal del bachillerato de menos del 60% y qué pasa con el 47% de los no egresados que la institución fue incapaz de retener. Esto sin considerar un análisis cualitativo sobre la deserción, rendimiento escolar y seguimiento de los egresados.

Ibarrola reflexiona atinadamente sobre los rezagos del CCH:

El principio de democratización que ha tenido tanto peso en el CCH exige complementarse con la previsión de la democratización del acceso al conocimiento y la democratización de la permanencia y el egreso, aparentemente no imaginadas en la noción inicial de democratización de la inscripción con la que empezó a operar el Colegio. (Ibarrola: 1993:13).

Por otra parte, contrario a esta realidad, son evidentes los resultados positivos del Colegio, los cuales lo hacen figurar como una de las ofertas institucionales más atractivas e interesantes y una de las opciones de mayor preferencia por parte de los estudiantes.

Un dato sobre el seguimiento de los egresados revela que los alumnos que ingresan a carreras de la UNAM tienen un egreso del 40% en promedio, por arriba de la ENP y otros sistemas de bachillerato, además de existir un buen hábito de lectura por parte de los estudiantes, lo cual se refleja en la nutrida asistencia de los alumnos a las bibliotecas. También se sabe que tienen actitudes para la investigación, la participación y la crítica.

En el estudio sobre el seguimiento de los egresados del bachillerato de la UNAM, se encontraron valores semejantes en los promedios de edad para terminar la carrera (25 a 26 años) y el tiempo que tardaron en egresar (6.5 a 6.9 años). También se constató que los exalumnos del Colegio obtienen una situación laboral, semejante a la de exalumnos de otros bachilleratos, independientemente de haber cursado en CCH o Preparatoria. (Muñoz: 2005: 139).

Partir del conocimiento del panorama general sobre los aciertos y rezagos que enfrenta el CCH, nos posibilita reconocer las debilidades que inciden en el fracaso escolar y pensar en las estrategias para su mejoramiento. En este

sentido, elevar y disminuir en cantidad y calidad la eficiencia terminal, el aprendizaje y el índice de reprobación sigue siendo una tarea pendiente. Este breve panorama es sólo una manifestación de los alcances y límites del modelo educativo del Colegio.

## **2.7. Realidad docente en el Colegio**

La realidad docente en el Colegio, no dista de la problemática que acontece a nivel nacional: desvalorización por la profesión docente, bajos salarios, carencia de prestaciones sociales, falta de apoyo laboral y académico en las instituciones educativas, débil organización académica, falta de programas eficientes que apoyen la formación, actualización y evaluación docente, etc.

El número de profesores del CCH es de 2,789, de los cuales sólo 26% son profesores de carrera, 75% de asignatura, mismos que atienden al 74% de los grupos mientras que los profesores de tiempo completo el restante<sup>12</sup>. Así, muchos profesores son contratados por asignatura, situación que los lleva a contar con otras opciones laborales alternas para mejorar su salario. El problema es que esto ocasiona que los profesores no se sientan comprometidos ni motivados con la institución al no recibir estímulos y apoyos económicos y en algunos casos provoca el ausentismo.

El problema salarial relacionado con el impacto que puede tener en la calidad de la enseñanza, es una realidad que enfrentan los profesores del Colegio. Esto ocasiona una excesiva "carga académica", al obtener el tope máximo de grupos a cubrir, lo cual significa que se puedan atender hasta un total de 750 alumnos por semana o normalmente 600. A esto se suma la deficiente preparación de los maestros, el ausentismo y la inexistencia de una verdadera organización académica de base.

Desde que se fundó el Colegio, es evidente que el CCH requería de profesores afines con la filosofía y misión del modelo educativo propuesto. Sin embargo, su planta docente se conformó de profesores que habían cursado alguna licenciatura en la UNAM o de quienes cursaban los últimos semestres. El problema fue que se contrataron profesores con entusiasmo

---

<sup>12</sup> Fuente: Análisis del Banco de Horas. Dirección General de Asuntos del Personal Académico, abril 2005.

pero sin experiencia docente y carente de formación o capacitación alguna para comprender el modelo educativo y pedagógico que perseguía el CCH.

Ante dicha problemática el Colegio ha respondido, a lo largo de los años, con impulso a la creación de diversos programas de apoyo a la formación docente para generar espacios de discusión académica. Algunos de los más recientes son el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED), Diplomados de Actualización Docente de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA), así como la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) en esta última se reportan 100 profesores inscritos para el período 2005-2006, esto representa una formación académica potencial para los profesores del Colegio.<sup>13</sup>

Sin embargo, dichos esfuerzos han de consolidarse para tener un mayor impacto, ya que como se observó persisten serias deficiencias en el nivel de egreso, reprobación y calidad de los aprendizajes obtenidos. De hecho, el Colegio reconoce que aún no se cuentan con mecanismos que permitan saber si los profesores aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes con el modelo educativo de la institución.<sup>14</sup>

## **2.8. ¿Agotamiento o desvirtualización del modelo educativo del CCH?**

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, los problemas que persisten en el CCH no distan mucho de los que se presentan en la EMS en su conjunto: agotamiento del modelo institucional, altos índices de deserción, reprobación, ausentismo por parte de alumnos y profesores, masificación vs. calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, inadecuadas condiciones laborales y académicas de los docentes, bajo rendimiento estudiantil, entre otros.

---

<sup>13</sup> Aunque habría que hacer un esfuerzo institucional por incorporar nuevos profesores egresados de la maestría, ya que representan recursos humanos que ha formado he invertido la propia Universidad. De la misma forma se deben continuar fortaleciendo mecanismos transparentes de ingreso al personal docente, de acuerdo al cumplimiento del perfil profesiográfico que deben cubrir los aspirantes y a la acreditación del examen de conocimientos, criterios que erradiquen la aplicación del artículo 46 del Estatuto de Personal Académico, el cual acredita la elección de un profesor interino.

<sup>14</sup> Fuente: *Acercamiento al Plan General de Desarrollo del CCH, 2006-2010*, p.26.

Los resultados antes señalados, son producto de una serie de fenómenos socioeducativos que responden a un contexto político y económico determinado de la sociedad actual. Por una parte, el fracaso del sistema educativo nacional, responde a causas derivadas del subdesarrollo de la realidad social mexicana como la pobreza, el desempleo, analfabetismo y carencia de las necesidades estructurales básicas de la población.

Dichas carencias se reproducen al interior del sistema educativo, lo cual tiene un efecto considerable en el desempeño estudiantil y académico. Sin embargo, otra gran responsabilidad compete a autoridades en materia educativa, y a la escasa previsión al planear y ejecutar propuestas con los recursos y materiales disponibles.

Un ejemplo claro se observó en el caso del CCH. Una cosa es el *modelo*, como su nombre lo señala, pero otra, la realidad de lo que se interpretó de éste. Al respecto, se advierte que son claras las razones de su creación, pero insuficientes las formas de proceder operativamente.

Autores como Ibarrola (1993) y Bartolucci (1983), coinciden en una serie de causales que llevaron a una crisis institucional al Colegio: 1) El perfil socioeconómico y el "capital escolar" de los alumnos demandaba una mayor directividad institucional en el aprendizaje. 2) El implementar cuatro turnos provocó el agotamiento del uso de la institución, e hizo imposible incorporar actividades sustantivas del aprendizaje. 3) Contrario a la política que animó su creación, el atender grupos tan numerosos impidió la aplicación de la metodología activa y participativa que distinguía al Colegio de otras instituciones. 4) Se contrataron profesores egresados de las licenciaturas de la UNAM, sin contar con experiencia docente y sin recibir una formación sustentada en el principio de la filosofía de la institución, 5) Persiste la noción enciclopédica, verbalista y acumulativa del conocimiento.

El modelo educativo sustentado en la promoción de actitudes y habilidades de investigación autodidactas en los estudiantes, es un principio innovador que ha caracterizado la filosofía educativa del Colegio, el problema es que los hábitos de estudio de los alumnos aprendidos con anterioridad, no son acordes con el modelo propuesto.

Sobre todo porque en nuestro sistema prevalece un modelo educativo enciclopedista, verbalista y memorístico que se asimila en nuestra vida escolar desde la primaria. Aunado al hecho de que los adolescentes son presa fácil de la distracción y están en el proceso de definición de su propia personalidad. Por estas razones, *el hábito autodidacta es una tarea que se aprende durante el proceso escolar.*

De forma contradictoria, el problema que impidió la plena aplicación de una metodología activa del aprendizaje, se contrapone con uno de los principios de su creación, la *democratización y masificación* de la enseñanza media superior. De forma que las estrategias didácticas en el aula quedaron a discrecionalidad y libertad de cátedra de la interpretación individual del profesor en turno sobre la metodología activa del aprendizaje.

Como se puede observar, desde su origen, el CCH al igual que el sistema educativo nacional no ha estado exento de las presiones sociales y del contexto político de su tiempo, ello se expresa en las reformas que han tenido cabida en el mismo: actualización de su Plan de Estudios en 1996 y la obtención del rango de Escuela Nacional 1997, así como la instalación de la Dirección General en 1998. Sin embargo, la pregunta sigue siendo, cómo lograr una enseñanza en cantidad y calidad.

## **2.9. Crisis en la enseñanza de las ciencias sociales**

Como se observó en el apartado anterior, la crisis educativa es una realidad que también se reproduce al interior del Colegio. Los índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal son elevados y preocupantes, al igual que en el resto de las instituciones de nivel medio superior. Esta realidad responde al conjunto de la crisis educativa del sistema y a los innumerables rezagos y deficiencias que se arrastran desde la educación básica, situación difícil de revertir en un ciclo escolar. Así lo constatan las evaluaciones nacionales e internacionales, donde la mayoría de los estudiantes mexicanos apenas alcanzan el nivel básico y por debajo del mismo en el desarrollo de conocimientos y habilidades en matemáticas, lectura, ciencias y solución de problemas.

Entonces, ¿qué desempeño académico esperar de los jóvenes en ciencias sociales?, frente a la carencia del dominio básico de la lectura. Si se parte

del hecho de que ésta constituye el instrumento básico y potencial para acceder al conocimiento de las disciplinas sociales. Aunque las cifras arrojan una bajo nivel de reprobación y deserción en materias del área histórico social en el CCH. Se sabe que pese a los esfuerzos institucionales por mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, efectivamente, en algunos casos persiste la noción verbalista y acumulativa del conocimiento, el desinterés, la apatía, el bajo rendimiento escolar, etc.

De acuerdo a los datos de aprovechamiento escolar del Colegio del último semestre reportado 2008-2<sup>15</sup>, el índice de reprobación más alto por áreas, corresponde a matemáticas con un 37.26%, seguido por el área histórico social con 31.32%, ciencias experimentales con 31.30% y por último se ubica el área de talleres con un 28.19% total de reprobados en los cinco planteles.

Un dato muy preocupante con relación a los resultados obtenidos, es la discrepancia y notable diferencia de calificaciones entre las escuelas mexicanas y las pruebas de PISA. Ya que mientras en estas últimas se encontró que 44% del total de los estudiantes muestran que su capacidad de lectura se ubica en el nivel I o por debajo de dicho nivel. Este porcentaje contrasta con el 96% obtenido en México, al recibir una calificación aprobatoria o alta (Zorrilla, 2005: 80).

Este dato evidencia que hay una sobrevaloración de las calificaciones que obtienen los alumnos en las escuelas mexicanas. Situación que contrasta con el real desempeño escolar que tienen los estudiantes.

Con base en un estudio que muestran y Pozo Carretero (1997), se concluye que hay una escasa y pobre asimilación de los contenidos de las CS., por parte de los alumnos. Los resultados de las pruebas de historia, indican que sólo la mitad de los conceptos presentados son comprendidos, aún cuando sólo se refieren al nivel de reconocimiento y no de reproducción. En el caso del reconocimiento sobre el tiempo histórico se encuentran resultados similares.

En la prueba referida a problemas hipotético-deductivos relacionado con contenido social, se encontró que los alumnos tienen numerosas dificultades para aplicar el método hipotético deductivo de las ciencias sociales. (Carretero, 1997: 20).

---

<sup>15</sup> Información proporcionada por la Dirección General de CCH (DGCCH) a través de la Secretaría Estudiantil (06/11/08).



En resumen, las pruebas nos dicen que gran parte de los alumnos de las instituciones escolares no comprenden adecuadamente los contenidos básicos de las distintas materias relacionadas con las CS., que se imparten en la actualidad. Asimismo, como se observó en el capítulo anterior, los resultados de las pruebas nacionales, evidencian que nuestro país obtuvo uno de los peores resultados (bajo y deficiente) en historia, expresión escrita y verbal, siendo que ésta última es la principal habilidad requerida para el estudio de las ciencias sociales.

Concretamente, en un estudio sobre la enseñanza de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales en el CCH (Gutiérrez, 1994), se concluye que la enseñanza se orientó hacia la visión histórica o teórica, sin que se lograra relacionar la teoría con la práctica o lo abstracto con lo concreto, no se dieron prácticas con la finalidad de relacionar teoría y práctica, ni el fomento a la interdisciplinariedad. Además prevaleció una orientación enciclopedista de los programas, ya que no se plantea una relación entre las unidades temáticas.

[...] a lo largo de la enseñanza de esta materia, relacionar y unir la teoría con la práctica y lo teórico-abstracto con lo histórico-concreto, es una constante que caracteriza el trabajo del profesor [...] (Gutiérrez, 1994).

También se encontraron otros factores que inciden en la enseñanza, el perfil socioeconómico de los alumnos en el Colegio que predomina, es clase media baja, los hábitos y valores tradicionales de estudio en la familia y la escuela básica pública, impactan negativamente en el proceso de aprendizaje de los jóvenes. A lo cual se suma, la desvalorización de la educación como vehículo de ascenso social, así como el impacto mediático de los medios y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los jóvenes (Gutiérrez, 1994).

Un artículo revelador sobre la enseñanza universitaria en las ciencias sociales, encontró que en los alumnos prevalece una actitud apática y desinteresada que genera una resistencia de los alumnos frente al conocimiento, además de impuntualidad, inasistencia, ausentismo breve en clase, indisciplina y desinterés por la materia, falta de atención, así como la falta de un vocabulario técnico.

Asistían en el sentido más literalmente físico, estaban ahí como cuerpos, pero no estaban empleando ni su sensibilidad ni su inteligencia para enterarse de la materia, de lo que dijera el profesor, y menos aún de lo que dijeran sus compañeros cuando les tocaba el turno de hablar (González, 1995: 68).

A la problemática vigente antes mencionada, se suma la crisis en la Universidad y en las disciplinas de las ciencias sociales. Que por una parte cuestionan el cumplimiento de sus funciones ante la competitiva y cambiante modernización educativa, y por otra, plantea serios cuestionamientos a los principios heurísticos que suponen los fundamentos de la ciencia social. Elementos que en conjunto, nos llevan a comprender el estado de crisis en la formación y enseñanza de ciencias sociales.

Hoy todos somos testigos de las crisis que sufre la Universidad... no está creando el saber que requiere la modernización de la actividad productiva, ni el que sirve a la gestión de los asuntos privados o públicos. Tampoco la formación profesional sirve como soporte seguro para el ascenso social, y en buena medida ha disminuido su papel central en la orientación de la vida política y de cultura de la nación (Gallegos, 1995: 23).

Coincido con Carretero (1995), al señalar que desafortunadamente son escasos -por no decir nulos- los estudios empíricos y teóricos sobre el estado que guarda la enseñanza de las ciencias sociales, sobre todo comparado con otras materias escolares, como matemáticas y ciencias experimentales. Y en este sentido, habría que pensar en la necesidad de trabajar y ampliar los estudios desde una perspectiva cualitativa, como lo pretende este trabajo.

Ya que finalmente, lo que está a discusión es la urgencia e importancia de promover una educación social y humanista, que haga frente – en alguna medida- a los graves problemas sociales, económicos, ambientales, de violencia y corrupción que enfrenta la sociedad actual.

De ahí, la urgente necesidad de,

[...] impulsar la posición de que dichas materias son esenciales tanto para favorecer un adecuado desarrollo cognitivo de los alumnos como la formación de ciudadanos responsables, críticos y dueños de su propio destino [...] (Carretero, 1995: 10).

En este sentido, hay que destacar el quehacer fundamental de las ciencias sociales, como ámbito de estudio que posibilite la formación de ciudadanos responsables con habilidades para poder interactuar y ser partícipe activo del mundo social. El aprendizaje de las ciencias sociales como síntesis de la experiencia ética y sociocultural de los individuos.

Es decir, por un lado, la tarea de las c.s., es proporcionar ideas, conceptos, datos, generalizaciones, así como los diversos modos de investigación derivados de la disciplina, acompañado del ejercicio de habilidades de

lectura, escritura, observación, escuchar, así como las habilidades básicas de investigación, y por otro, brindar una formación ética, socio cívica, fundamentada en la libertad y los valores.

De manera que la enseñanza de las ciencias sociales en México, enfrenta graves retos relacionados, por una parte, con la promoción y ejercicio de habilidades básicas como la comprensión lectora. Y por otro, enseñar a pensar con *imaginación sociológica*, y entender que su objetivo de aprendizaje, tiene que ver con la experiencia, responsabilidad y comprensión de vida de los individuos en el mundo social.

### CAPÍTULO 3

## MARCO TEÓRICO: LA IMAGINACIÓN SOCIOLOGICA, EL COGNOSCITIVISMO Y LA DIDÁCTICA CRÍTICA

El marco teórico analítico que integra esta propuesta didáctica retoma por una parte la categoría *imaginación sociológica*, planteada por Wright Mills en su obra que lleva el mismo título, la cual, aunque se escribió hace más de cuatro décadas es de gran vigencia para repensar la tarea de las disciplinas sociales y la tarea educativa.

Mills (1916-1962) fue un notable sociólogo norteamericano, cuya obra ha permanecido más que la de ningún otro crítico de su época. Su voz brillante es indispensable en la crítica sociológica y social. No sólo invocó la imaginación sociológica, sino que la practicó con lucidez:

Fue un moralista infatigable, comprometido y comprometedor, que planteó las grandes preguntas, manteniendo abierto el sentido de lo que debe ser una vida intelectual.<sup>16</sup>

Sus escritos reflejan una aguda conciencia de la decepción humana, un sentimiento apasionado por la aventura y un compromiso con la dignidad. En una prosa que se califica "dura, muscular y vigorosa", repitió una y otra vez que la gente vivía una vida no sólo limitada por la circunstancia social, sino profundamente forjada por fuerzas sociales que no eran de su propia creación.

Considerado el libro más duradero del autor, *La imaginación sociológica* sigue siendo tan válida y necesaria como antes. En este libro de sociología crítica, el autor se propone definir el significado de las ciencias sociales para las tareas culturales de nuestro tiempo, aclarar la naturaleza y los usos de las ciencias sociales en la actualidad, y dar un limitado informe de su situación contemporánea en los Estados Unidos.

Mills parte de una aguda crítica hacia la sociología norteamericana y las deformaciones sobre los usos del "empirismo abstracto" y "la gran teoría". Instrumentos teórico metodológicos de gran importancia, pero que

---

<sup>16</sup> Todd Gitlin en, Mills Wrights. *La imaginación sociológica*, México, FCE, 2004.

desafortunadamente se han reducido a una serie de técnicas estandarizadas por separado, sin estructurar una relación contextual entre ellas.

A partir de estas consideraciones, Mills se pregunta cómo evitar esas deformaciones y una de las posibles vías de solución que propone es la vuelta a la "artesanía" del "analista social clásico", a la vinculación íntima, como parte de la tarea diaria del investigador, entre teoría y empiria: una y otra resultado de la imaginación, del trabajo creador del sociólogo. Tarea que ha de extenderse al interior de todas las disciplinas sociales, como la educación.

Por otra parte, también se retoma como referente teórico, el *cognoscitivism*, teoría del aprendizaje que guarda estrecha relación con la *imaginación sociológica*, ya que considera al alumno como un participante activo de su proceso de aprendizaje, estimula aprendizajes significativos para que el alumno sea capaz de ejercitar y elaborar sus propios razonamientos mentales.

Para finalizar, se retoma la perspectiva de la didáctica crítica, como fundamento teórico de la evaluación del aprendizaje. Misma que plantea una visión totalizadora, histórica, comprensiva y transformadora del proceso de evaluación, concepción afín a esta propuesta didáctica.

A continuación, se desarrolla el marco teórico del presente trabajo, con el objetivo de contextualizarlo y entenderlo de acuerdo a los propósitos que nos conciernen.

### **3.1. Tarea del educador**

Dado que las tareas del investigador social, se relacionan con la actividad docente, Mills afirma que independientemente del alcance de su saber, los profesores tienen una doble tarea y gran potencial: *promover una educación liberadora a partir de desarrollar la imaginación sociológica*.

Si se parte de una educación liberadora, su papel tiene dos finalidades: en primer lugar, convertir las inquietudes e intereses personales en cuestiones y problemas sociales abiertos a la razón, y segundo ayudar al individuo a convertirse en un hombre que se eduque así mismo, quien sólo entonces será razonable y libre.

Al lado de la destreza y del valor debemos poner la sensibilidad. Un educador debe empezar con lo que más profundamente interesa al alumno, aunque parezca trivial y de poco valor. Debe proceder de tal manera y con tales materiales, que le permita al estudiante adquirir una penetración racional cada vez mayor en esos intereses y en otros que adquirirá en el proceso de su educación.

La tarea política del investigador social –como de todo educador liberador– consiste en traducir constantemente las inquietudes personales en problemas sociales públicos en los términos de su significación humana para la diversidad de individuos. Su tarea consiste en desplegar en su trabajo – y, como educador, también en su vida– este tipo de imaginación sociológica. Asegurar esos fines es asegurar la razón y la individualidad y convertir estas cosas en los valores predominantes de una sociedad democrática.

Ese es el papel de la inteligencia, promover la actitud y disposición para el estudio, el intelecto, la razón, las ideas: definir la realidad adecuadamente y de manera socialmente importante. El papel educativo y político de la ciencia social en una democracia es contribuir a cultivar y sostener individuos, colectivos públicos y privados capaces de formular definiciones adecuadas de las realidades personales y sociales y de vivir y actuar de acuerdo con ellas. Este papel requiere que el investigador social se lleve bien con el trabajo de la ciencia social y evitar impulsar la burocratización de la razón y del pensamiento.

Si existe algún modo de salir de la crisis de nuestro tiempo por medios intelectuales, ¿no le corresponde formularlos al investigador social y al profesor? En el plano del conocimiento humano es donde deben buscarse las posibles soluciones a los grandes problemas.

Mills está convencido de que los *artesanos intelectuales* tienen la oportunidad de desplegar la razón liberadora y para este propósito sugiere plantear las dificultades e inquietudes y formularlas como problemas de la ciencia social,

...tenemos la mejor oportunidad, creo que la única oportunidad, de hacer a la razón democráticamente importante para los asuntos humanos en una sociedad libre, realizando así los valores clásicos subyacentes en la promesa de nuestros estudios (Mills: 2003: 205).

### 3.2. La imaginación sociológica

Mills plantea que los hombres y mujeres rara vez son conscientes de la conexión entre el tipo de sus propias vidas y el curso de la historia del mundo, suelen ignorar lo que esa conexión significa para el tipo de hombres en que se van convirtiendo y para la clase de actividad histórica en que pueden tener parte. No poseen la cualidad mental esencial para percibir la interrelación del hombre y la sociedad, de la biografía y de la historia, del yo y del mundo.

Lo que necesitan, y lo que ellos sienten que necesitan, es una cualidad mental que les ayude a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizás está ocurriendo dentro de ellos [...] La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos [...] La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y su promesa. Reconocer esa tarea y esa promesa es la señal del analista clásico (Mills, 2003:25).

El primer fruto de esa imaginación, es la idea de que el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce la de los demás individuos que se hallan en sus circunstancias. Porque aunque él no lo sepa, su vida contribuye al curso de la sociedad y la historia.

Este aspecto que señala el autor es fundamental, ya que permite reconocer el contexto, apropiarse y reivindicarse como sujeto histórico. Esta capacidad mental de pasar de las transformaciones más impersonales y remotas a las características más íntimas del yo humano, y de ver las relaciones entre ambas cosas, permite integrar la dimensión social e individual. Detrás de su uso está siempre la necesidad de saber el significado social e histórico del individuo en la sociedad y el periodo en que tiene su cualidad y su ser. *La imaginación sociológica es la forma más fértil de esa conciencia de sí mismo. (p. 27).*

En muchas ocasiones se piensa que los problemas sociales que acontecen a escala nacional e internacional, como las guerras, el desempleo, los divorcios, el suicidio, la violencia y los problemas del medio ambiente, -por mencionar algunos, son problemas- son fenómenos que ocurren ahí a fuera, en la sociedad, en el país, en la escuela, en la casa del vecino, pero nunca en el entorno de nuestra esfera social.

Por esta razón pocas veces se establecen relaciones causales entre la historia de vida y la historia social. Por ejemplo, una depresión que afecta de forma particular a un individuo, se convierte en un problema de salud mental de la población cuando aumenta paulatinamente la tasa de suicidios. Desde esta perspectiva, los problemas de índole personal se pueden convertir en verdaderos problemas sociales. Y como referencia relacionada con el ejemplo anterior, se encuentra la obra de Durkheim sobre el suicidio, estupendo estudio sociológico que analiza por qué la crisis de la sociedad moderna provoca la desintegración social y la debilidad de vínculos que relacionan al individuo con el grupo.

Darse cuenta de la idea de estructura social y usarla con sensatez es ser capaz de descubrir esos vínculos entre una gran diversidad de medios; y ser capaz de eso es poseer imaginación sociológica.

Mills advierte que el malestar e indiferencia constituyen un signo distintivo de nuestro tiempo, frente a este contexto, existe una urgente necesidad de realizar trabajo significativo y de importancia que incorpore la imaginación sociológica como una cualidad mental indispensable, ya que la primera tarea política e intelectual del científico social consiste en develar los elementos del malestar y la indiferencia contemporáneos.

La imaginación sociológica (is) es una cualidad mental que parece prometer la comprensión de nuestras propias realidades íntimas en relación con las más amplias realidades sociales.

No es meramente una cualidad mental más entre el margen contemporáneo de sensibilidades culturales: es la cualidad cuyo uso más amplio y más hábil ofrece la promesa de que todas esas sensibilidades –y de hecho la razón humana misma– llegarán a representar un papel más importante en los asuntos humanos. (Mills, 2003:34).

Se puede concluir que la característica esencial del análisis clásico es el interés por las estructuras sociales históricas; y que sus problemas tienen una relación directa con los urgentes problemas sociales.

En esa tarea se revela la promesa intelectual de las ciencias sociales y los usos de la imaginación sociológica. De aquí que la labor principal sea el trabajo de la razón y el juego de la sensibilidad social bajo el principio de la libertad.



### **3.3. Recuperación de la imaginación sociológica y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales**

La categoría conceptual *imaginación sociológica*, propuesta por Mills ha tenido una notable resonancia y vigencia. Basta un breve recorrido bibliográfico y hemerográfico para percatarse de las numerosas publicaciones que recuperan la propuesta del autor desde diferentes perspectivas de análisis.

Algunos recuperan la crítica al empirismo abstracto, la gran teoría, la integración del nivel teórico, histórico y empírico en el conocimiento social, la historia y la biografía de los individuos, así como la visión del conocimiento holístico y la interdisciplinariedad.

En este apartado sólo se integran algunas lecturas de pensadores, estudiosos, científicos sociales y docentes –Puga, Peschard, Castro, Aldrige, Levine, Bagú, Maffesoli- que orientados por sus empatías académicas y personales en el trabajo científico social, coinciden con la propuesta de Mills, la construcción rigurosa y metódica del conocimiento que integre la inteligencia y el accionar de la vida cotidiana y del mundo social en su conjunto.

Ese doble esfuerzo que según Puga, Peschard y Castro, demanda la tarea de un científico social:

El responder a los integrantes de una sociedad que demandan “recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizás estás ocurriendo a ellos” (Mills) y por la otra, la elaboración de conceptos, hipótesis, métodos que den forma a una teoría con postulados generales capaces de orientar el trabajo de la disciplina. (Puga: 1989:159).

Doble tarea estrechamente relacionada con el quehacer docente en ciencias sociales: despertar el interés y la inteligencia de los alumnos para que se comprendan a ellos mismos y a su mundo a partir de una perspectiva holística y esencial del conocimiento.

#### **3.3.1. ¿Gran teoría vs. Inteligibilidad de la realidad social?**

Quizá, uno de los rasgos más característicos y problemáticos que enfrenta la enseñanza de las ciencias sociales, es el que concierne propiamente a los problemas intrínsecos que enfrenta la disciplina. Situación relacionada con el

debate histórico acerca de la viabilidad, confiabilidad y criterios metodológicos que la sustentan como ciencia.

Esto ha dado como resultado, la tan señalada *crisis en los paradigmas de las ciencias sociales*, que además de ser confusos, ideológicos, son incapaces de suscitar el consenso en la comunidad científica y carecen de explicaciones para entender los cambios vertiginosos que ocurren en la realidad.

Aunque este trabajo no tenga por objetivo abordar estos problemas, es necesario considerar que parte del desencanto y desvalorización hacia las disciplinas humanistas y sociales, provienen del ancestral debate epistemológico que sostienen dichas disciplinas.

Sin duda, la proliferación y el surgimiento de nuevas corrientes teóricas, ha impactado en la estructuración y definición de la curricula. Al respecto, Carretero y Pozo (1997) señalan que, efectivamente, uno de los cambios más notables en la enseñanza de las c.s. en la actualidad, ha sido la introducción de contenidos abstractos y de mayor complejidad.

Es decir, se pasa de una ciencia descriptiva y memorística a los mismos contenidos, pero con base en marcos referenciales y teorías, y por lo tanto aumenta el grado de dificultad de la materia y el aprendizaje por parte de los alumnos.

En este sentido, Mills parte de una crítica profusa hacia la *hinchada pompa de la gran teoría* y se pregunta ¿es la gran teoría mera palabrería confusa, o hay algo en ella, después de todo? A lo que responde: hay algo, enterrado muy profundamente, desde luego; pero algo dice, a pesar de todo. Respuesta obtenida a partir de analizar fragmentos de la gran teoría tomada de El sistema social de Talcott Parsons.

En esos fragmentos que retoma, se resume el planteamiento central de Parsons con relación a la integración del sistema social, sin embargo como él lo señala, éstos no resultan fácilmente comprensibles, su lenguaje es complicado y enredado, después de leerlos se tiene la sensación de pesadez y el deseo de pasar inmediatamente a lo que sigue, y peor aún no se tiene certeza de claridad y comprensión sobre el mismo.

Mills señala que es evidente que cualquier idea o libro, puede sugerirse en una frase o extenderse en veinte volúmenes, el problema radica en lo necesario que se considere un desarrollo pleno para aclarar una cosa, su importancia, inteligibilidad y de la cantidad de problemas que nos permita resolver o por lo menos formular.

Las ciencias sociales deben tratar del hombre y la sociedad...Son intentos para ayudarnos a comprender la biografía y la historia y las conexiones entre las dos en diversidad de estructuras sociales. (Mills: 2003:50).

En este sentido propone que para superar la *prosa* académica se tiene que superar primero la *pose* académica.

Por su parte, Maffesoli coincide con Mills en que el trabajo científico y las exposiciones deben evitar *la sequedad y altivez científicas*, (2005:27) lo cual no implica perder el rigor científico y ser entendibles e interesantes a diferentes protagonistas sociales. Recupera el ensayo como forma de escritura lúdica que incorporen la metáfora y la analogía.

Mills, afirma que la obra de Parsons no contribuye a clarificar la tarea de las ciencias sociales. Éste se pregunta cómo es posible el orden social, de ahí que aborde más las "legitimaciones" que las instituciones, sin considerar el cambio social, el conflicto de valores, es decir, la historia. Parsons define las conductas colectivas como producto de un desequilibrio y disfuncionalidad en los procesos de integración en el sistema social. La anomia es un ejemplo de los procesos en que ha faltado la interiorización de las normas.

El problema fundamental de la gran teoría es la elección de un nivel de pensamiento tan general que no puede descender a la observación, *la gran teoría esta ebria de sintaxis y ciega para la semántica*, los grandes teóricos están tan rígidamente confinados en niveles tan altos de abstracción, que las "tipologías" que inventan más bien parecen un árido juego de conceptos que un esfuerzo para definir sistemáticamente los problemas que tenemos enfrente y los esfuerzos para aclararlos.

En la teoría de Parsons no tienen lugar las estructuras de dominio. La idea que expone del orden normativo, nos lleva a suponer que está legitimado todo el poder. El sentido ideológico de la gran teoría tiende fuertemente a legitimar las formas permanentes de dominio.

Pretenden exponer "una teoría sociológica general" donde están excluidos muchos rasgos estructurales de la sociedad que son fundamentales para comprenderla. Las observaciones de Mills hacia la teoría de Parsons, no distan mucho de las críticas y grandes polémicas sobre la teoría social que han tenido lugar a lo largo del siglo XIX, XX y del presente siglo. Sin embargo, como se verá más adelante, nos interesa destacar este apartado y el del "empirismo abstracto", debido a que los problemas y propuestas que

atinadamente describe Mills tienen una estrecha relación con la forma de concebir, construir el conocimiento y enseñar las ciencias sociales.

### **3.3.2. Crítica al empirismo abstracto**

Mills, también parte de una aguda crítica hacia el “empirismo abstracto”. Escuela de estudio que tiene la singularidad de retomar como fuentes básicas de estudio, únicamente datos extraídos de los estudios de opinión y la entrevista. El problema es que toman estas fuentes como únicas y verdaderas, sin incorporar para su análisis el marco contextual histórico y el entorno estructural donde se gesta la comunicación de masas.

Esta vertiente de estudio es tan vigente en nuestros días, que sólo basta observar la televisión y escuchar la radio para constatar los resultados que arrojan los sondeos de opinión, mismos que “representan el pensar y sentir de la población mexicana”. Coincido con Mills en que desafortunadamente, éstos tienen un efecto perverso, ideológico, político y manipulador en la población.

Recordemos el ejemplo reciente sobre el tema del aborto, donde fue evidente el sesgo manipulador de las preguntas, *¿está a favor o en contra del aborto?, ¿está a favor o en contra de la ley?* Preguntas que manipulan y orientan las respuestas de los televidentes y minimizan un grave problema de salud pública en México a un ámbito moral.

Desafortunadamente es una práctica recurrente de los principales medios informativos, sobre todo en temas tan delicados e importantes de la vida política nacional. Retomo la cita de Bernard Berelson que resume Mills ya que es una declaración muy acertada sobre los cambios en los estudios de opinión pública, válida para casi todos los estudios hechos a la manera empírica abstracta:

Reunidas, esas diferencias (hace 25 años y hoy) significan un cambio revolucionario en el campo de los estudios sobre la opinión pública: ese campo se ha hecho técnico y cuantitativo, atóxico, segmentario y particularizado, especializado e institucionalizado, “modernizado” y “grupizado”, en suma, como ciencia conductista característica “americanizada”. Hace 25 años y antes, escritores eminentes estudiaban eruditamente como parte de su interés general por la naturaleza y funcionamiento de la sociedad, la opinión pública no “por ella misma”, sino en amplios términos históricos, teóricos y filosóficos, y escribían tratados. Hoy, equipos de técnicos estudian proyectos sobre asuntos específicos y registran los resultados. Hace veinte años el estudio de la opinión pública era parte de la erudición. Hoy es parte de la ciencia. (Mills: 2004: 72).

Es necesario aclarar que Mills no desdeña la importancia del "empirismo" en el proceso de investigación, por el contrario reconoce que los problemas sobre los que se trabaja son fácilmente procesables a los procedimientos estadísticos, datos, entrevistas y sondeos de opinión pública; el problema está cuando a esos procedimientos se les generaliza y carecen de contextualización estructural, histórica y de reflexión psicológica. De manera que un empirismo tan rígido como el *empirismo abstracto* elimina de la investigación los grandes problemas humanos.

Mills se pronuncia por un tipo de empirismo más amplio, capaz de vincular "teoría" y "datos empíricos" ya que como afirma Lazarsfeld:

Los "datos empíricos" son sólo los hechos y las relaciones estadísticamente determinados en cuanto son numerosos, repetibles y mensurables... y la "teoría" son las variables útiles para interpretar los resultados estadísticos. (Mills: 2003:83).

A su vez, esta relación ha de percibir los problemas reales de la estructura, la historia y su importancia explicativa, pero según Mills ¿Qué significa la exigencia de que nuestros estudios versen sobre problemas importantes o significativos? Lo que quiere decir es que tengan una relación verdadera con nuestro concepto de una estructura social y con lo que sucede en ella.

La dicotomía existente entre teoría y el empirismo, es una realidad que se vive en las escuelas y Universidades, tanto para estudiantes y profesores. De ahí la necesidad de trabajar desde las aulas para revertir la situación.

Aldridge Alan y Ken Levine en su libro titulado, *Topografía del mundo social* (2001), coinciden en la crítica que hace Mills al empirismo abstracto. El argumento central es que la encuesta social se ha convertido en un instrumento ampliamente usado en la era de la "inclusión social". El problema es que muchas de ellas carecen de formación sistemática y principios teóricos en investigación social.

Las encuestas bien hechas requieren tanto un ejercicio de imaginación sociológica como competencia en el uso de técnicas (Aldridge: 2001:2).

En este sentido, la IS en las encuestas consiste en integrar de forma inteligente las competencias técnicas y los asuntos sensibles, que pueden ser sociológicamente relevantes.

### 3.3.3. Recuperar la historia

Diversos autores como Carretero (1997), Mills (2004) y Bagú (1994), plantean un permanente debate acerca de recuperar los usos de historia en las CS., ya que ésta permite el estudio de los fenómenos sociales a través del tiempo y conocer su evolución.

Mills propugna por el uso crítico de la historia ya que sin un sentido histórico de las materias, el investigador social no puede enunciar adecuadamente los tipos de problemas que deben ser ahora los puntos de orientación de sus estudios.

Todo estudio social bien meditado –requiere una concepción de alcance histórico y un uso pleno de materiales históricos- (Mills: 2003: 148).

Las ciencias sociales son por sí mismas disciplinas históricas. Para realizar sus tareas, o aun para enunciarlas, bien, los investigadores sociales y los docentes tienen que usar materiales de la historia.

Diversos autores coinciden en recuperar la historia como herramienta indispensable para el estudio de lo social. Toda sociología digna de ese nombre es “sociología histórica”. Es, según Paul Sweezy, el intento de escribir “la historia presente”.

Por su parte, Sergio Bagú señala que la más antigua de las ciencias sociales es la historia, fundamental para la *reconstrucción y comprensión del pasado de una colectividad*. (1994: 20).

En este apartado, se pretende enfatizar la importancia de los usos de la historia en sus dos vertientes de trabajo, de investigación social y enseñanza. Ya que ésta nos permite conocer cuál ha sido la evolución histórica de las sociedades humanas a través del tiempo.

El papel sustancial que compete a la historia dentro de la ciencia social, no debe pasar por alto la integración de las demás disciplinas sociales: economía, demografía, antropología y geografía. Recordemos que esta propuesta de trabajo propugna por una visión integral e interdisciplinaria del conocimiento social.

Éste es sólo un recordatorio a integrar los usos de la historia con imaginación, pues el hombre es desde luego un *actor social e histórico* que debe ser entendido, en estrecha interrelación con estructuras sociales e históricas. Para comprender la biografía de un individuo tenemos que

comprender el sentido de los papeles que ha jugado y para comprender esos papeles, tenemos que comprender las instituciones de que forma parte.

#### **3.3.4. Conocimiento ordinario y vida cotidiana**

Sin duda, una de las formas más fecundas de la imaginación sociológica es la que posibilita el autoentendimiento individual a partir de situarse y comprender el mundo social del que se forma parte. Bajo este principio coinciden numerosas escuelas de pensamientos, autores y docentes que propugnan por una recuperación comprensiva y significativa de las ciencias sociales.

Michel Maffesoli (2005) propone una *sociología del interior* capaz de recuperar el conocimiento ordinario de la vida cotidiana de los sujetos, como una vía para acceder al conocimiento social. Retoma la idea de formismo de Simmel, que emplea el término de “formal” y no el de “formell”, donde la forma es formante parte de la esencia y no formal.

La conjunción de lo minúsculo y de la “forma” me parece el mejor de los procedimientos. (p. 18).

Los pequeños gestos de la vida cotidiana, las conversaciones triviales del café y el deambular existencial que marca el compás de la vida común y corriente, los innumerables rituales que estructuran nuestros días, todos estos elementos, ya sea en el tiempo libre o en el tiempo laboral, se cargan de sentido, a la vez que no forman parte de un finalismo preestablecido. (P. 94).

Maffesoli parte de una aguda crítica a la visión dogmática, positivista y científica del conocimiento. Perspectiva que predominó el discurso y método científico durante los siglos XVIII, XIX y hasta bien entrado el XX. Esta tendencia marcó un dualismo que se tradujo en una dicotomía metodológica ancestral: Sociología positivista: razón, abstracción, crítica, construcción, mecanismo vs. Sociología comprensiva: imaginación, empatía, experiencia común, naturaleza, sentimiento, orgánico, pasión, afectos, creencia o ilusión.

Un ejemplo claro lo encontramos en las teorías sociales desarrolladas – marxismo, estructuralismo y funcionalismo- las cuales nos explicaban el funcionamiento social a partir de las estructuras y funciones sociales. Sin embargo las corrientes teóricas interpretativas –interaccionismo simbólico, dramaturgia y etnometodología- dieron un giro hacia la recuperación de la reflexividad y acción del sujeto. Por su parte, los teóricos de la complejidad

–denominados postmodernos–centran su explicación en los procesos de lenguaje, comunicación y conocimiento.

En este sentido, el desarrollo histórico del pensamiento social trae consigo la *reestructuración de la teoría social y política* (Bernstein), misma que abre la posibilidad a una nueva sensibilidad, imaginación e inteligencia centrada en la acción y reflexividad del sujeto. Por último, se retoma la propuesta de estudio de Barabtarlo (2002), ya que como se titula su obra, plantea una *Didáctica para la formación de profesores* bajo el principio fundante de la IS. A partir del método de investigación-acción, la autora recupera la importancia de una formación de docente-investigador que piense, investigue y problematice sobre su campo de estudio.

Asimismo propone una perspectiva holística del conocimiento que abarque lo universal desde la particularidad desde una mirada hermenéutica. Este método recupera la historicidad y la experiencia y la percepción de la realidad por el sujeto. El conocimiento está referido a la percepción de la realidad por el sujeto: percepción, imaginación, comparación y contrastación son momentos del conocimiento cualitativo (Barabtarlo, 2002: 4). Emplea como instrumentos cualitativos, la historia de vida y el diario de campo como instrumentos que posibiliten el autoentendimiento y una mirada dialógica para aprender a pensar desde el otro.

La intención de la investigación cualitativa es descubrir en lo latente, debajo de lo que se manifiesta, el significado que los sucesos tienen para quienes los viven. (Barabtarlo: 7)... La imaginación sociológica es la forma más fértil de esa conciencia de sí mismo. (Mills: 2004: 27).

Por último, Gross y Messick (1983), también aluden a la presencia de la imaginación sociológica, al reconocer que el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales, tiene que ver con la experiencia, responsabilidad y comprensión de vida de los individuos en el mundo social.

Los estudios de las ciencias sociales tienen relación con las condiciones reales de vida, con los problemas que los muchachos afrontan en sus hogares, o que se encuentran en sus comunidades, y experiencias en a televisión. (p. 17)

Se puede concluir que diversas corrientes teóricas interpretativas, teóricos de la complejidad –en este caso retomamos a Maffesoli– e importantes docentes e investigadores – Barabtarlo, Puga, Peschard, Castro Gross y Messick -, retoman como principio heurístico la IS, es decir, reivindican a importancia del sujeto, su yo y su capacidad de reflexividad e interpretación



sobre sí mismo y sobre los demás en su vida cotidiana, para la comprensión interna y del mundo social.

Ahora bien, la pregunta ineludible que surge es, ¿cómo desplegar esa imaginación en las aulas?

### **3.4. Imaginación sociológica y enseñanza de las ciencias sociales**

Actualmente las ciencias sociales se encuentran en un estado de crisis, situación que se agudiza en un mundo globalizado, centrado en el valor del mercado, el pragmatismo y la competencia. Bajo esta lógica, encontramos avances económicos, científicos y tecnológicos altamente sofisticados, sin embargo éstos no han sido capaces de dar respuestas a necesidades sociales básicas, y en ocasiones empobrecen la visión social y humanística de la realidad.

Frente a este retroceso, caracterizado según Mills por el “malestar y la indiferencia” que caracteriza nuestro tiempo, se destaca la vigencia e importancia del estudio de las ciencias sociales, como una ciencia que posibilite la reflexión de la naturaleza de la sociedad humana y sea capaz de plantear vías de solución a los problemas acuciantes que vive la sociedad.

Uno de los grandes dilemas, es que la enseñanza de las CS no ha generado esa capacidad de razonamiento reflexivo. De aquí, que la propuesta didáctica esté fundamentada en la recuperación de la imaginación sociológica que Wrights Mills plantea.

Dentro del espacio del aula donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, se observa que poco se conoce sobre las inquietudes e intereses de los jóvenes y qué expectativas tienen sobre la importancia de aprender ciencias sociales en la actualidad. Al respecto llama la atención, una anécdota muy singular y representativa que describe el Observatorio Ciudadano de la Educación,

Un joven preparatoriano abordó a uno de los redactores. Entre angustiado e indignado le dijo que seguramente podría ayudarlos (a él y a sus compañeros) a entender qué ocurre en la preparatoria. No se explica “por qué les enseñan lo que les enseñan en la escuela”: por enésima ocasión en su vida escolar están estudiando a los olmecas, los aztecas y los mayas sin relación con las reivindicaciones indias iniciadas en la década pasada en el país; no tienen ningún espacio curricular para analizar los problemas tan graves del mundo actual, no saben quiénes fueron los presidentes de México de los pasados 20 años; no pueden canalizar la angustia que les causa la posición de Bush y de Estados Unidos ante la amenaza de una nueva guerra mundial. Les enseñan fórmulas y más fórmulas en física y en química, pero no

saben cómo funciona un automóvil, una reproductora de discos compactos o una computadora; menos solucionar alguno de los problemas a los que se pueden enfrentar usándolos.<sup>17</sup>

Como se observó en capítulos anteriores de forma más amplia, muchos jóvenes que cursan la educación media superior comparten esas condiciones de insatisfacción. Lo grave es que poco se ha hecho para remediar esta situación.

También se sabe que desafortunadamente los modelos pedagógicos que ofrecen las instituciones, poco conocen y consideran las inquietudes e intereses de los jóvenes: muchos de ellos centrados en la definición de su propia personalidad e identidad, las diferentes dimensiones de la cultura: música, fotografía, modas y deportes, así como la importancia que adquiere la escuela como espacio de socialización y reconocimiento.

Una tarea substancial de esa formación integral le compete a las ciencias sociales, y en ese contexto cobra gran sentido y vigencia la propuesta de Mills de integrar *la imaginación sociológica* dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, ya que se posibilita la construcción y aprehensión del conocimiento a partir de la recuperación del sujeto, su historia y biografía. Lo cual supone su reivindicación, reapropiación de la historia, especificidad del contexto histórico y la capacidad de interrelacionar hechos individuales y sociales.

La *imaginación sociológica*, como instrumento analítico puede constituir el fundamento de una didáctica que posibilite el desarrollo de una cualidad mental que contribuya al reconocimiento y la importancia del estudio de las ciencias sociales en los alumnos del bachillerato de la UNAM.

### **3.5. La gran teoría, empirismo abstracto y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales**

Una problemática central en la enseñanza de las CS es que los estudiantes consideran estas asignaturas, y sobre todo a la teoría como un “cúmulo de rollos densos”, “inintendibles”, “ideológicos”, “aburridos”, y en consecuencia las consideran de poca importancia y utilidad.

---

<sup>17</sup> *La educación media en el limbo*, p. 1., en [www.observatorio.org/comunicados/comu094.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comu094.html)

Recupero la propuesta de Mills en el sentido de superar *la prosa académica*, a partir de presentar nuestro trabajo en un lenguaje tan sencillo y claro como lo permita el tema. La falta de inteligibilidad nada tiene que ver con la complejidad de la materia y la profundidad del pensamiento.

Otro aspecto en el que hay que estar muy atentos es *el sentido ideológico de la gran teoría*, que en el caso de Parsons ésta tiende fuertemente a legitimar las formas permanentes de dominio, sin embargo pese a las críticas sobre su obra, hay que reconocer que la vigencia de sus planteamientos son indispensables para entender el funcionamiento de la sociedad.

De manera que la teoría, indudablemente ha tenido implicaciones políticas, el problema radica en el sesgo ideológico que puede generar en dogmatismo. El adoctrinamiento de los paradigmas clásicos –positivismo, marxismo, funcionalismo- son un ejemplo concreto del reduccionismo del que fueron sujeto por posturas radicales.

Con lo anterior no quiero plantear la pureza, objetividad y neutralidad tan aclamada por los empiristas sino plantear una relación de la teoría y la práctica, que nos ayude a pensar con inteligencia el mundo actual. En este sentido, recupero la propuesta de Bernstein.

Lo que se quiere es una crítica que trate de llegar a las raíces; una revisión de lo que significa vivir una vida racional; y una relación de la teoría con la práctica (Bernstein: 1982:24).

Silvia Ayala Rubio, en su libro *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*<sup>18</sup>, nos alerta sobre la práctica tan común y recurrente entre los docentes de ideologizar los contenidos en CS.

Por otro lado, la práctica desafortunada del empirismo abstracto que prevalece tanto en el ámbito profesional de la docencia como de investigador en el área de CS, requiere proceder con rigor metodológico y superar el debate estéril académico cualitativo-cuantativo en las CS.

En este sentido, adentrarse al conocimiento de una teoría requiere de una contextualización histórica que nos permita precisar su ubicación temporal y espacial, así como sus alcances y límites explicativos, para evitar caer en la

---

<sup>18</sup> Esta investigación, pionera por ser un campo poco abordado dentro de la investigación educativa, tiene por objetivo reconstruir los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato del Universidad de Guadalajara. Ayala Rubio, Silvia (1995) *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

postura crítica tan común que impide conocer la aportación de diversas perspectivas.

Al estudiar teorías no examinamos abstracciones flotantes sino obras de personas. Para conocer las teorías, pues, debemos saber un poco acerca de las personas que las escribieron: cuándo y cómo vivieron, dónde trabajaron y, lo más importante, cómo pensaban. (Jeffrey: 1997:11).

Otra de las vías, es realizar un trabajo integral que recupere el nivel empírico, teórico e interdisciplinar. Desde la lectura de Maffesoli, se puede recuperar la incorporación de la teoría desde una perspectiva lúdica que permita pensar la relación de la historia con la vida cotidiana y el conocimiento ordinario a partir de reconocer las inquietudes e intereses de los alumnos. Para lo cual hay que ofrecer una propuesta didáctica lúdica, dinámica y actualizar temas de interés de los jóvenes.

Recuperar el enfoque lúdico y placentero en la didáctica implica resignificar la importancia y el sentido de las C.S., frente a inteligencias ávidas de sentido. Lo cual se puede plantear a través de diferentes instrumentos como el cine, la literatura, artículos, dibujo, collage, entre otros.

### **3.6. El cognoscitismo como referente para la enseñanza de las CS**

Otro referente teórico que incorpora esta propuesta es el *cognoscitismo*, teoría del aprendizaje relacionada estrechamente con la imaginación sociológica. Esta teoría considera al alumno como participante activo capaz de poner en práctica una serie de procesos mentales para analizar datos que se le proporcionan y sacar sus propias conclusiones sobre el funcionamiento de un aspecto del tema de estudio. Otro aporte del cognoscitismo a la educación proviene del estudio de las características cognitivas en distintas etapas del desarrollo.

Uno de los estudios de mayor influencia sobre el desarrollo cognitivo del niño ha sido Jean Piaget. Este autor distingue cuatro etapas del desarrollo cognitivo, las que corresponden a una etapa sensomotriz (0 a 2 años), etapa preoperacional (2 a 7 años), etapa operacional concreta (7 a 12 años) y una etapa llamada de las operaciones formales (12 años en adelante) (Lehalle: 1989:29)

La etapa que aquí nos interesa es la última, ya que de acuerdo con la clasificación que Piaget realiza, ésta se caracteriza como la conclusión del desarrollo operatorio, en la cual los adolescentes deberían ser capaces de

elaborar el pensamiento hipotético, lógico y puramente simbólico, también surgen las preocupaciones acerca de la identidad y las cuestiones sociales. En esta etapa, la tarea del docente juega un papel central, al ser un promotor básico del desarrollo intelectual del adolescente.

No obstante, si se parte de la crítica constructivista a la posición Piagetiana que sostiene que los alumnos no pueden entender los contenidos en CS, debido a que no han alcanzado un determinado nivel en su desarrollo cognitivo habría que cuestionar este principio, al señalar que también intervienen otros factores que no son tomados en cuenta por esta corriente, como redes conceptuales, información específica, la escuela como promotor básico de esa habilidad cognitiva, además del contexto socioeconómico y cultural específico donde se desenvuelve el adolescente.

En este sentido, habría que preguntarnos si efectivamente, la escuela trabaja en el ejercicio de esa habilidad, de lo contrario debe fungir como un espacio para estimular el desarrollo cognitivo, habilidad necesaria para desplegar la imaginación sociológica.

### **3.6.1. Concepto docente**

Para el cognoscitivismo, los docentes deben partir de la idea de un alumno activo que aprende de manera significativa; que puede aprender a aprender y a pensar. El papel del docente, en este sentido, se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines.

Una función relevante que tiene el docente es la de promover las expectativas adecuadas en sus alumnos en lo que se refiere a los objetivos o intenciones de la sesión a impartir.

El docente debe crear un clima propicio para que el alumno experimente autonomía y competencia, atribuya valor a sus éxitos basados en el esfuerzo, perciba los resultados como controlables y modificables, para que mejore su autoestima y su concepción de sí mismo. Bajo esta perspectiva, se establece una ruptura con el rol tradicional del maestro.

### **3.6.2. Concepto alumno**

Para este modelo, el alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee la capacidad cognitiva para comprender y solucionar problemas,

dicha capacidad debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas. La imaginación sociológica es la cualidad mental que ayudará a desarrollar la razón y la sensibilidad.

Podríamos decir entonces, que la realización de la planeación educativa, exige partir de lo que los alumnos ya saben, así como de sus expectativas y motivos, y con base en ellos programar experiencias sustanciales dirigidas a promover nuevos aprendizajes con sentido para ellos; y así establecer la relación entre la historia y su biografía.

### **3.6.3. Concepto de evaluación**

Desde el enfoque cognitivo, el docente debe focalizar su interés en los procesos cognitivos que realiza el alumno, puede hacerlo considerando por ejemplo: (Hernández: 1998:162).

- La naturaleza de los conocimientos previos que posee.
- El tipo de estrategias cognitivas, y el tipo de enfoque de procesamiento empleado.
- El tipo de capacidades que el alumno utiliza cuando elabora el conocimiento.
- El tipo de metas que el aprendiz persigue.
- El tipo de atribuciones y expectativas que se plantea.

Es posible usar diversas técnicas y procedimientos para obtener información valiosa sobre éstas y otras cuestiones, que intervienen de una manera fundamental en todo el proceso de construcción del conocimiento escolar. Algunos ejemplos, se presentan durante las sesiones de intervención docente: se parte del enfoque y la meta cognitiva de promover el pensamiento social, humanístico y crítico (IS), la exploración anticipada sobre los aprendizajes previos de los estudiantes sobre el tema a tratar, sin perder de vista las actitudes, habilidades y valores que se desean promover.

Pero sobre todo debe ponerse una atención muy especial en la valoración del tipo de producto que se obtiene como consecuencia de dicho proceso de construcción; esto es, el *grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos*.

Al evaluar los aprendizajes, el docente debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El grado en que los alumnos han llegado a construir –gracias a la planeación del curso y a sus propios recursos significativos- interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.
- El grado en el que ellos han sido capaces de atribuirle sentido funcional a dichas interpretaciones (no sólo instrumental, sino también en relación con la utilidad que éstas puedan tener para futuros aprendizajes).

La imaginación sociológica permite poseer la capacidad de entender los acontecimientos que ocurren a nivel individual y establecer su vinculación con la esfera social, y de esa forma tomar conciencia de lo que esa conexión significa para el contexto y actividad histórica de que la que el alumno forma parte.

### **3.7. Objetivos de la enseñanza en ciencias sociales: Una ventana para promover la imaginación sociológica**

La propuesta se encuadra bajo un principio teórico metodológico a saber: Promover la imaginación sociológica en los alumnos, misma que sirva como instrumento analítico y fundamento de una didáctica que posibilite el desarrollo de una cualidad mental que contribuya al reconocimiento y la importancia del estudio de las ciencias sociales en los alumnos del bachillerato universitario.

Para entender la vinculación existente entre la imaginación sociológica y la enseñanza de las ciencias sociales, también se retoman referentes conceptuales teóricos de la didáctica que permitieron recuperar elementos muy importantes para construir una didáctica significativa de las CS. A continuación se retoman algunas propuestas que aparecen en el texto de Díaz Barriga (1993: 33):

- El objetivo de la enseñanza de las c.s., sería proporcionar a los sujetos estructuras intelectuales que les permitan comprender el presente y los aspectos sociales involucrados. (Carretero, Pozo y Arsenio).
- El abordaje de las ciencias sociales en la adolescencia debiese contribuir al perfeccionamiento de la capacidad de razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendiente a la formación de una visión del mundo. (Hallam, 1986).
- Enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextualizados.

- Fomentar la comprensión de los fenómenos sociales tratando de analizar perspectivas alternativas; contrastar la sociedad actual con otras épocas y civilizaciones para inducir el cuestionamiento de los valores y modos de vida familiares para el adolescente; ofrecer una visión interdisciplinar de las c.s.
- Evaluar no sólo la cantidad de información adquirida, sino la calidad del razonamiento aplicado a situaciones particulares.

Los puntos hasta aquí mencionados tienen como objetivo promover la i.s., cualidad mental capaz de vincular el aparato teórico e histórico para la comprensión de los acontecimientos sociales y políticos y su relación e impacto en la vida cotidiana.

### **3.7.1. ¿Cómo promover la imaginación sociológica desde el aula?**

Después de plantear la propuesta, la pregunta central que surge es, *¿cómo promover la imaginación sociológica desde el aula?* Es evidente que no hay respuestas únicas y definitivas, sin embargo este trabajo pretende sugerir una propuesta pedagógica bajo este principio, fundamentado a su vez, en la didáctica crítica y el cognoscitivismo.

En este sentido, es posible sugerir principios orientadores que fundamenten nuestro quehacer docente de acuerdo a dichos objetivos.

### **3.7.2. Tarea del docente**

- Promover el desarrollo de la imaginación sociológica a través de una didáctica significativa, creativa y novedosa.
- Concepción de ser docente desde una visión integral: *privilegiar el saber ser, saber hacer y el saber pensar*. Y desde esta perspectiva promover una educación científica, humanística y técnica (González Casanova: 1953).
- Desde esta visión integral promover el uso y aprendizaje de actitudes habilidades, destrezas, capacidades, técnicas y valores. Que por una lado permitan el desarrollo de habilidades genéricas: *saber hacer* (lecto-escritura, uso de tecnología), por el otro de habilidades intelectuales, *saber pensar*: (pensamiento analítico, crítico y reflexivo). Y por último la promoción de valores que sustenten una ética libre y responsable.
- Formar estudiantes con visión y compromiso social.



- Incluir la variable tecnológica: promover el uso de recursos audiovisuales y electrónicos.
- El aprendizaje de las c.s., supone una actitud científica y de vigilancia permanente. Implica asumir la tarea docente como un campo de investigación con el objetivo de trabajar cotidianamente en el fortalecimiento de actitudes, habilidades y valores en la formación profesional docente.
- La tarea central como docente es estar informado y actualizado del acontecer nacional e internacional, para reconocer cuáles son los requerimientos de los tiempos actuales y de qué manera se pueden integrar estos cambios de forma realista y crítica, atendiendo a los recursos materiales, financieros y tecnológicos disponibles.
- Actualización permanente: buscar formación disciplinaria que sea provechosa y útil, lectura, asistencia a cursos. Compartir con los pares la experiencia, y formar cuerpos colegiado pues aunque la actividad docente se desarrolle de forma solitaria, no olvidemos que no estamos solos, y que por divergentes y heterogéneas que sean las concepciones de la educación, hay un objetivo común compartido con los colegas: *la formación integral de los estudiantes*. De ahí la importancia de formar grupos académicos que permitan discutir y repensar a la educación.
- Replantear integralmente la noción de evaluación con orientación: totalizadora, histórica, comprensiva y transformadora, misma que permita romper con la visión instrumentalista.

Bajo estos principios epistemológicos, se propone promover *la imaginación sociológica* de profesores y estudiantes. El siguiente paso, es formular una estrategia y planeación didáctica acorde con estos principios.

Para tal efecto, se emplean diversas secuencias didácticas:

- Cambiar el rol tradicional de profesor y alumnos, a través de estrategias de aprendizajes activas y significativas dirigidas a los alumnos.
- Hacer de la tarea de aprender una experiencia significativa y placentera.
- Estimular aprendizajes previos para que los alumnos piensen activamente en clase y puedan comparar sus conocimientos previos con las lecturas y discusiones realizadas en clase. Y sean capaces de pensar que el conocimiento ordinario que poseen forma parte del conocimiento social.

- Promover la imaginación sociológica a partir de vincular el contenido temático (manejo de conceptos, definiciones y teorías) con referentes empíricos de la realidad social y de la vida cotidiana.
- Incorporar lecturas interesantes y de actualidad.
- Promover el desarrollo de actitudes éticas, humanísticas, de compromiso, propositivas, flexibles, motivadoras y perseverantes. Habilidades de lectura, escritura, comprensión, interpretación, crítica, autocrítica, organización de información y argumentación oral, así como el trabajo en equipo. Valores: tolerancia, justicia, diálogo, respeto, confianza, solidaridad, responsabilidad y compromiso.
- Fomentar la participación y el trabajo grupal, a partir de mesas de debate, escenificaciones, sociodramas, discusiones, exposiciones grupales e individuales.
- Incluir recursos audiovisuales y auditivos (acetatos, plantillas de power point, película, DVD, CD y cassette).

En general, se describen algunos principios y secuencias didácticas que permitan alcanzar el objetivo propuesto, sin embargo los eventos de la didáctica dentro del aula son diversas, los límites dependerán por una parte del contexto escolar y extraescolar que incide en el rendimiento de los alumnos. Y por otra parte de nuestra preparación permanente, habilidad, capacidad y compromiso, pero sobre todo nuestra capacidad mental para nutrir la imaginación sociológica, -la cual se puede promover desde una serie de interrogaciones a los alumnos o sobre una pregunta lúcida sobre el pizarrón- las posibilidades y fronteras dependerán de nuestra creatividad.

### **3.8. Evaluación del aprendizaje**

Siendo la evaluación y acreditación, una parte medular del proceso de enseñanza aprendizaje, se debe tener claridad en sus conceptos, alcances y límites para definir sus funciones y parámetros a considerar.

La evaluación entendida como un proceso que involucra el aprendizaje de la totalidad de la persona y produce modificaciones y reestructuraciones en su conducta (Morán: 2005:96).

Esta concepción de la didáctica crítica nos puede ayudar a replantear integralmente la noción de evaluación con orientación: totalizadora, histórica, comprensiva y transformadora.

Replantear el marco teórico de la evaluación no es una tarea fácil, pues implica cambiar actitudes y procedimientos tradicionales, mantener una

vigilancia científica (asumirla como un proyecto de investigación), reivindicar el papel del *sujeto* de aprendizajes, analizar las condiciones internas y externas del aprendizaje, las bases teóricas y técnicas del proceso grupal, y en este sentido pensar la evaluación *con* los alumnos y no *para* ellos.

En este sentido, esta propuesta didáctica intenta cambiar la concepción *instrumentalista y tecnocrática* de la evaluación relacionada con la medición, eficiencia de control de aprendizajes, asignación de notas y calificaciones por una *opción de la didáctica crítica* que problematice y considere todos los aspectos teóricos, metodológicos, cuantitativos y cualitativos presentes en la misma, y a partir de esto proponer alternativas integrales de la misma.

Efectivamente, en el área disciplinar de las ciencias sociales se torna más compleja la evaluación, debido a la naturaleza del *objeto*, que yo llamaría *sujeto* de estudio, pues las ciencias exactas estudian objetos que no hablan, ni sienten, son medibles y cuantificables, situación muy diferente en las ciencias del estudio del hombre en sociedad.

En este sentido, retomo el pensamiento de Seguíer, cuando afirma,

La mejor evaluación se da en el análisis, en la precisión de la estrategia y en la crítica permanente (Morán: 2005).

De aquí que algunos de los instrumentos de evaluación en ciencias sociales sean: examen a libro abierto, examen temático o de composición, ensayos, trabajos, etc. Evaluaciones muy diferentes a las instrumentadas en ciencias exactas pero con su propia lógica y rigor metodológico que demandan habilidades cognitivas como la comprensión lectora y la escritura, de acuerdo a la naturaleza de su objeto de estudio.

Sin embargo, lo anterior no pretende relativizar la evaluación pues como lo señala acertadamente el autor, existen criterios formativos para definir la evaluación grupal: niveles de encuadre, momentos del proceso de evaluación, criterios de acreditación de aprendizajes, entre otros.

Lo esencial de la evaluación, es que por un lado nos permita cambiar actitudes y procedimientos de evaluación dentro del aula y consecuentemente se erradique en los estudiantes, ese miedo, angustia y estrés que caracteriza las evaluaciones educativas. El objetivo es que estudiantes y alumnos, cobren conciencia del proceso de evaluación desde una perspectiva crítica.

En este sentido, la evaluación se propuso en dos momentos:

La evaluación formativa, se aplica durante todo el curso, donde se registran avances, detectando errores, percibiendo dificultades; con ello se obtiene información para realizar ajustes y mejoras a lo largo del proceso.

La evaluación sumativa, se aplica al terminar la secuencia de aprendizajes para comprobar la eficacia del proceso. Mediante diferentes técnicas de evaluación, se logran acreditar, certificar y calificar los niveles adquiridos. (CAB: 2001:11).

Bajo esta perspectiva teórica se implementaron los siguientes instrumentos de evaluación:

1. Examen de preguntas abiertas.
2. Mapas mentales y conceptuales.
3. Síntesis comentada.
4. Controles críticos de lectura.
5. Exposición grupal.
6. Participación grupal e individual.
7. Escenificaciones
8. Ensayo y trabajo final
9. Presentación de *collage*

Cabe precisar que la evaluación aparece al final de cada planeación de clase y algunos de los productos se anexan al final. Esto con la finalidad de generar instrumentos ó diagnósticos que nos permitan observar si se alcanzaron los objetivos de aprendizaje.

## **CAPÍTULO 4**

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I Y II**

#### **4.1. Contexto de la práctica docente II y III**

El objetivo de este apartado es explicar el contexto de la práctica docente donde se aplicó la propuesta didáctica, así como ubicar la asignatura dentro del plan de estudios correspondiente. Esto con la finalidad de fundamentar el ejercicio docente de acuerdo a los lineamientos, filosofía y misión de la institución, que permitan plantear algunas observaciones al programa de estudios.

La Práctica Docente II y III (PD) se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-V) plantel Vallejo. La asignatura impartida fue: Ciencias Políticas y Sociales I y II (CPyS) de quinto y sexto semestre correspondiente al área histórico social con carácter optativo. Se trabajó con el grupo 510 y 609 del turno matutino, con un horario de 7:00-9:00 y de 11:00 a 13:00 hrs. respectivamente, y se impartió la segunda unidad temática.

Se efectuaron un total de 24 horas frente a grupo, equivalente a 12 sesiones. La temática propuesta fue acordada con las profesoras titulares de la asignatura, considerando en todo momento, no afectar, los propósitos de aprendizaje planteados por el programa de estudios.

En las sesiones de Práctica Docente se tiene como objetivo poner en marcha una propuesta didáctica que permita promover la imaginación sociológica en los alumnos.

Asimismo se pretenden integrar y superar actitudes, fortalezas y debilidades encontradas en Práctica Docente I, II y III a partir de elementos metodológicos, procedimentales y actitudinales propuestos en el documento, *lineamientos generales para el sistema de formación de profesores de Bachillerato de la UNAM (2001)*, así como los instrumentos de evaluación, guía de observación para profesor supervisor y el cuestionario de alumnos, sesiones grabadas en video, así como de la experiencia y crítica de colegas y asesor.

Con base en el Programa de Estudios de Ciencias Políticas y Sociales I y II, a continuación se describen los propósitos y contenidos de aprendizaje de esta asignatura.

## **4.2. Ubicación curricular de la materia**

La materia de Ciencias Políticas y Sociales I y II (CPyS) se cursa en el quinto y sexto semestres del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), se sitúa en el Área Histórico-Social, en la cual la anteceden Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México I y II; horizontalmente se encuentra relacionada con Filosofía, Temas Selectos de Filosofía, Administración, Antropología, Derecho, Economía, Geografía y Teoría de la Historia; es optativa, y se propone desarrollar un curso introductorio a las disciplinas sociales, específicamente a la sociología y la ciencia política, y de manera paralela a ciencias de la comunicación, relaciones internacionales y administración pública.

El programa propone una perspectiva interdisciplinaria y plural para la introducción del alumno al conocimiento de los distintos enfoques y énfasis en el estudio de una realidad social cada vez más compleja y diferenciada. Los contenidos se organizan en dos unidades temáticas en cada semestre, una de las cuales (“Conceptos centrales en el análisis social” para el primer semestre y “conceptos centrales en el análisis político” para el segundo) pretende que el alumno adquiera un vocabulario especializado mínimo que le permita el estudio de problemas sociales y políticos específicos en el plano micro (“institución y socialización” en el primer semestre) y en el plano macro (“Sociedad y políticas contemporáneas” en el segundo).

La carta descriptiva del curso se organiza a partir de aprendizajes significativos que se espera que el alumno construya a través del recorrido temático y bibliográfico y se sugieren estrategias y formas de evaluación acordes.

Se propone una estrategia pedagógica multidisciplinar, técnicas de comprensión de lectura, observación, análisis, investigación documental, participación individual y discusiones grupales.

Asimismo se plantea el desarrollo de actitudes y valores. Esto es, que a nivel disciplinar sean capaces de manejar conceptos básicos del análisis político y social, y a su vez fomentar los valores y principios éticos de ciudadanía, democracia, respeto al medio ambiente, tolerancia, entre otros.

Cabe destacar que estos son lineamientos generales propuestos<sup>19</sup>, sin embargo el procedimiento y el cómo queda sujeto a la interpretación y planeación de los docentes.

A continuación se enuncian los contenidos temáticos, y posteriormente se plantean algunas observaciones sobre el programa indicativo.

#### 4.2.1. Contenidos temáticos

| <b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>   |  |
|---|--|
| <b>Ciencias políticas y sociales I</b>  | <b>Ciencias políticas y sociales II</b>  |
| <b>UNIDAD 1</b>   | <b>UNIDAD 1</b>  |
| <p><b>I. Conceptos centrales en el análisis social</b><br/>           Origen, desarrollo y campo de estudio de la sociología y ciencia política<br/>           La acción social: proceso, estructura y sistema<br/>           Colectividades: clases, comunidades, instituciones, identidades.<br/>           Poder y autoridad<br/>           Permanencia y cambio social</p>  | <p><b>I. conceptos centrales en el análisis político</b><br/>           El Estado-nación<br/>           Sistemas políticos<br/>           Ciudadanía y sociedad civil<br/>           Democracia política y democracia social</p>   |
| <b>UNIDAD 2</b>   | <b>UNIDAD 2</b>  |
| <p><b>II. INSTITUCIÓN Y SOCIALIZACIÓN</b><br/>           La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer.<br/>           La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículo.<br/>           El cambio tecnológico y las profesiones<br/>           La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo, comunidad y empresa, localidad y globalidad.</p> | <p><b>II. SOCIEDAD Y ESTADO EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO</b><br/>           El mundo: del orden bipolar a la globalización, transiciones desde los regimenes autoritarios, cambios culturales e identidades comunitarias.<br/>           México: instituciones políticas, relaciones con el exterior, alternancia y gobiernos divididos, sociedad civil y movimientos sociales.</p> |

#### 4.3. Observaciones sobre el programa indicativo

Un elemento fundamental que integra la planeación operativa, es que el profesor se circunscriba al enfoque del área a que pertenece la asignatura, respetando los objetivos y contenidos que se han establecido en los programas de estudio indicativos. De acuerdo a dicho principio, en el apartado anterior se describen los Lineamientos contenidos en el *Programa de Estudios de Ciencias Políticas y Sociales I y II* del CCH. Esto con la finalidad de fundamentar el ejercicio docente en concordancia con dichos objetivos.

<sup>19</sup> Lineamientos contenidos en el *Programa de Estudios de Ciencias Políticas y Sociales I*-Colegio de Ciencias y Humanidades, pág. 5-6.

Sin embargo, el tomar como eje el programa indicativo no debe contravenir el principio de libertad de cátedra, ya que como su nombre lo señala es sólo *indicativo* y el profesor lo ha de tomar de base para elaborar su propio programa. Este último expresa en buena medida la libertad de cátedra y la posibilidad de cuestionar, modificar y enriquecerlo desde una perspectiva profesional individual.

Como se observó anteriormente el Programa oficial de Estudios de Ciencias Políticas y Sociales propone una perspectiva pedagógica y disciplinaria integral, interdisciplinaria y plural para adentrar al estudiante al estudio de los distintos enfoques teóricos que le permitan conceptualizar y comprender los problemas sociales y políticos contemporáneos.

En términos generales se puede decir que éste denota un trabajo colegiado importante de contenidos disciplinarios y pedagógicos en las ciencias sociales con orientación a la sociología en primer semestre y ciencia política para el segundo.

Los propósitos generales de la asignatura tienen como eje principal introducir al alumno al conocimiento de conceptos y categorías del pensamiento político y social y el fomento de una cultura ciudadana fundamentada en valores como el respeto y la responsabilidad a través de una estrategia pedagógica *consistente y multidisciplinaria*.

Esta perspectiva del plan de estudios, responde en gran medida a los principios rectores que dieron vida al modelo educativo del CCH: propiciar una formación científica, técnica y humanista integral, interdisciplinaria, bajo el modelo en enseñanza activa.

En este sentido, es necesario destacar que a simple vista es un programa indicativo bien estructurado a nivel disciplinario y pedagógico, sin embargo también requiere algunos ajustes y sobre todo *verdaderamente* llevar a la práctica la filosofía educativa pionera del Colegio.

En este contexto, se plantean una serie de comentarios y sugerencias.

- Quizás uno de los principales problemas, como ocurre en la mayoría de los casos sobre este punto, es que la ejecución disciplinaria y pedagógica del programa indicativo queda a interpretación, realización y cumplimiento de cada uno de los docentes. Lo cual puede traer confusión, anarquía, limitaciones y cierto dogmatismo. Esto sin el



principio de libertad de cátedra<sup>20</sup>. En este punto coinciden Gutiérrez y Galindo (1994), al señalar que entre algunos de los factores que inciden en la adecuación de contenidos por parte del docente, se encuentra sobre todo la interpretación personal que se hace del modelo educativo del Colegio.

Derivado de lo anterior, en los hechos se recorta gran parte de los contenidos, o en algunos casos se define la orientación de acuerdo al perfil del profesor. Un ejemplo claro se expresa a través de la opinión de un alumno que cursa CPII, *"todo el semestre pasado lo que vimos fue puro Maquiavelo"*. Y una profesora señala: *"A mí me aburre dar el curso de Ciencias políticas I pues es pura teoría sociológica y no me gusta, el II sí pues es mi profesión"*.

Falta de una manifiesta interdisciplinariedad. La total orientación hacia las disciplinas de sociología y ciencia política descuida la vinculación interdisciplinaria con las demás ciencias sociales: economía, ciencias de la comunicación, relaciones internacionales y administración pública. En este sentido, el estudio anteriormente citado sobre el *análisis del aprendizaje en la asignatura de CPyS I y II*, confirma el hecho de que a pesar de que la interdisciplinariedad es un principio básico del programa, en los hechos esto no ocurrió, ya que prevaleció una orientación histórica o teórica en la impartición de la materia (Gutiérrez, 1994: 196).

- Carece de la actualización de algunos contenidos temáticos fundamentales para entender la realidad social y política contemporánea. Así como temas de actualidad e interés para los jóvenes. Como ejemplo podemos citar algunos: temas de problemas ecológicos ambientales, seguridad nacional, terrorismo, bioética, etc.
- Es un curso aburrido por el excesivo contenido teórico y la escasa vinculación con la realidad individual y social. Una de las críticas más reacias hacia el programa de estudios, es que los programas son enciclopedistas y no se plantea una relación entre las unidades temáticas, no se dieron prácticas de campo con la finalidad de relacionar teoría y práctica (Gutiérrez, 1994: 196).
- Las clases resultan tediosas y monótonas por el predominio de una docencia tradicional caracterizada por la exposición del profesor y una actitud pasiva por parte del alumno.

---

<sup>20</sup> Al respecto, Zorrilla señala que el margen de indeterminación de contenidos y enfoques, precisamente abre un amplio margen de acción, inacción u omisión en la tarea docente, [...] *ya sea flexibilizando las exigencias o imponiendo un cumplimiento muy oneroso en términos de tareas, memorización de información, acreditación de exámenes laboriosos o alguna otra tarea análoga* [...] (2008: 287).

- Se reitera el estudio de la construcción personal y el contexto estructural e institucional pero no especifica cómo el alumno va a realizar esa conexión y qué importancia tiene esto a nivel individual y social.  
Sobre los materiales y recursos didácticos propuestos, se propone ampliar los recursos tecnológicos, ya que actualmente se verifica una revolución tecnológica e informática que ha traído un impacto notable en la educación. Las últimas generaciones de estudiantes son protagonistas de una cultura televisiva, audiovisual y tecnológica, semejante bombardeo mediático, impacta de forma negativa en el interés de los alumnos en el aula (Gutiérrez, 1994: 198).
- En general, el programa es indicativo, enuncia lineamientos generales disciplinares y pedagógicos, pero no se plantean ejemplos concretos de cómo llegar a ellos.
- Es importante que los profesores se involucren en las tareas académicas sobre la elaboración y discusión de los programas de estudio, pues finalmente, son ellos, pieza clave dentro del proceso educativo y sus contribuciones son de suma importancia. Habría que recuperar la propuesta de conformar equipos docentes multidisciplinares, comprometidos con la *crítica y la creatividad colectiva* que demanda método y rigurosidad en el trabajo académico, por encima de intereses personales y de grupo.<sup>21</sup>

## Recomendaciones

- Es necesario recuperar el programa indicativo como referente o punto de partida para elaborar el operativo, y evitar caer en la anarquía personal y descuidar los objetivos de aprendizaje mínimos de los alumnos.
- Ser conscientes de los aprendizajes mínimos a lograr, independientemente de la profesión, orientación y gusto del docente por ciertos temas.
- Revisar, proponer y actualizar de forma colegiada nuevos contenidos temáticos que respondan a las necesidades de los tiempos actuales, así como a las inquietudes e intereses de los alumnos. Por ejemplo, incluir temas como: terrorismo, soberanía, violencia, migración, narcotráfico, derechos humanos, salud, medio ambiente y tecnologías de comunicación e información.

---

<sup>21</sup> La propuesta de la didáctica crítica es muy sugerente al respecto, plantea una *metodología de elaboración de un programa de estudios*: definición del tipo de unidad didáctica, formación del equipo de trabajo, relación con el plan de estudios, análisis de la situación concreta de la docencia, análisis de las disciplinas y prácticas profesionales, selección de objetivos, objeto de transformación o problemas eje, presentación del programa, delimitación del plan de evaluación del programa y ajustes (Pansza, 2005: 9-42).

- Reiterar y vincular la importancia de la “teoría” como referente conceptual indispensable que permite definir, caracterizar y comprender los fenómenos sociales y políticos.
- Realizar una permanente vinculación interdisciplinaria entre las diferentes disciplinas sociales, enfatizando su interdependencia e importancia para la comprensión política y social general.
- Hacer una lectura crítica de los diferentes enfoque teóricos, reconociendo sus alcances y límites explicativos.
- Incorporar propuestas disciplinarias, integrales y críticas sustentadas en la permanente actualización e investigación por parte del docente.
- Plantear una propuesta didáctica significativa, crítica y dinámica que permita romper con el rol tradicional de la enseñanza.

#### **4.4. Diagnóstico sobre los problemas de enseñanza de las ciencias sociales**

Antes de iniciar la intervención frente a grupo, se realizó observación previa con el objetivo de conocer a los estudiantes, la dinámica y los temas de clase trabajados con las profesoras titulares, para de este modo realizar un diagnóstico y poder abordar al grupo con más elementos.

Esta tarea fue muy importante y aleccionadora para los propósitos planteados, además de que permitió *explorar y conocer algunas experiencias docentes* sobre la materia en el plantel.

En este sentido, es necesario reconocer los alcances y límites de dicha observación. Para lo cual hay que tener claro que este breve diagnóstico no pretende generalizar la situación que prevalece en todo el plantel, ni tampoco enjuiciar la actividad docente ahí desarrollada.<sup>22</sup> Por el contrario, se parte de una crítica constructiva que permita por un lado recuperar las experiencias y riquezas de los profesores titulares y por otro sugerir algunas recomendaciones para mejorar y enriquecer el ejercicio docente.

Inicialmente se tenían programadas de 6 a 8 sesiones previas de observación frente a grupo, sin embargo se presentaron diversos problemas -puentes, días festivos, vacaciones, paros e inasistencia de los alumnos- que impidieron lograrlo.

---

<sup>22</sup> Con la finalidad de conservar el anonimato de las profesoras de Práctica Docente, se designará Profesora I y II (PI y II) respectivamente.

En general se asistió a un total de seis sesiones previas a la intervención y se elaboró un diario de campo para registrar las experiencias observadas. La PD II y III se realizó con diferentes profesoras para contar con elementos de análisis comparativos, ya que con el primer grupo se estableció una amplia confianza y empatía que hubiera impedido un análisis objetivo y crítico en la subsiguiente práctica. En este sentido, se conocieron diferentes concepciones y actitudes del quehacer docente.

A continuación se presenta el desarrollo de ambas experiencias por separado, para posteriormente concluir con un análisis integrador.

En el caso de la primera profesora (PI) de Práctica Docente, el modelo que prevalece en clase es el *tradicional*, todas tuvieron la misma dinámica: exposición temática por parte de la profesora, sin participación, intervención o interacción alguna con los alumnos. Este modelo cansa a los alumnos después de unos 15 ó 20 minutos, lo cual se observa en la atención que van perdiendo, algunos juegan con su celular, platican con sus compañero (a) de a lado y hubo hasta quien dormía en clase.

Otro aspecto que llama la atención, es que rara vez intervenían los alumnos, y cuando lo hacían, la maestra no retomaba sus participaciones. La profesora desarrolla el tema sobre el pizarrón pero nunca les pregunta a los alumnos si hubo comprensión sobre el mismo, si tienen dudas ó alguna inquietud.

La misma rutina de exposición tradicional, sin la inclusión de alguna actividad de trabajo, hacía que la clase se agotara rápidamente, por lo que la mayoría de las veces salían temprano.

Con relación a la exposición que les dejó la profesora: ciencias sociales, introducción: disciplinas, comunidades científicas y sociología comprensiva. Cada alumno pasaba a exponer el mismo tema, sin corrección alguna por parte de la maestra, ni retroalimentación.

En las exposiciones había errores de fondo y forma: había confusión en algunos conceptos y errores ortográficos: "todos somos científicos sociales", "mayor fundador de la sociología Weber", por mencionar algunos. En general, la exposición fue memorística y carente de ejemplos. En este sentido, considero que había elementos positivos que recuperar y explotar de los alumnos, pues sus mapas conceptuales eran estructurados, exponían con seguridad y en general para el tipo de clase expositiva, el grupo era atento y paciente.

También se observó una actitud determinante por parte de la profesora ante el incumplimiento de los alumnos. Se les dejó leer un artículo periodístico para discutirlo en clase, sin embargo sólo 12 alumnos lo trajeron, aunque algunos no lo habían leído. El enojo de la profesora fue manifiesto y decidió que sólo entraran los que lo llevaban. Así fue depurando el grupo uno por uno, al preguntar a los alumnos antes de que entraran al salón: *Trajiste el artículo, sino, no puedes entrar pues vamos a trabajar con él.*

De los pocos que se quedaron que traían el artículo, no todos lo habían leído, la profesora al percatarse de esto dio tiempo para que todos lo leyeran o releyeran. Sin embargo, a partir de este suceso se generó una tensión notable durante el resto de la clase.

Una vez que se leyó el artículo, no se fomentó la participación del grupo, ni se realizó alguna actividad para confirmar que hubo comprensión del mismo, únicamente inició con una pregunta, a la que si respondieron los alumnos, pero no recuperó sus intervenciones y de ahí en adelante se concreto a desarrollar y cerrar la exposición el resto de la sesión.

Para el caso de Práctica Docente II (PDII) en la observación frente a grupo, hubo un error metodológico que impidió que ésta se desarrollara de forma óptima como había ocurrido en la primera, ya que la profesora titular por error me presentó con el grupo desde la primer sesión, con lo cual se modificó la percepción y actitud de los alumnos hacia mí. Situación contraria cuando se pasa por desconocida frente a los alumnos y éstos actúan de manera natural y espontánea. Sin embargo, como se verá más adelante la observación se amplió con las experiencias verbales compartidas por los mismos alumnos.

Al momento de iniciar la segunda observación, el grupo realizaba la tarea de leer y resumir alguna noticia periodística de su elección. La clase inicia con la lectura y exposición de las noticias de los compañeros, mismas que fueron escogidas por la profesora. Ante la lectura mecánica y exposición memorística, la profesora interviene para analizar y desmenuzar la noticia a partir de categorías y conceptos. Hace hincapié en que no se trata de que entreguen resumen de noticias sino de que sean capaces de comprenderla y analizarla, además de la importancia de escoger noticias de interés público. Cuestiona las posturas ideológicas, adjetivos y tratamiento que le dan tanto los alumnos como los medios informativos que utilizan.

Concluye la clase invitándolos a revisar sus noticias y a reflexionar con base en los puntos antes mencionados. En general, la clase tuvo un adecuado

desarrollo, los alumnos, llevan sus noticias y participan, el hecho de que la profesora les deje leer el periódico y hacer un seguimiento de alguna noticia es un ejercicio indispensable para promover la lectura y el análisis de los acontecimientos sociales actuales.

Sin embargo, la clase se torno larga ya que la profesora analizó únicamente dos o tres noticias de los alumnos, esto no quiere decir que es deseable que se trabaje sobre cantidad, lo que resultaría conveniente es que los alumnos tengan más ejemplos y elementos de comparación.

Por otro lado, la profesora desmenuza la noticia a partir de conceptos y temáticas, tal es el ejemplo de una noticia de economía, donde extrae los conceptos de libre mercado, deuda pública y comercio. Pero el ejercicio ahí se agota y considero que se puede explotar aún más preguntándose para qué nos sirve entender estos conceptos y cómo se relacionan con la economía del país y cómo afecta a nivel social.

La dinámica de las lecturas discutidas en el salón de clase es similar a la de los periódicos, la diferencia es que los alumnos ya no pasan a exponer al frente. La profesora desarrolla la exposición del texto sobre el pizarrón destacando los aspectos centrales, a partir de preguntas dirigidas a los alumnos.

En general el grupo es atento y tranquilo, responden de manera individual a los cuestionamientos de la maestra, sin embargo no falta la impaciencia, los (a) distraídos con el compañero o con el celular.

El día de la última observación previa, la profesora proyectó la película *Fiebre latina (Zoot Suite)* con el objetivo de analizar el racismo y la violencia hacia los mexicanos en Estados Unidos, algo que me sorprendió es que el salón se llenó con un total de 40 alumnos, con lo cual me percaté del ausentismo de muchos alumnos en las sesiones pasadas.

### **Reflexión final**

A partir de las descripciones anteriores, se puede concluir lo siguiente:

Existen diferentes concepciones acerca del quehacer docente y consecuentemente sobre su ejercicio, sin embargo lo que aquí cobra relevancia es que el *sentido de vocación* presente o no, determina en alguna medida el tipo de práctica docente a impartir. En este caso, se manifiesta un desinterés hacia los alumnos y su aprendizaje, así como a la preparación del curso. A los alumnos se les considera casos perdidos, -de los que sólo pocos

se salvan-, razón por la cual la tarea docente se percibe como una carga pesada pero a la vez como una opción profesional que permite ascender laboralmente, ampliar el currículum y gozar de prestaciones y largos periodos vacacionales. Remarco este punto, porque como acertadamente lo señala Latapí *la vocación es un motor central de esta profesión* y yo diría que el corazón.

Otro punto muy ligado al anterior, es el sentido de compromiso que se tiene. Me pregunto, ¿cómo exigirle compromiso al alumno si en los hechos el docente no lo tiene? El compromiso no sólo implica la asistencia del profesor, sino en el esfuerzo por preparar cuidadosamente cada clase.

Aunque con matices, el modelo que prevalece en clase es el *tradicional*, las clases tienen el mismo desarrollo: exposición temática por parte del profesor, con o sin participaciones o interacción con los alumnos.

Con esto no se pretende atacar el modelo tradicional, por el contrario es muy importante e indispensable, de hecho muchos de nosotros fuimos formados bajo este esquema y en numerosas ocasiones caímos bajo el asombro de una exposición penetrante y lúcida. Sin embargo, si habría que pensar en otro tipo de actividades que involucren a los alumnos, sobre todo en este nivel educativo.

No se plantean actividades de aprendizaje estructuradas y concretas, donde se planteen objetivos de aprendizajes mínimos a lograr para que los alumnos las trabajen en clase.

El desarrollo de cada sesión no incluye una evaluación integral: formativa y sumativa. Con esto no quiero decir calificar con un número o palomita, sino registrar errores, dificultades y avances, darle continuidad al proceso y trabajar grupalmente las correcciones durante cada sesión. Un ejemplo claro se dio con la PII, ya que los alumnos manifiestan su desacuerdo hacia la forma de evaluación en clase, *participación*. Consideran que siempre hablan los mismos y a veces no tienen nada que decir o aportar pero por el hecho de que saben que la profesora se los contará como "palomita", hablan, de manera que consideran injusta y poco objetiva esta forma de evaluar.

Las prácticas determinantes poco contribuyen a la promoción del interés por el aprendizaje, por el contrario los alumnos manifiestan inconformidad y malestar hacia el profesor y pierden el interés de la materia, y para algunos representa una oportunidad obligada de "matar clase". Si los alumnos no

estudian fuera del salón de clase, aprovechemos el tiempo disponible dentro de la misma.

Los alumnos afirman que muchas veces, el profesor *se tira su rollo en toda la sesión* y lo grave es que no entendieron lo que expuso y les resulta aburrido. Esta práctica es muy común en los docentes de ciencias sociales y humanidades, se centran tanto en su exposición que olvidan a quién va dirigida, el lenguaje que manejan y si es entendible.

Se encontró que en algunos casos las explicaciones de los profesores son amplias, especializadas, difusas y abstractas; y muy pocas veces señalan la importancia de entender dichos conceptos y cómo se relacionan concretamente con el país y cómo afectan a nivel social e individual.

Otra dificultad recurrente, es que ante el incumplimiento o error de los alumnos, siempre preceden las observaciones del profesor, conocido como el "sermón", así lo expresan los rostros de malestar de los estudiantes. El problema es que se queda en eso y no se retoma la actividad para corregir o hacer un nuevo ejercicio. Un ejemplo claro fue la tarea de los periódicos.

Estas clases me aportaron elementos comparativos interesantes. Además me sirvieron de referente, no sólo para reflexionar sobre el papel que juega el docente en el bachillerato, sino para poder orientar el ejercicio de mis clases, saber qué actitudes, habilidades y valores promover para lograr los objetivos de aprendizaje. Sin duda, que un estudio etnográfico a profundidad desde el aula aportaría muchos elementos para conocer la realidad del bachillerato universitario.

#### **4.5. Diagnóstico de los alumnos sobre los problemas de enseñanza aprendizaje en ciencias sociales**

Con la finalidad de obtener un breve diagnóstico o panorama por parte de los alumnos sobre su experiencia y problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de las asignaturas histórico-social, se aplicó un cuestionario de cinco preguntas para explorar la opinión del alumno: 1. ¿Por qué elegiste estudiar la materia de ciencias políticas y sociales?, 2. Describe cuál ha sido tu experiencia de aprendizaje en las materias histórico-social, 3. Consideras que lo aprendido te es de utilidad para tu futuro profesional y personal. ¿Por



qué?, 4. Si tú fueras profesor de la materia, ¿cómo le harías para que tus alumnos aprendan y se interesen?<sup>23</sup> (*Ver anexo 1*)

Además de las opiniones del cuestionario, se retoman las opiniones informales de los alumnos sobre su experiencia de aprendizaje en la materia, mismas que comparten al finalizar la clase.

Se aplica el mismo criterio metodológico que en el diagnóstico anterior, la pequeña muestra sólo es representativa del grupos de intervención, en la que participan un total de 33 alumnos. De manera que los resultados aquí presentados son de carácter cualitativo y no pretenden generalizar la situación de todo el plantel.

Para empezar se describirán las opiniones obtenidas de los alumnos, posteriormente se concluirá con una reflexión final integral.

A la primera pregunta número, ¿por qué elegiste estudiar la materia de ciencias políticas y sociales? La mayoría opina que no fue una elección voluntaria, sino obligatoria por la relación que guarda con el área de su elección de carrera, en la mayoría de los casos derecho, seguida de ciencias de la comunicación, relaciones internacionales y psicología. Ligado a esto algunos consideran que su elección voluntaria dependió de la relación que guarda con lo que van a estudiar.

Esta tendencia se confirma con los estudios realizados al respecto (Muñoz, 2005 y Gutiérrez, 1994), donde se argumenta que un gran número de alumnos escoge esta materia porque se relaciona con la carrera que va a cursar en la Universidad, en su mayoría, derecho. Aunque piensan que está ligada a lo jurídico y se relaciona estrechamente, se encuentran con marcos teóricos y con críticas hacia el sistema (Gutiérrez, 1994: 198).

En un estudio que realiza la Secretaría de Planeación del Colegio, se encontró que la demanda de las carreras en la UNAM por parte de los egresados del CCH, se sigue concentrando en unas cuantas. Del total de 67 carreras ofrecidas por la UNAM, en su mayoría las preferencias se concentran en 21 de ellas. Donde destacan por orden de importancia, las tradicionales: Derecho, Psicología, Médico Cirujano, Administración, Cirujano Dentista, Contabilidad, Ciencias de la Comunicación, Pedagogía, por mencionar algunas (Muñoz, 2005: 137).

---

<sup>23</sup> En este apartado no se incluye la pregunta 4, ésta se incluye en el capítulo 4 donde se recuperan las recomendaciones y aportaciones de los alumnos para mejorar la docencia.

Este dato nos habla del desconocimiento o falta de interés por otras carreras que imparte la Universidad, lo que puede evidenciar, en alguna medida, la falta de orientación vocacional y la desvalorización hacia otras profesiones.

En el caso de las carreras de ciencias sociales, figuran Derecho, Psicología, Administración, Ciencias de la Comunicación, Pedagogía, Relaciones Internacionales y Ciencias Políticas, entre las 21 principales opciones de preferencia. Asimismo se duplica la demanda del año de 1990 a 2004 en las carreras de Pedagogía y Sociología. Y por el contrario se registran a la baja contaduría y algunas ingenierías como: civil, mecánico y eléctrico (Muñoz, 2005: 137).

Sin embargo, en la mayoría de los casos en donde la elección fue obligatoria, consideran que ya dentro del curso, éste les resultó interesante, importante, necesario y en algunos casos agradable ya que les aportó una visión diferente sobre los acontecimientos sociales, les permitió analizar teorías creadas por personas que analizaron la sociedad y cómo éstas se aplican, conocer autores clásicos, entender el funcionamiento del poder, del gobierno, el cambio, el sistema al que se critica pero del que se es parte, investigar y comprender la sociedad con hechos pasados para entender el actual y reaccionar contra la manipulación hacia el país.

El resto del grupo que argumentó razones diferentes para elegir la materia: por el agrado hacia la política, por curiosidad, porque les llamó la atención, consideran interesante conocer lo que sucede en nuestro país y en el resto del mundo político y social, les gusta opinar, hablar y tratar de dar soluciones sobre problemas sociales, en dos casos se encontró que es la carrera en la que quieren desenvolverse y se apasionan por la política y a otro más le gustaría trabajar en el gobierno, en otro caso se encontró porque les gusta la historia, lectura y comprensión de textos que hablen de política y sociedad y por qué le interesa el futuro del país.

A la segunda pregunta, describe ¿cuál ha sido tu experiencia de aprendizaje en las materias histórico-social? Relacionado con la forma de aprendizaje, respondieron lo siguiente: En varios casos consideran que su aprendizaje en los 3 años fue desigual, veamos algunos ejemplos:

El primer año de historia universal fue decadente y se quedó en aire, los dos últimos no, hizo falta que sea más dinámica, en lo histórico (sic) no ha sido muy satisfactorio, ya que mis profesores no eran un tanto dedicados; regular, no soy muy buena para recordar ciertas cosas, durante mi primer año fue no fue muy buena ya que la maestra que me tocó (sic) era solo exponer y exponer y sólo entendíamos y preparábamos el tema que nos tocaba pero no el de los demás.

En el grupo que define sus experiencias de forma positiva, encontramos lo siguiente: la experiencia fue de total agrado, muy buena grata, tranquila, buena, enriquecedora, argumentando las siguientes razones:

Me han tocado grandes maestros, muchas veces estas materias nos gustan por la calidad del maestro, he tenido maestros muy inteligentes y que enseñan muy bien, la experiencia me ha impulsado a seguir con mi decisión de estudiar alguna de ellas, a (sic) sido abundante ya que pude conocer temas desde puntos y contextos históricos; en un principio no eran de mi total agrado, el colegio me ha ayudado a cambiar mi opinión.

Relacionado con los aprendizajes y contenidos señalan que han aprendido:

Los acontecimientos históricos (sic) en nuestro país, tener análisis (sic) mas amplio de lo que esta pasando en la actualidad, relacionar la historia para explicar lo que ocurre ahora, entender los tecnicismos políticos, observar el cambio y crecimiento de la sociedad, ampliar el criterio, contrastar los períodos históricos, saber sobre lo que me rodea, leer autores políticos-sociales relevantes, lo que más he aprendido es sobre movimientos sociales, comparar las teorías políticas con nuestro entorno, que hay teóricos muy importante como Weber.

Resaltan las dificultades de aprendizaje que han tenido, sobre todo en historia:

Me cuesta trabajo entender de historia, me hace falta relacionar bien los acontecimientos sociales en fechas o en siglos pero en todo el mundo, te lo hacen tedioso, me cuesta mucho trabajo por que (sic) no tengo bases de historia, así que como la historia se me hace muy tediosa por que (sic) me dieron historia de forma aburrida aunque si necesito un repaso es lo que voy a ver en mi carrera.

Con relación a la tercera pregunta, ¿Consideras que lo aprendido te es de utilidad para tu futuro profesional y personal? Encontramos que nuevamente la mayoría afirma que sí porque se relaciona con lo que se va a estudiar - derecho, periodismo político-, y saben o esperan les sea de utilidad. En un caso afirma que no sabe si le será útil, pero considera que es importante conocer lo relacionado con política y sociología de México para tener una cultura general de la situación en la que vivimos.

No obstante también se encontraron las siguientes respuestas:

Sí porque hizo despertar la conciencia acerca de sus orígenes ancestrales y cultura, aprendimos a analizar al humano, problemáticas sociales pasadas, actuales y de la vida cotidiana, la situación actual de México y del mundo, entender, debatir, participar, concluir, proponer ideas, reflexionar, analizar, considerar los marcos históricos, capacidad de relacionar teorías, ampliar el criterio, formar opinión crítica, fundamentar la opinión y toma de decisiones o planteamientos ser justos, manejar

lenguaje político, acceder a las personas e influir en ellas, exigir al Estado, ayuda a enfrentar a la sociedad sin miedo, entenderse a sí mismos, plantear nuevas interrogantes, darse cuenta de los engaños políticos, aprender de todo te hace mejor persona y no ser un ignorante, todo conocimiento nuevo, nos dignifica y nos hace mejores seres humanos, motiva a estudiar la carrera a elegir.

Cuando la clase terminaba, siempre se acercaban algunos alumnos (a) a preguntar por dudas sobre la clase o las tareas, así se fue construyendo la confianza día a día. Ellos expresaron algunas opiniones con relación al tipo de enseñanza que comparten: que las clases son muy aburridas y tediosas, no hay actividades dinámicas que atrapen su atención, consideran que la clase siempre es lo mismo, *los profesores exponen su rollo y piensan que todos lo entendieron y no es así*; el problema y la angustia viene a la hora de la evaluación, porque se enfrentan a hacer un trabajo final sin contar con elementos, ni con la claridad de cómo hacerlo, y qué es lo que pide el profesor. En algunos casos recurren a otros profesores para pedir asesoría.

En este breve cuestionario encontramos elementos interesantes y hasta contrapuestos sobre la experiencia y la manera en que los alumnos perciben la enseñanza de las ciencias sociales en el plantel. Esto nos permite ubicar dificultades y debilidades para poder incidir en su mejora.

La percepción de los alumnos sobre su proceso de enseñanza aprendizaje se define por diversos factores que van desde sus propios intereses e inquietudes hasta la forma concreta en cómo se desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje en el aula, aquí nos referiremos a éstos.

Sabemos que la educación es un proceso social atravesado y afectado por diversos factores, sin embargo por la especificidad de la propuesta aquí nos referimos a los que se desarrollan dentro del aula.

Se puede concluir que en la mayoría de los casos la elección de la asignatura no es voluntaria, ni consciente; está fue asignada por la administración escolar como parte del paquete de materias que han de cursar por la relación que guarda con la carrera a elegir. En este sentido, la materia fue elegida de acuerdo a las aspiraciones profesionales a futuro.

Sin embargo, aunque reconocen que la elección no fue voluntaria ni consciente, la mayoría afirma que ya dentro del curso reconocieron su importancia y necesidad, además de que ésta les aportó elementos históricos, teóricos y conceptuales indispensables para comprender y analizar la realidad política y social nacional e internacional.

En síntesis, -como se enumeró anteriormente-, ellos reconocen que se promovieron actitudes, habilidades y valores. Este hallazgo es muy importante ya que por una parte nos dice que se puede despertar interés y gusto por las C.S., y por otra que esto ha sido posible gracias a las experiencias docentes que han tenido.

Relacionado con este punto, la mayoría sabe o espera que lo aprendido les va a ser de utilidad porque se relaciona con su carrera, sin embargo también reconocen que se despertó su interés y conciencia sobre su cultura, acontecimientos y problemáticas sociales pasadas y actuales, así como la formación de un pensamiento crítico y la importancia de conocer ya que éste dignifica y nos hace mejores seres humanos. En algunos casos se reafirmó la vocación por lo que van a estudiar.

Estos elementos evidencian que pese a las debilidades, obstáculos y contratiempos, se lograron aprendizajes importantes y significativos en el área histórico social. Lo cual nos permite hablar de una promoción y ejercicio de *la imaginación sociológica* dentro del aula, ya que como ellos mismos lo expresan, aprendieron el desarrollo de habilidades cognitivas como la lectura, el análisis, la discusión y la reflexión, además de tener un mayor entendimiento de la vida social y cotidiana a partir de conceptos políticos y teóricos, así como a entenderse a ellos mismos y ser conscientes de los problemas que los aquejan e incidir en su solución de los mismos.

No obstante, estos alcances positivos de la formación del Colegio, no se puede decir que se logra en todos los casos y hay que tener presente que persisten serios problemas en el aprendizaje. Una dificultad recurrente encontrada es la comprensión de la historia y el manejo del tiempo. Y si a esto se suma un desempeño docente tedioso, aburrido y deficiente la situación se torna más compleja. Ellos reconocen que tienen rezagos en historia y que han de reforzar muchos conocimientos a futuro, sobre todo porque saben que los necesitarán en su carrera.

Se sabe que los alumnos pueden tener un juicio poco objetivo a la hora de evaluar a sus profesores y ser poco críticos sobre su propio desempeño, no obstante el peso y la influencia que el profesor puede ejercer hacia sus alumnos es muy importante y pueden ser en algunos casos hasta determinante. Al respecto, son muy sugerentes las siguientes opiniones,

Me han tocado grandes maestros, muchas veces estas materias nos gustan por la calidad del maestro, he tenido maestros muy inteligentes y que enseñan muy bien.

En resumen, estas opiniones evidencian la importancia y el potencial que el profesor puede ejercer dentro del aula al constituir el eje central articulador del proceso educativo.

Se puede concluir, que a pesar de los innumerables problemas de enseñanza aprendizaje que persisten en el área histórico social, es importante retomar aquéllas experiencias educativas que han dado resultados positivos en la formación integral de los estudiantes. Pues se sabe que la formación de estas materias contribuye a que los alumnos piensen con imaginación sociológica. El reto sería redoblar esfuerzos y trabajar bajo este principio a través de una intervención didáctica dinámica, propositiva y novedosa.

## CAPÍTULO 5

### PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA IMAGINACIÓN SOCIOLÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. EL CASO DE LA MATERIA DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II CCH-VALLEJO

En este apartado se presenta la propuesta didáctica correspondiente al curso de Ciencias Políticas y Sociales II, así como la descripción, resultados, evaluación, conclusiones y recomendaciones de las secuencias didácticas.

Como se contextualizó en el capítulo anterior, la Práctica Docente III (PD) se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-V) plantel Vallejo. La asignatura impartida fue Ciencias Políticas y Sociales II de sexto semestre. Se trabajó con el grupo 609 del turno matutino, con un horario de 11:00 a 13:00 hrs., y se impartió la segunda unidad temática.

Se efectuaron un total de 6 sesiones frente a grupo, equivalente a 18 horas acordadas con la profesora titular de la materia. Las sesiones se encuadran bajo un principio teórico metodológico a saber: Promover la imaginación sociológica (IS) en los alumnos, misma que sirva como instrumento analítico y fundamento de una didáctica que posibilite el desarrollo de una cualidad mental que contribuya al reconocimiento y la importancia del estudio de las ciencias sociales (CS) en los alumnos del bachillerato universitario.

Bajo este principio, se retoman los fundamentos teóricos desarrollados en el segundo capítulo, *imaginación sociológica, didáctica crítica y cognoscitivismo*. Asimismo se incorporan las actitudes, fortalezas y debilidades encontradas en Práctica Docente I y II.

#### 5.1. Objetivos, materiales y recursos empleados

Una de las tareas más relevantes y complejas es la que compete al diseño y elaboración de la planeación didáctica, ya que ésta representa la síntesis de conocimientos y propuestas de contenido disciplinar, didáctico, psicopedagógico y valorativo.

Cada una de las sesiones se estructuró a partir del marco teórico que sustenta esta propuesta didáctica, promover la imaginación sociológica. Se tomaron como puntos centrales los elementos que integra la planeación: objetivos, contenidos, estrategias, materiales y recursos y evaluación.

Asimismo se contempló la viabilidad y disponibilidad de los recursos y materiales didácticos a emplear.

## 5.2. Los objetivos: para qué enseñar

Los objetivos tienen la función de guía a los contenidos y actividades de aprendizaje, y son definidos en términos de la capacidad que tiene un alumno para realizar una actividad determinada.

Con base en esta orientación se definieron los objetivos generales y específicos dirigidos al ámbito del manejo de actitudes, habilidades y valores. A continuación veamos esquemáticamente en qué consiste cada uno.

| <b>Actitudes, habilidades y valores</b>  |  |
|--|--|
| <b>Definición</b>  | <b>Ejemplos</b>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Actitudinales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde destaca la tendencia estable de valorar objetos/personas y actuar en consecuencia, coordinando acciones enrutadas por valores intrínsecos a la tarea. (Zubiría:2004:89).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humana</li> <li>• Humilde</li> <li>• Comprometida</li> <li>• Propositiva</li> <li>• Constructiva</li> <li>• Accesible</li> <li>• Perseverante</li> </ul>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Procedimentales o de habilidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Son el conjunto de acciones relativas a los disciplinares y se refieren a estrategias de búsqueda, análisis, organización de información, algoritmos, heurística, creatividad, inventiva, comunicación y socialización relativos a operaciones intrapsicológicas que se prueban en la resolución de problemas. (<i>Ibid</i>).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de sentimientos, positivos, emociones y relaciones interpersonales.</li> <li>• Destrezas intelectuales formales: conocimiento y habilidades relacionados con el aprendizaje.</li> <li>• crítica/autocrítica</li> <li>• Adaptación</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul> |
| <p style="text-align: center;"><b>Valores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enfocan a los principios éticos en la aplicación de contenidos disciplinares, deben mostrar congruencia a nivel de las actitudes y toma de decisiones cuando contenidos disciplinares y procedimentales se combinan en materia de aplicabilidad social. (<i>Ibid</i>).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• honestidad</li> <li>• tolerancia</li> <li>• justicia</li> <li>• respeto</li> <li>• confianza</li> <li>• solidaridad</li> <li>• ética</li> </ul>   |

\*El cuadro es elaboración propia.



Dado que las tareas centrales en CS, conciernen al desarrollo de habilidades de lectura, comprensión, capacidad de síntesis, reflexión y argumentación, estos fueron los objetivos de aprendizaje de cada sesión, se intentó en la medida de lo posible el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, psicomotrices, comunicativas y sociales.

### 5.3. Recursos y materiales didácticos propuestos

Como se sabe existen diferentes tipos de materiales, medios y recursos didácticos que van desde materiales impresos, audiovisuales, equipo de laboratorio y nuevas tecnologías. El empleo de éstos no debe olvidar su función principal: *el desarrollo de destrezas y habilidades por parte de los alumnos*. Pensar en los materiales y recursos como un vehículo indispensable para promover el aprendizaje en los alumnos.

Los recursos didácticos sirven para hacer del acto educativo un proceso activo; despertar el interés del alumno; acercar a la realidad al estudiante; facilitar la comunicación entre profesor y alumno; adquirir nuevos conocimientos; acelerar el proceso de conocimiento y hacerlo más objetivo; economizar tiempo en las explicaciones, desarrollar operaciones de análisis, relación, síntesis, generalización y abstracción; facilitar que el alumno sea agente de su propio conocimiento; desarrollar habilidades y hábitos prácticos, el gusto estético y la concepción científica del mundo. (Arredondo: 1972:93).

Cuando se observa el desarrollo de una clase o los productos y las evidencias de aprendizaje logrados por los alumnos a partir de una lectura, un mapa conceptual o mental, un dibujo, collage, etc., es cuando uno se percata de que el empleo de diversos materiales propicia la expresión oral, la participación activa, la posibilidad de la investigación y el gusto estético sustentado en la creatividad.

| <b>Materiales y recursos empleados</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Lecturas impresas,</li><li>• cuestionarios de preguntas abiertas,</li><li>• guía de mapas conceptuales y mentales</li><li>• diapositivas en power point,</li><li>• pizarrón,</li><li>• gis,</li><li>• revistas,</li><li>• periódicos,</li><li>• papel bond,</li><li>• cartulina,</li><li>• cartoncillo,</li><li>• papel cascarón,</li><li>• recursos auditivos (CD y cassette).</li></ul> |

Para elegir los materiales y recursos didácticos se tomaron en cuenta los siguientes elementos:

- a) Que el contenido de los materiales impresos manejara aspectos históricos, teóricos, fenómenos sociales políticos actuales, acontecimientos de la realidad mexicana y de la vida cotidiana.
- b) Que promuevan el desarrollo de actitudes, habilidades y valores.
- c) Que sean accesibles para alumnos y profesores y que el plantel cuente con ellos.

#### **5.4. Criterios para la elección de la bibliografía**

Este es uno de los puntos nodales del proceso enseñanza aprendizaje, ya que sobre el núcleo de los conocimientos disciplinares se organiza y diseña la estructura didáctica que ha de facilitar la transmisión no sólo de contenidos conceptuales, sino procedimentales (habilidades) y actitudinales (valores).

Este aspecto quizá es el que más trabajo requiere y el que más preocupa como docente. Aquí tenemos la posibilidad de promover la imaginación sociológica desde nuestra disciplina, apasionarnos por nuestro objeto de estudio y concebir a la tarea docente como una práctica permanente de estudio e investigación. De ahí la necesidad de no conformarse con tener un somero conocimiento del tema.

En la experiencia de estas prácticas, creo que lo que más tiempo tomó fue la preparación de contenidos disciplinares, principalmente por encontrar bibliografía asequible, interesante y de actualidad para los estudiantes, misma que se relacionará con los propósitos de esta propuesta.

Para empezar, tomé como base el programa oficial para contar con un referente temático y bibliográfico. Una vez explorado el programa, consulté con colegas, profesores titulares de la materia, profesor de práctica docente y asesor sobre algunas referencias bibliográficas útiles.

El proceso de sistematización de las lecturas tuvo dos momentos, uno el de la preparación por parte del profesor y otro la elección de la bibliografía más adecuada para los alumnos.

Una vez seleccionado el material bibliográfico, se establecieron los objetivos de aprendizaje y las actividades a desarrollar con las lecturas. Los textos

seleccionados tienen como objetivo establecer una secuencia histórica, teórica, de acontecimientos sociales y políticos actuales y su relación con la realidad social mexicana y la vida cotidiana.

## 5.5. Planeación y descripción de la propuesta por sesión

| PLANEACIÓN DE PRIMERA SESIÓN (17 DE ABRIL)   |  |  |   |   |  |
|--|--|--|---|---|--|
| UNIDAD II: SOCIEDAD Y ESTADO EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO. MÉXICO: MOVIMIENTOS SOCIALES, SOCIEDAD CIVIL Y CIUDADANÍA  |  |  |   |   |  |
| CONTENIDOS TEMÁTICOS   | OBJETIVOS  | ESTRATEGIA DIDÁCTICA   | RECURSOS DIDÁCTICOS   | EVALUACIÓN  | BIBLIOGRAFÍA   |
| <p>1. Cambio político y social.</p> <p>2. La globalización y los movimientos sociales.</p> <p>3. Nuevos movimientos sociales.</p> <p>4. Tecnología y movimientos sociales.</p> <p>5. Teorías de nacionalismo y la nación.</p> <p>6. Nacionalismo y la sociedad contemporánea.</p> <p>7. Naciones sin Estado.</p> <p>8. Las naciones y el nacionalismo en vías de desarrollo.</p> | <p><b>GENERAL</b></p> <p>Que el alumno comprenda los cambios políticos y sociales ocurridos a nivel internacional y nacional a partir de la emergencia de los movimientos sociales en el siglo XX y su vinculación con el desgaste del sistema económico y político. (Estado benefactor, capitalismo y globalización).</p> <p><b>ESPECÍFICOS</b></p> <p>Comprender el contexto histórico en el que emergen los movimientos sociales: la globalización, identidad nacional y el Estado nación (decadencia del Estado benefactor).</p> <p>Revisar el concepto de movimiento social.</p> <p>Analizar la relación entre tecnología y movimientos sociales, y su impacto en la difusión internacional de formas alternativas de acción.</p> | <p>Los alumnos desarrollarán las habilidades de lectura, síntesis, análisis, comprensión, interpretación, capacidad de trabajo grupal, organizar y comunicar ideas.</p> <p>La secuencia de clase tendrá las siguientes fases:</p> <p>1. Presentación de objetivos de la práctica docente, contenidos, secuencia didáctica, actividades y evaluación a realizar en clase. (Duración 5 min.)</p> <p>2. Cada alumno se presentará enunciando a la vez una palabra que les genere sentido.</p> <p>3. Entre sus compañeros intercambiarán los mapas conceptuales para que lo analicen a nivel metodológico, de contenidos y comparativo.</p> <p>4. Agrupados en equipos, expondrán las ideas principales de cada apartado de la lectura, la exposición se apoyará en tres preguntas: ¿Cuál es su opinión sobre la lectura?, 2. ¿Qué elementos analíticos aporta para comprender el mundo actual?, 3. Destacar conceptos e ideas centrales del texto.</p> <p>5. Actividad grupal. <b>Sociodrama:</b> <i>Representación grupal de un movimiento social.</i></p> <p>6. Cierre de actividad que incluye: conclusiones y reflexiones finales sobre los temas vistos. Asignación de lectura y tarea para la próxima sesión.</p> | <p>Pizarrón y gis.</p> <p>Mapas conceptuales.</p> <p>Impresos:</p> <p>Lectura</p> | <p>Mapas conceptuales.</p> <p>Lectura y participación individual y grupal en clase.</p> | <p>Giddens, Anthony. "El gobierno y la política" y "Cambio político y social" en, <i>Sociología</i>, Madrid, Alianza, 1991, págs. 535-572.</p> |

+ Todos los cuadros correspondientes a la planeación son elaboración propia.

## **Descripción de primera sesión** (*Martes 17 de abril del 2007*)

Este día inició formalmente mi intervención frente a grupo, la profesora titular no estuvo presente para permitir que la primera sesión se desarrollara de manera relajada y se rompiera la tensión e inquietud de los jóvenes.

La clase inició aproximadamente a las 11:20 y para eliminar las dudas sobre mi participación en el grupo y relajar mis nervios, brevemente les repetí los objetivos de la estancia, secuencia y duración de las sesiones. Solicité atención, compromiso y puntualidad de su parte para llevar a buen término los propósitos planteados, que finalmente tienen como eje construir un ejercicio docente de calidad que permita promover *la imaginación sociológica* de los alumnos.

Para “romper el hielo”, se inició con una dinámica para conocer a los alumnos. La indicación fue que cada quien dijera su nombre y una palabra que para ellos tenga *sentido* y que ésta última inicie con la primer letra de su nombre, por ejemplo les dije yo me llamo Viviana y mi palabra es vida.

Así, cada uno fue pasando, sin embargo iniciaron con dificultad pues no se les ocurría ninguna palabra, de manera que entre risas y algunos nervios se desarrolló la dinámica. Finalmente resultó muy relajante y divertida para todos ya que atentos escuchaban la palabra de su compañero para posteriormente bromear entre ellos, pues decían que esa palabra no coincidía con las características de las personas.

Además de ser una presentación frente a grupo, la actividad persiguió el objetivo de empezar a romper el rol tradicional de maestro, el cual se instituye como una figura de autoridad intocable y rígida. El cognoscitivismo plantea que existe una estrecha relación entre el clima que el profesor propicia en clase y el desempeño, competencia, autoestima, concepción de sí mismo y la autonomía que el alumno pueda desarrollar.

En este sentido, la actividad permitió ir conociendo a los alumnos y posteriormente el llamarlos por su nombre generó un clima de confianza y cordialidad en el salón. Ellos sentían atención hacia su persona y mejoraban su desenvolvimiento en clase, así como su interés y compromiso.

Posteriormente se revisó la tarea acordada, el mapa conceptual de la lectura de Giddens. La lectura tenía dos objetivos, por un lado realizar un breve

repasso de los conceptos de gobierno y política que habían visto a lo largo del curso, y por otro introducir al alumno a comprender el contexto histórico en el que emergen los movimientos sociales. Esto con el objetivo de *enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextualizados*. (Díaz Barriga: 1933:33).

Los alumnos intercambiaron sus mapas conceptuales y establecieron diferencias metodológicas a la hora de elaborarlo, la capacidad de síntesis y la creatividad. Algunos mostraron asombro al observar los mapas de sus compañeros y señalaron que no fue una actividad fácil pues tenían que leer, resumir y después volver a resumir para que únicamente quedaran las palabras clave, y de ahí era pensar ahora cómo lo iban a presentarlo sobre el papel.

Voluntarios y algunos escogidos al azar pasaron a explicar su mapa conceptual, no requirieron apoyarse en las copias para dar sus argumentos. La mayoría opinó que el mapa les permitió clarificar y conocer las definiciones concretas de conceptos que habían visto pero aún no les quedaban claros.

Este ejercicio promovió la IS, pues por una parte se desarrollaron habilidades de síntesis y comprensión, y por otra parte fue significativo el hecho de echar a volar la imaginación para representar visualmente lo que habían entendido. Destaca el asombro que sintieron al observar los trabajos de sus compañeros, al señalar que ellos si tenían imaginación. (*Ver anexo 4*)

De aquí se desprende la importancia de la mirada del otro, misma que permite tener elementos comparativos para reflexionar sobre el trabajo propio y cómo se puede mejorar.

Enseguida, con el propósito de profundizar en el tema y promover el trabajo grupal se realizó la exposición de cada apartado de la lectura, la cual se enfocó a partir de tres preguntas planteadas a los equipos: 1. Destacar conceptos e ideas centrales del apartado, 2. ¿Qué elementos analíticos aporta para comprender el mundo actual? 1. ¿Cuál es su opinión sobre la lectura?

Se dieron 10 minutos para que cada equipo respondiera en una hoja las preguntas, los apartados eran cortos y ya los traían leídos y subrayados. Lo importante de la actividad es que cada alumno (a) participó activamente dentro de clase. Asimismo, los temas propiciaron el debate y análisis de los acontecimientos nacionales de forma crítica, tal fue el caso del movimiento zapatista en México. En su exposición grupal se reflejó un esfuerzo de

análisis sobre los temas y predominaron los ejemplos de la realidad mexicana.

Con esta actividad, se cumplieron en la medida de lo posible los objetivos de la propuesta didáctica. Los alumnos, revisaron y comprendieron conceptos teóricos y posteriormente los relacionaron con acontecimientos sociales que tienen lugar en nuestro país, eso es pensar con imaginación sociológica. De manera que se percataron que los conceptos nos ayudan a describir e interpretar nuestra realidad.

Con dicha actividad se acotó la primera clase, esta concluyó de manera apresurada a las 13:00 hrs., rápidamente les indiqué la lectura para la próxima sesión. En general, se puede considerar un buen inicio de práctica, el grupo se mantuvo atento y participativo, y en su mayoría entregaron las tareas indicadas. Sin embargo dentro de las dificultades encontradas, resaltan el nerviosismo por mi parte y la inquietud de ellos ante mi estancia.

En la primera actividad hubiera sido conveniente que pegaran sus mapas para que fueran observados por los demás ya que sólo analizaron el de su compañero de a lado.

Con relación a la exposición grupal un acierto fue plantear las preguntas que dirigieran su exposición, el problema fue que como ya habían explicado algunos mapas conceptuales en términos de contenido, alguna información resultó repetitiva, situación que originó la distracción de algunos alumnos.

A cada apartado que el equipo exponía, se procuró enunciar ejemplos con la finalidad de clarificar los contenidos. El problema fue que la actividad excedió los tiempos planeados y a las 13:00 hrs., con la inquietud y el murmullo del grupo precipitadamente concluyó la exposición del último equipo.

Apresuradamente les indiqué la lectura y actividad para la próxima sesión. Al final del día me percate de que no se cubrieron en su totalidad las actividades planeadas, aún con los esfuerzos por agilizar los tiempos de la clase al máximo.

Esto me lleva a la autocrítica y reflexión de que la planeación no se debe saturar de numerosas actividades, ya que cada clase tiene su propio ritmo y tiempos que pueden ser más provechosos cualitativamente.

**PLANEACIÓN DE SEGUNDA SESIÓN (19 DE ABRIL)**

**UNIDAD II: SOCIEDAD Y ESTADO EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO. MÉXICO: MOVIMIENTOS SOCIALES, SOCIEDAD CIVIL Y CIUDADANÍA**

| CONTENIDOS TEMÁTICOS  | OBJETIVOS   | ESTRATEGIA DIDÁCTICA  | RECURSOS DIDÁCTICOS   | EVALUACIÓN   | BIBLIOGRAFÍA   |
|---|---|---|---|--|--|
| <p>1. Definición de movimiento social.</p> <p>2. Características de los movimientos sociales.</p> <p>3. Tipos de movimientos sociales.</p> <p>4. Liderazgo y apoyo.</p> | <p align="center"><b>GENERAL</b></p> <p>Que el alumno comprenda las características de los movimientos sociales y su importancia en la construcción de ciudadanía y democracia.</p> <p align="center"><b>ESPECÍFICOS</b></p> <p>Revisar el concepto de movimiento social, sus características, tipos, liderazgo y apoyo.</p> <p>Reflexionar sobre la importancia de los movimientos sociales en la construcción de ciudadanía y democracia.</p> <p>Analizar desde la perspectiva individual y grupal sobre la construcción de un movimiento social, su importancia y estructura organizativa.</p> | <p>Los alumnos desarrollarán las habilidades de lectura, síntesis, análisis, comprensión, interpretación, capacidad de trabajo grupal, organizar y comunicar ideas.</p> <p>La secuencia de clase tendrá las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de objetivos, actividades y evaluación a realizar en clase. (Duración 5 min.)</li> <li>2. Evaluación de movimientos sociales.</li> <li>3. Lectura sobre el Primer empleo de los jóvenes.</li> <li>4. Discusión grupal sobre el artículo a partir de conceptos centrales: modelo económico neoliberal, globalización, desempleo, condiciones laborales de población juvenil.</li> <li>5. Actividad grupal.</li> </ol> <p>Sociodrama: <i>Representación grupal de un movimiento social.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Reflexiones finales sobre actividad grupal.</li> </ol> | <p>Pizarrón y gis.</p> <p>Impresos:</p> <p>Artículo y evaluación.</p> | <p>Evaluación sobre movimientos sociales.</p> <p>Lectura y participación individual y grupal en el sociodrama y clase.</p> | <p>Cohen, Bruce J. "Movimientos sociales" en, <i>Introducción a la sociología</i>. México, Mc Graw Hill, 1996, págs. 211-214.</p> <p>González Chávez Gerardo. "El primer empleo para los jóvenes" en, la <i>Gaceta UNAM</i>, México, UNAM, 9 de abril de 2007.</p> |

+ El cuadro es elaboración propia.



## **Descripción de segunda sesión** (Jueves 19 de abril del 2007)

Una tarea fundamental de la imaginación sociológica, es ir construyendo en los alumnos la cualidad mental de relacionar teorías y categorías conceptuales con los acontecimientos políticos y sociales que tienen lugar en el mundo actual. Desde esta perspectiva, el estudiante comprenderá la importancia y utilidad del aparato teórico de las ciencias sociales como instrumentos analíticos que por un lado permiten conceptualizar y definir la realidad social, y por otro comprenderla.

Así, se planeó una evaluación del tema de movimientos sociales (*ver anexo 2*) con el objetivo de reafirmar los conceptos vistos la clase anterior y que a partir de éstos los alumnos pensarán sobre algunos ejemplos y reflexionarán sobre la importancia de los movimientos sociales en la construcción de ciudadanía y democracia.

Los alumnos respondieron un cuestionario de 10 preguntas abiertas a libro abierto pues la mayoría de las preguntas incluían una reflexión personal. Debido a que la clase inició aproximadamente a las 11:15, los alumnos entregaron su evaluación entre las 12 y 12:15 hrs., conforme iban entregando les proporcioné una hoja con un artículo sobre *el primer empleo para los jóvenes*. Les indique que mientras sus compañeros terminaban lo fueran leyendo y subrayaran las ideas principales.

Se escogió este breve artículo para que los alumnos repasaran algunos temas vistos, modelo económico neoliberal y globalización. También con el objetivo de que situen y se situen ellos mismos en el contexto económico internacional de la globalización, y en el caso de México en el neoliberalismo, y observen concretamente de qué forma el modelo económico impacta la situación laboral de los jóvenes.

Cuando observé que varios alumnos habían terminado de leer el artículo, les indiqué que había terminado el tiempo de la evaluación y que me la entregaran. Posteriormente les pregunte qué les había parecido el artículo y cómo lo relacionaban con las temáticas vistas. Voluntariamente algunos expresaron su opinión, y de esa manera se retomaron sus participaciones para corregirlas y matizarlas sobre el pizarrón.

Se generó una breve discusión, donde los alumnos enfatizaron que es bueno que el gobierno tenga iniciativas de crear empleos para los jóvenes, sin embargo otros más señalaron que esta medida no resuelve el desempleo y

subempleo que prevalece en la actualidad, incluso pusieron de ejemplo la falta de empleos bien remunerados con prestaciones, ya que actualmente los que hay para ellos son *matados, poco atractivos y mal pagados*. En la mayoría de los casos se relacionan con ventas, marketing, vender comida rápida en Kentucky, Dominós Pizza, Mc'Donalds y ese tipo de establecimientos comerciales extranjeros.

Por último la mayoría expresó su preocupación sobre su futuro laboral, se preguntan si habrá trabajo de lo que estudien, pues de que sirve que le estén *echando tantas ganas a la escuela* si no van a encontrar trabajo.

Se dio cierre a la actividad con la explicación de un esquema sobre el pizarrón de los conceptos clave, modelo económico neoliberal, globalización, desempleo, condiciones laborales de población juvenil y cifras de desempleo. La actividad intentó promover la reflexión y la crítica de los alumnos.

Esta actividad fue muy positiva para la promoción de la IS, de hecho tuvo mayor participación y entusiasmo que la anterior. En ésta los jóvenes no sólo repasaron conceptos clave del análisis económico, los relacionaron con la realidad económica del país y cómo repercute directamente en el ámbito laboral de los jóvenes. De manera que se percataron de la interrelación que guardan los fenómenos macro y microsociales y el impacto que tiene a nivel individual.

Después de que los alumnos vincularon el aparato teórico con la realidad empírica a través del cuestionario, ahora se pensó en una actividad donde los alumnos reflexionaran sobre su entorno social, sus necesidades y problemáticas de la vida cotidiana.

Así, se dio paso a la representación grupal de un *sociodrama*. El grupo se dividió en dos equipos, uno representó un movimiento vecinal y el otro un estudiantil. Se agruparon, discutieron su propuesta y comenzaron a exponerla frente a grupo a partir de tres ejes. 1. Identificar problemáticas: ¿Qué les gusta y qué no les gusta de su escuela o colonia?, 2. Objetivos y metas a perseguir: ¿Cuáles serían sus objetivos, principios y demandas? Y 3. Propuestas y plan de acción: ¿Qué cambiarían y cuál sería su plan de acción?

Comenzó el primer equipo, y representó un Comité Vecinal, un compañero leyó las tres respuestas planteadas, todo el grupo escuchaba atento. La problemática que identificaron fue la inseguridad en su colonia, su objetivo era lograr erradicar la inseguridad y poder andar en las calles

tranquilamente a cualquier hora, su plan de acción era organizar a los vecinos de la colonia y acudir a las instancias gubernamentales correspondientes a solicitar que las autoridades tomaran cartas en el asunto.

Los demás compañeros del grupo dijeron que era un problema común y que su plan de acción ya lo habían considerado muchos ciudadanos. Sobre los tres ejes que plantearon se puso su propuesta en el pizarrón, se cerró invitándolos a pensar en otro tipo de problemáticas donde los propios ciudadanos participen activamente en la solución de un problema.

Posteriormente expuso el segundo equipo, el expositor intentaba caracterizar el perfil de un líder estudiantil, se paró y en tono de dar lectura a un pliego petitorio comenzó a leer en voz alta sus demandas, erradicar del plantel a los colectivos<sup>24</sup> que existen, argumentaron ya estar hartos de la manipulación de un grupito de pseudoestudiantes, afirman que sus actitudes son autoritarias y no son verdaderos estudiantes comprometidos con la escuela, no propusieron una estrategia concreta para erradicarlos, únicamente hablan de un nuevo tipo de organización estudiantil donde estén los que si quieren estudiar y discutir diversas problemáticas.

Todavía no terminaba el compañero, cuando surgieron murmullos de desacuerdo, uno más levantó la mano para intervenir. Tuve que pedir que guardaran silencio hasta que terminara de hablar su compañero y solicitaran la participación.

La razón argumentada desató una polémica al interior del grupo. Un compañero del mismo equipo se levantó y cuestionó la causa de su movimiento, afirmó no estar de acuerdo pues su propuesta contravenía el principio de tolerancia y era una práctica autoritaria a todas luces. De ahí pidieron la palabra otros compañeros que apoyaban su argumento.

Así, se prolongó la discusión por largo rato. Fue muy interesante observar cómo discutían y argumentaban entre ellos mismos, algunos decían que cómo pretendían sacarlos si eran los únicos que se organizaban en el plantel, mientras en otros prevalecía una actitud apática. El otro equipo

---

<sup>24</sup> En el ámbito universitario, se entiende por colectivos, aquellas agrupaciones estudiantiles que se reúnen en torno a objetivos e ideales comunes, y para tal efecto estructuran un plan de acción común para pronunciar su defensa o inconformidad. Ejemplos claros, los encontramos en los colectivos que ha tenido gran participación en los movimientos estudiantiles de la UNAM.

sostenía su posición de que los colectivos representan un verdadero problema para el plantel.

Se dio cierre a la actividad invitándolos a ponderar sus puntos de vista con base en argumentos y no en descalificaciones. Se concluyó que este ejercicio puso de manifiesto la pluralidad de ideas que pueden existir en torno a un tema o problemática, lo importante es discutir sobre la base de principios de respeto y tolerancia. Finalmente contemplaron otra propuesta, construir una organización estudiantil de vanguardia que sea capaz de contrarrestar las actitudes autoritarias de otros colectivos.

Esta sesión pretendió poner a los sujetos en el centro de la acción social, como diría Mills, que se *asuman protagonistas de la historia* y que la suma del actuar individual da vida a la estructura social e histórica en su conjunto. Asimismo se promovieron actitudes y valores democráticos.

La clase terminó apresuradamente a las 13:00 hrs., rápidamente les indiqué la lectura y el control crítico a entregar para la próxima clase. Se repartieron los equipos y temas para la presentación final del collage.

Dado que anteriormente se explicaron los aciertos con relación a la promoción de la IS. Para concluir quiero reflexionar sobre los desaciertos y debilidades identificados durante la sesión.

Con relación a la evaluación, un error fue que ésta fuera a libro abierto. Mi intención era que reflexionarán con sus propias palabras sobre el tema, sin embargo gran parte de ellos, se centró en transcribir las respuestas tal cual del texto. El cuestionario fue largo, de manera que habría que pensar en reformular y hacerlo más sintético ya que la evaluación se llevó casi toda la sesión.

En la segunda actividad, el problema fue que algunos terminaron muy rápido de leer el artículo, mientras que otros aún no entregaban la evaluación. Esto provocó que los que no concluyeron la lectura fueran excluidos de la discusión y otros más no la comprendieran.

Al finalizar la sesión anterior, les indique el sociodrama que haríamos la siguiente sesión, entusiasmados se agruparon en equipos, el continuar en otra clase la actividad hizo que se perdiera dinamismo y polémica con la que arrancó la sesión anterior, por lo cual resultó una decisión errónea cortar de tajo la actividad ya que los alumnos no se percataron de los tiempos y fue mi intervención la que puso término.

Los desaciertos antes señalados tienen que ver sobre todo con la inexperiencia y la falta de planeación y control de los tiempos. Nuevamente hay que considerar que no se trata de un "activismo didáctico" sino de pensar en una secuencia didáctica que por breve que sea alcance de forma sustancial los objetivos planteados.

Quizá la preocupación de planear al máximo las sesiones, esté relacionada con el breve tiempo que se dispone para aplicar la propuesta.

**PLANEACIÓN DE TERCERA SESIÓN (19 DE ABRIL)**

**UNIDAD II: SOCIEDAD Y ESTADO EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO. MÉXICO: MOVIMIENTOS SOCIALES, SOCIEDAD CIVIL Y CIUDADANÍA**

| <b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>   | <b>OBJETIVOS</b>  | <b>ESTRATEGIA DIDÁCTICA</b>  | <b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>  | <b>EVALUACIÓN</b>                        | <b>BIBLIOGRAFÍA</b>  |
|---|---|--|---|--|--|
| <p>1. Definición de sociedad civil a partir de diferentes perspectivas teóricas.</p> <p>2. Característica de</p> <p>3. Funciones básicas.</p> <p>4. Concepto de sociedad civil en México.</p> | <p><b>GENERAL</b></p> <p>Que el alumno comprenda el concepto de sociedad civil y su vinculación con el contexto histórico, político y social, así como su importancia en la construcción de ciudadanía y democracia.</p> <p><b>ESPECÍFICOS</b></p> <p>Conocer el concepto de sociedad civil.</p> <p>Comprender el contexto histórico en el que emerge el concepto de sociedad civil en México.</p> <p>Identificar formas alternas de asociación colectiva para construir una verdadera participación ciudadana y una democracia con sentido social.</p> | <p>Los alumnos desarrollarán las habilidades de escuchar, leer, comprender, interpretar, organizar información y comunicar ideas.</p> <p>La secuencia de clase tendrá las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de objetivos, contenidos, actividades y evaluación a realizar en clase. (Duración 3 min.)</li> <li>2. Se dará inicio con un repaso y reflexión de la evaluación de la sesión pasada.</li> <li>3. Se iniciará con un repaso del tema anterior a partir de un esquema en el pizarrón sobre las perspectivas teóricas de los movimientos sociales.</li> <li>4. Segundo tema. Con el objetivo de que los alumnos se pregunten, piensen activamente en clase y estimulen conocimientos previos, se dará inicio con una lluvia de ideas por parte de los alumnos sobre lo que conocen y entienden sobre sociedad civil.</li> <li>5. La profesora coordinará la discusión, anotará ideas sobre el pizarrón y dará cierre a la actividad organizando las ideas.</li> </ol> <p><b>Ejercicio: Lluvia de ideas</b> (duración 10 min.)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Lectura grupal, donde los alumnos a partir de las ideas expuestas, compararán sus conocimientos previos con definiciones de la lectura, confirmarán conceptos a partir de ejemplos concretos.</li> <li>7. Cierre de actividad que incluye: reflexiones finales.</li> </ol> | <p>Pizarrón y gis.</p> <p>Impresos: El material de lectura será elaborado y proporcionado por la profesora practicante.</p> | <p>Lectura y participación en clase.</p> | <p>Pérez Ovando V. Xóchitl. "Sociedad civil en México", mimeo, México, abril de 2007, págs. 1 y 2.</p> |

+ El cuadro es elaboración propia.

### **Descripción de tercera sesión** (Jueves 19 de abril del 2007)

La clase inició con la entrega de la evaluación de la sesión anterior, se revisaron y comentaron pregunta por pregunta los reactivos para que pudieran reflexionar sobre sus errores. Esto con el objetivo de promover la IS a través de *la evaluación formativa* durante cada una de las sesiones, ya que desde este enfoque se registran avances, se detectan errores y dificultades para corregir y trabajar en los mismos a lo largo de todo el proceso educativo.

Retomando la didáctica crítica, la finalidad es romper con la concepción instrumentalista y tecnocrática de la evaluación relacionada con la asignación de notas, puntos y calificaciones al final del curso.

Posteriormente sobre un esquema en el pizarrón, se profundizó una revisión teórica sobre los movimientos sociales a partir de una lectura crítica a los planteamientos de los autores vistos hasta el momento, esto con el objetivo de que no se limiten a definiciones y observen la diversidad de posturas y planteamientos a nivel teórico. Esta tarea requiere una actitud y vigilancia permanente del docente, capaz de integrar y recuperar la diversidad de planteamientos teóricos, independiente de su empatía con ciertas escuelas.

Se les dejó de tarea una lectura de los movimientos sociales desde diversas escuelas teóricas y que retomaran un autor para su trabajo y exposición final.

Para pasar al tema de sociedad civil en México, se inició con una lluvia de ideas para explorar los aprendizajes previos de los alumnos, en este ejercicio se percibió la dificultad de los alumnos para expresar con palabras claves lo que entendían sobre dicho concepto. Sin embargo, este ejercicio pone a los alumnos a pensar, a recuperar sus conocimientos previos y a estructurar una definición sobre lo que conocen.

Uno de los alumnos más activo de clase y yo anotamos las ideas y palabras claves que nos iban dictando. Lo escogí a él con la finalidad de mantenerlo ocupado ya que es sumamente inquieto y habla con sus compañeros que lo rodean casi toda la clase. Este fue a uno de los retos al que me enfrenté ya que este alumno y una compañera distraían al grupo constantemente, sin embargo ambos eran destacados, críticos y polémicos.

Cuando se concluyó la lluvia de ideas, les proporcioné la lectura, *sociedad civil en México* para que subrayaran ideas principales, profundizaran en el tema y compararan sus ideas previas con la de los autores. Esta breve lectura de dos cuartillas se articuló a partir de tres ejes, definición de sociedad civil a partir autores representativos, el contexto histórico del surgimiento de la sociedad civil y las características específicas en que se manifiesta en nuestro país. Todas las lecturas, actividades y aprendizajes promovidos en clase se articulan bajo estos ejes, ya que el objetivo principal de esta propuesta es promover la cualidad mental (IS) capaz de interrelacionar el nivel teórico e histórico para la comprensión de los fenómenos sociales.

Así, se escogió a los alumnos que menos participaban para que ubicaran las ideas principales del texto, se les llamó por su nombre y les dije que casi no intervenían y que queríamos escucharlos, de manera que los que siempre participaban bajaron la mano. Al final de cada intervención se hacían observaciones y precisiones para que identificaran ideas centrales. Éstas se enlistaron sobre el otro pizarrón para comparar las definiciones de los autores con la lluvia de ideas.

Después de cada apartado se generó una discusión grupal sobre el tema, la mayoría opinó que si se ha dado una creciente toma de conciencia y mayor participación de los ciudadanos en la vida pública, sin embargo afirman que falta mucho por trabajar pues hoy en día se da una manipulación terrible por parte de los medios de comunicación y existe mucha ignorancia y desinformación. También reconocen el movimiento del 1968 como un parteaguas para la apertura democrática en nuestro país.

La clase finalizó con la asesoría a integrantes de los equipos para realizar la presentación de su *collage*, así como con la asignación de la tarea y actividad a realizar la siguiente sesión.

Con el objetivo de promover la actitud y disposición de los alumnos para trabajar en equipo, desarrollar la habilidad de investigación, lectura, síntesis, análisis, reflexión y creatividad se propuso una exposición final a través de un collage.

Bajo el enfoque de promover la imaginación sociológica, se indicó que la exposición integrara los siguientes puntos: definir qué es un movimiento social, contextualizar históricamente el surgimiento del movimiento, desarrollar el tema y establecer cuál es la vigencia e importancia del movimiento social en nuestros días.



Se conformaron un total de 10 equipos con los siguientes temas: movimiento magisterial y ferrocarrilero (1959), movimiento estudiantil (1968), movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos, movimiento de liberación femenina, movimiento de derechos homosexuales, movimientos sindicales, movimiento Urbano Popular, movimiento ecologista y movimiento étnico. También se les proporcionó un listado de bibliografía sugerida para el trabajo final y exposición.

Pese a las dificultades encontradas, en general se puede decir que existe una valoración positiva en relación a los objetivos que persigue esta propuesta, lo cual se debe en parte al enfoque de las lecturas y a la dinámica de clase. Como ejemplo, se puede observar el interés, entusiasmo y participación de los estudiantes sobre temas cruciales y polémicos de la vida pública y la sociedad civil. Reflexiones que también se fundamentan en la riqueza y experiencia de sus conocimientos previos y su experiencia como sujeto activo del mundo social al que pertenece.

**PLANEACIÓN DE CUARTA SESIÓN (26 DE ABRIL)**

**UNIDAD II: SOCIEDAD Y ESTADO EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO. MÉXICO: MOVIMIENTOS SOCIALES, SOCIEDAD CIVIL Y CIUDADANÍA**

| CONTENIDOS TEMÁTICOS   | OBJETIVOS   | ESTRATEGIA DIDÁCTICA  | RECURSOS DIDÁCTICOS   | EVALUACIÓN   | BIBLIOGRAFÍA   |
|--|---|---|---|--|--|
| <p>1. Problemática: pérdida de cultura humanista .</p> <p>2. Ética cívica compartida: dignidad humana, ética de justicia y relación dialógica.</p> <p>3. La educación como instrumento transformador.</p> <p>4. Retos para el siglo XXI.</p> <p>5. Juventud y participación ciudadana.</p> | <p align="center"><b>GENERAL</b></p> <p>Que el alumno comprenda el concepto de participación ciudadana y los fundamentos de una ética cívica (actitudes y valores), a partir de concebirse como sujeto protagonista de la vida política y social.</p> <p align="center"><b>ESPECÍFICOS</b></p> <p>Comprender el concepto de participación ciudadana.</p> <p>Reconocerse como protagonista de la vida social y política.</p> <p>Identificar formas alternas de asociación colectiva para construir una verdadera participación ciudadana y una democracia con sentido social.</p> <p>Reflexionar sobre los valores en los que se fundamenta la democracia.</p> | <p>Se promoverán las <b>habilidades</b> de lectura, síntesis, interpretación crítica y escritura. Y los <b>valores</b> de respeto, igualdad, tolerancia, responsabilidad y solidaridad.</p> <p>La secuencia de clase tendrá las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de objetivos, contenidos, actividades y evaluación a realizar en clase. (Duración 3 min.)</li> <li>2. Presentación de mapas mentales por parte de los alumnos y su discusión a partir de tres ejes analíticos: metodológico, contenidos y comparativo.</li> <li>3. Exposición de la profesora sobre diapositivas de power point con el objetivo de articular las tres lecturas del tema juventud y participación ciudadana. El cierre de la actividad incluye reflexiones finales a partir de la retroalimentación con los alumnos.</li> <li>4. Aplicación de cuestionario de 10 preguntas con el objetivo de explorar la participación ciudadana de los estudiantes.</li> <li>5. Cierre de actividad que incluye: reflexiones finales sobre el tema y aspectos a considerar a la hora de usar diapositivas, letra, contenido, uso de ejemplos, imágenes.</li> <li>6. Asesoría a los equipos para la exposición grupal de su <i>colash</i>.</li> </ol> | <p>Pizarrón.</p> <p>Diapositivas de power point.</p> <p>Mapas mentales y control de lectura elaborados por los alumnos.</p> | <p>Mapas mentales y control de lectura.</p> <p>Participación en clase.</p> | <p>Cortina, Adela. <i>Los ciudadanos como protagonistas</i>. Barcelona, Galaxia Gutenberg Círculo de Lectores, 1999. págs. 17-21, 23-28 y 95-111.</p> <p align="center"><b>Hemerografía</b></p> <p>Ballesteros Leiner Arturo y Cecilia Vallejos Parás. "Nueva paidea para un nuevo ciudadano" en, <i>Campus Milenio</i>, México, 27 de febrero de 2007, págs. 6 y 7.</p> <p>Rafael Cordera y Diana Sheinbaum. "Juventud y participación ciudadana" en, <i>Campus Milenio</i>, México, 8 de febrero de 2007, págs. 6 y 7.</p> |

+ El cuadro es elaboración propia.

## **Descripción de cuarta sesión** (Jueves 26 de abril del 2007)

Como se mencionó anteriormente, los materiales para las sesiones fueron cuidadosamente seleccionados en concordancia con los objetivos que persigue la propuesta didáctica. La primera lectura de tarea fueron los apartados: "introducción", "del vasallaje a la ciudadanía moral", "la fórmula mágica del pluralismo moral" y "educar en una moral cívica", del sugerente libro *Los ciudadanos como protagonistas* de Adela Cortina (1999).

El objetivo general es que el alumno comprenda el concepto de participación ciudadana y los fundamentos de una ética cívica (actitudes y valores) de la democracia, a partir de concebirse como sujeto protagonista de la vida política y social.

La introducción es muy sugerente y placentera, ya que a partir de un breve relato de Michael Ende, *la historia interminable*, se plantea como la fuerza abismal de la Nada está devorando el reino de la fantasía, el objetivo del niño guerrero Atreyu es traer a un humano capaz de seguir soñando, capaz de mantener con vida el país de los sueños.

Y en ese punto del cuento el metarrelato se funde con el relato, y cada lector se sabe retado a asumir el papel de Atreyu, a soñar cuantas quimeras se le puedan ocurrir, a convertirse en protagonista de una historia que, por quedar en manos de cada posible lector, se convierte en una historia interminable... Son sus creadoras, cuantas personas -hombres y mujeres- se empeñen en la empresa, en el quehacer compartido de construir en serio un mundo más humano. (Cortina: 1999:18).

Los dos artículos periodísticos fueron, "Nueva paidea para un nuevo ciudadano" y "Juventud y participación ciudadana". Estos persiguen diversos objetivos, por un lado promover habilidades de lectura, síntesis, creatividad y exposición oral a partir de un mapa mental y por otro que comprendan el concepto de ciudadanía a partir de sus propias experiencias ciudadanas o no dentro de la escuela, de su casa, de su colonia y hacia los partidos políticos. Este ejercicio se completó con un cuestionario de 10 preguntas para explorar las actitudes ciudadanas de los estudiantes, se les pidió que hicieran una reflexión objetiva y crítica. (*Ver anexo 3*)

Para la lectura, *los ciudadanos como protagonistas* se pidió un control crítico de lectura, se puso énfasis en estructurarlo a partir de las ideas principales de la autora y sobre todo incorporar una reflexión personal.

Bajo este enfoque, la cuarta sesión inició con la revisión de la tarea: un mapa mental a partir de los dos artículos periodísticos que abordan el

tema de juventud y participación ciudadana. Cada alumno pegó su mapa para que este pudiera ser observado por los demás.

Esta actividad se articuló a partir de tres ejes analíticos: nivel metodológico, de contenidos y comparativo. Así, se escogió un par de alumnos – los que menos participan- para que respondieran a las preguntas: ¿cómo realizaste tu mapa mental?, ¿a qué dificultades te enfrentaste?, ¿cómo las resolviste? Otros más explicaron su mapa en términos de contenidos y finalmente algunos realizaron un análisis comparativo con el de sus compañeros.

Con relación a la forma de hacer el mapa mental, algunos consideraron que es una actividad placentera pero que exige tiempo y dedicación a que si solamente hicieran la lectura, sin incorporar síntesis y sistematización.

En términos de contenidos, explicaron en síntesis puntos relevantes de la lectura, además de considerarse un grupo vulnerable por el agravamiento de la pobreza y el desempleo, consideran que parte de su apatía hacia participar en política es por la falta de credibilidad y desencantamiento a los partidos políticos, sin embargo reconocen que debe haber un compromiso por su parte para cambiar las cosas.

Sus mapas mentales son muy representativos e interesantes, llama la atención que ellos ubican la juventud al centro del dibujo, sin embargo ponen signos de interrogación, cuestionan su confianza hacia las instituciones políticas, ejemplifican las desigualdades sociales y otras esferas de socialización como la escuela, la familia y los amigos. Son notables las mejoras de sus mapas, así como creatividad y claridad al exponerlo. *(Ver mapas en anexo 4)*

Esta actividad fue fructífera ya que los alumnos mostraron participación e interés por conocer los mapas de sus compañeros y participar. Se concluyó enfatizando la importancia de hacer un mapa mental y las habilidades a desarrollar: lectura, síntesis, claridad de exponer las ideas principales, creatividad, e interpretación que se refleja en la variedad de mapas presentados.

Posteriormente se pasó a la exposición de la profesora sobre diapositivas de power point con el objetivo de articular las tres lecturas del tema juventud y participación ciudadana.

La exposición se apoyó en diapositivas de power point para hacer uso de un instrumento interactivo que permitiera clarificar conceptos, precisar las

ideas principales del tema, destacar los valores humanistas, mostrar imágenes y ejemplos significativos, críticas, alcances y límites hacia los planteamientos de los autores. Y finalmente *aterrizarlos* en ejemplos de la realidad social y la vida cotidiana para que los alumnos pensarán desde su experiencia y perspectiva cómo piensan y viven la ciudadanía, si es que esta se vive o se manifiesta.

En esta clase fue significativa y sustancial la promoción de la IS, ya que los alumnos mostraron interés y reflexión, actitudes que se manifestaron en atención y amplia participación a lo largo de toda la exposición. Con esto se rompe de alguna manera con la exposición tradicional del profesor que enuncia una serie de conceptos que los alumnos pasivos los deben recibir. Algo notable, es que a cada punto de la exposición, ellos mismos intervenían para comentar y dar ejemplos de la vida social y política actual y su relación con la vida cotidiana. Su preocupación se centró en la falta de credibilidad hacia las instituciones políticas, el papel del mercado, el consumismo, su falta de interés e indiferencia, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de información como internet y cuáles son los retos a los que tienen que enfrentarse.

Por último, se aplicó un cuestionario de 10 preguntas con el objetivo de explorar la participación ciudadana de los estudiantes. En ésta se puso énfasis sobre las actitudes y valores que sustentan el concepto de ciudadanía: información, respeto, justicia, responsabilidad, participación y solidaridad, sobre todo cómo perciben y experimentan dichos principios.

El objetivo, desde la perspectiva de Mills y Cortina es que se asuman como sujetos activos y constructores de su propia historia. La clase terminó con las indicaciones del trabajo final para la próxima sesión, un *collage* donde representen los diferentes movimientos sociales. Así, cada equipo solicitó orientación y revisión de su trabajo realizado hasta el momento, sobre todo porque era la última sesión previa a su presentación.

En esta serie de inquietudes y preguntas concluyó una de las sesiones más sustantivas y entusiastas de la práctica para los objetivos propuestos.

**PLANEACIÓN DE QUINTA SESIÓN (3 DE MAYO)**

**UNIDAD II: SOCIEDAD Y ESTADO EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO. MÉXICO: MOVIMIENTOS SOCIALES, SOCIEDAD CIVIL Y CIUDADANÍA**

| <b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>   | <b>OBJETIVOS</b>  | <b>ESTRATEGIA DIDÁCTICA</b>   | <b>RECURSOS DIDÁCTICOS</b>   | <b>EVALUACIÓN</b>   | <b>BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA TRABAJO FINAL Y COLLAGE</b>  |
|---|---|---|--|---|--|
| <p>1. Definición de movimiento social a partir de diferentes perspectivas teóricas.</p> <p>2. Características.</p> <p>2. Funciones básicas.</p> <p>3. Ubicar el contexto histórico, político y social en el que emergen los movimientos sociales (ms).</p> <p>4. Identificar los alcances, límites y tareas pendientes de los m.s. y la sociedad civil.</p> | <p align="center"><b>GENERAL</b></p> <p>Que el alumno comprenda la importancia de los movimientos sociales del país, el contexto histórico político y social en el que surgen y su vigencia actual para la construcción de una sociedad ciudadana y democrática.</p> <p align="center"><b>ESPECÍFICOS</b></p> <p>A partir del marco teórico conceptual trabajado en clase sobre movimiento social, sociedad civil y ciudadanía, investigar los principales movimientos sociales del siglo XX en México.</p> <p>Analizar y diferenciar los movimientos sociales a partir de las principales corrientes teóricas: funcionalista y accionalista.</p> <p>Comprender el contexto histórico en el que emergen los <i>movimientos sociales</i> y los <i>nuevos movimientos sociales</i> en México.</p> <p>Relacionar los conceptos de participación ciudadana, sociedad civil y movimientos sociales como fenómenos sociales asociados a formas alternas de asociación colectiva para construir una democracia con sentido social.</p> <p>Reflexionar sobre los alcances, límites y tareas pendientes de los</p> | <p>Los alumnos desarrollarán las habilidades de investigación, organización y trabajo en equipo, lectura, comprensión, interpretación, síntesis, creatividad y exposición oral.</p> <p>La secuencia de clase tendrá las siguientes fases:</p> <p>1. Presentación por parte de la profesora de objetivos, contenidos, actividades y evaluación a realizar en clase. (Duración 3 min.)</p> <p>2. Se iniciará con la exposición por parte de los alumnos sobre las actividades y los productos de trabajo realizados durante las cuatro sesiones. Se destacarán las actitudes, habilidades y valores promovidos en clase, así como las fortalezas y debilidades enfrentadas. La exposición de los alumnos se apoyará en periódicos murales que contienen el trabajo de las sesiones (Duración 20 min.)</p> <p>3. Exposición por equipo sobre su <i>colash</i> de un movimiento social. La argumentación enfatizará tres ejes: la importancia del m.s., su contexto histórico y una reflexión final vinculada con la realidad actual. Los expositores de cada equipo serán aquéllos que</p> | <p>Pizarrón, periódico mural.</p> <p><i>Collage</i> elaborado por los alumnos.</p> <p>Para realizar el <i>collage</i> se proporcionaron periódicos y revistas.</p> | <p>Collage.</p> <p>Participación individual y grupal.</p> <p>Participación.</p> | <p>- Aguilar Carmin, Héctor, et. al., (1988). <i>Pensar el 68</i>, México, Ediciones Cal y Arena.</p> <p>- Aguilar García, Javier (1982). "Los sindicatos nacionales", <i>Organización y Sindicalismo</i>, Vol., III, México, IIS-UNAM: Siglo XXI.</p> <p>- Alonso J. et. al ; (coords.) (1992). <i>El nuevo Estado Mexicano</i>, T. III, CIESAS-Universidad de Guadalajara.</p> <p>- Bensaid Daniel y Weber Henri; (1969). <i>Mayo 68: Un ensayo general</i>. México, Era.</p> <p>- Colmenares, Ismael; et. al., (1987). <i>Cien años de luchas de clases en México (1876-1976)</i>, tomo II, México.</p> <p>- González Gómez, Francisco (1990). <i>Historia de México II (del Porfirismo al neoliberalismo)</i>; México, Ediciones Quinto Sol.</p> <p>- <i>Historia mínima de México</i>. México, Colmex, 7ª reimpresión, 1983.</p> <p>- Pérez Ovando V. Xóchitl. "Marco teórico: táctica y estructura organizativa de</p> |

|  |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
|  | <p>movimientos sociales y la sociedad civil en su conjunto para la construcción de una ciudadanía informada, justa, responsable y solidaria.</p> | <p>menos participan. (Duración de exposición por equipo 10-15 min.)</p> <p>3. Reflexión de alumnos sobre la contribución de estos temas para comprender la sociedad actual y relacionarlo con su vida cotidiana.</p> <p>4. Reflexión final por parte de la profesora practicante sobre la experiencia, alcances y límites alcanzados.</p> |  |  | <p>los movimientos sociales" en, <i>Dimensión cultural y simbólica de la marcha zapatista</i>, Tesis para obtener la licenciatura en Sociología. México, 2004, págs, 1-14.</p> <p>- Tamayo, Sergio (1998). <i>Sistemas urbanos (Actores sociales y ciudadanos)</i>, México, UAM-Azcapotzalco, Colección de Estudios Urbanos, 1ª edición.</p> <p>_____ (1989). <i>Vida digna en las ciudades: El Movimiento Urbano Popular en México (1980-1985)</i>, México, Gernika- UAM.</p> |
|--|--|---|--|--|--|

| Exposiciones grupales de collage |  |
|----------------------------------|--|
| Equipo                           | Tema   |
| 1°                               | Movimiento magisterial y ferrocarrilero (1959)       |
| 2°                               | Movimiento estudiantil (1968)                        |
| 3°                               | Movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos |
| 4°                               | Movimiento de liberación femenina                    |
| 5°                               | Movimiento de derechos homosexuales                  |
| 6°                               | Movimientos sindicales                               |
| 7°                               | Movimiento Urbano Popular                            |
| 8°                               | Movimiento campesino                                 |
| 9°                               | Movimiento ecologista                                |
| 10°                              | Movimiento étnico                                    |

#### Descripción de quinta sesión (Jueves 3 de mayo del 2007)

Por ser un día inhábil (1° de mayo), la sesión se recorrió al jueves 3 de mayo. Así, los muchachos tuvieron más tiempo para preparar su *collage*, ya que varios estaban nerviosos y algunos preocupados por la actividad.

Llegué al salón 20 minutos antes para pegar el periódico mural correspondiente a las actividades y productos de trabajos alcanzados hasta el momento. Desde las 10:50 fueron llegando los muchachos, inmediatamente les indiqué que pegaran su *collage*.

Entré el pegado de *collage*, la preparación y ensayo de algunos sobre su exposición se consumieron 25 minutos. Inquieta por el tiempo inicié la sesión con una presentación breve explicando los objetivos de la práctica y la propuesta didáctica de promover la imaginación sociológica a lo largo de las sesiones, además de explicar los motivos de la grabación.

La clase inició con la exposición de un resumen de las sesiones por parte de los alumnos. Apoyados en el periódico mural que exhibía sus trabajos, tres alumnos pasaron a explicar los temas y actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de las cuatro sesiones.



Posteriormente comenzaron las exposiciones de los equipos. Se esperaba que los alumnos integraran el contexto histórico para situar el movimiento social, explicaran su surgimiento, desarrollo, así como su expresión actual.

En general se observó un notable esfuerzo de trabajo grupal, mismo que se manifestó en la elaboración de collages creativos y representativos del tema. También en la exposición coordinada entre los integrantes del equipo.

Los alumnos describieron las causas y el desarrollo del movimiento, el contexto político-social donde surge, y en muy pocos casos se caracterizó teóricamente al movimiento. Algo notable es que hicieron un esfuerzo por pensar en la vigencia del mismo a través de ejemplos como la reciente aprobación de la ley del ISSSTE, el conflicto magisterial en Oaxaca, la discriminación hacia grupos étnicos y homosexuales y los graves problemas ecológicos que nos aquejan.

Algunas exposiciones incluyeron una reflexión final sobre qué hacer y cuáles son las tareas pendientes, como el cuidado del agua, la no discriminación hacia personas diferentes, situación –señalaron- que se viven incluso dentro del salón de clase.

Un rasgo notable con relación a las sesiones anteriores es que además del esfuerzo patente por pensar sociológicamente y ejemplificar los problemas sociales de su entorno, los alumnos mostraron preocupación por los acuciantes problemas que enfrentan hoy en día, en algunos casos se dieron líneas propositivas para cambiar la situación.

En las exposiciones se manifestó el nerviosismo de algunos compañeros, sobre todo los que fueron escogidos para exponer por ser los que menos participan, para otros fue sólo una experiencia más para describir y expresar su opinión sobre un tema.

Creo que entre los factores que influyeron se encuentran, por supuesto la personalidad de cada uno, pero también la presencia por primera vez de la profesora titular de la materia, así como la cámara de grabación.

Así, cada equipo se tomó como máximo 10 minutos para exponer el tema y su *collage*. Evidentemente destacaron unas exposiciones por la creatividad de su collage o por la exposición coherente del equipo que integró la aplicación teórica, histórica y de la realidad actual. Como ejemplos claros fueron los equipos que expusieron el movimiento feminista, por los derechos de homosexuales, el magisterial-ferrocarrilero y el sindicalista.

Al término de estas exposiciones, sus demás compañeros de grupo reconocieron su notable trabajo con la expresión de un fuerte aplauso.

Expusieron un total de 9 equipos y una exposición individual, éstas terminaron aproximadamente a las 12:50. Como cierre se hizo un reconocimiento al trabajo del grupo, se precisó que había que corregir algunas imprecisiones sobre los temas, lo cual se haría en su trabajo final.

Finalmente se les indicó que pensarán en una palabra clave que pudiera definir el curso. Cada alumno externo la palabra que había asociado con la concepción del curso. También se describió rápidamente la actividad para la siguiente clase, enfatizando la importancia de su asistencia ya que se llevaría a cabo la evaluación al desempeño docente.

De esta manera concluyó una de las sesiones más importantes de la intervención frente a grupo, ya que fue un ejercicio donde se promovió la imaginación sociológica a partir del desarrollo de habilidades, actitudes y valores, así como la promoción de una actitud hacia la investigación y el trabajo grupal.

Al hacer una revisión crítica de la sesión se encontraron numerosas debilidades entre las que destacan, una inadecuada planeación del tiempo ya que por sugerencia de la profesora titular todas las exposiciones se llevaron a cabo en una sesión, y así se impuso una actividad larga con más de 10 exposiciones.

Esta carga se reflejó en un arranque dinámico, donde todos los alumnos observaban con atención la exposición de sus compañeros, sin embargo después de la intervención del 4º equipo la atención de los alumnos se empezaba a dispersar. Y como es lógico el manejo de tanta información en una sesión tornó pesado el final de la sesión.

La exposición de los *collages* en dos sesiones hubiera dado la posibilidad de retroalimentación para externar comentarios y observaciones, pero sobre todo para precisar información y aclarar dudas sobre el tema.

También se perdió mucho tiempo en la preparación de la sesión, lo más conveniente era haber citado a los compañeros 20 minutos antes. Otro error fue el no planear las presentaciones por orden cronológico, ya que las exposiciones se dieron de forma aleatoria, esto quizá hubiera dado un referente sobre el manejo del tiempo histórico.

Para evitar las imprecisiones históricas, teóricas y de contenido era conveniente no sólo asesorar a los equipos a partir de sus dudas, sino como un ejercicio previo que presentaran en escrito la estructura de su exposición, y una vez revisado hacer las correcciones pertinentes previas a la exposición.

En general creo que estos fueron los puntos más destacables, sin embargo algo que es ampliamente reconocido fue el compromiso y trabajo que realizó cada equipo pues la actividad de investigar un tema y realizar un collage se realizó de forma paralela a los trabajos y tareas realizados para cada una de las sesiones.

En este sentido, cabe destacar que los logros obtenidos en cada una de las sesiones fueron posibles gracias al compromiso y trabajo arduo de cada uno de los alumnos.

| PLANEACIÓN DE SEXTA SESIÓN (26 DE ABRIL)  |   |   |   |                                  |  |
|---|---|---|---|----------------------------------|--|
| UNIDAD II: SOCIEDAD Y ESTADO EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO. MÉXICO: MOVIMIENTOS SOCIALES, SOCIEDAD CIVIL Y CIUDADANÍA |   |   |   |                                  |  |
| CONTENIDOS TEMÁTICOS  | OBJETIVOS   | ESTRATEGIA DIDÁCTICA  | RECURSOS DIDÁCTICOS   | EVALUACIÓN                       | HEMEROGRAFÍA   |
| Asesoría y orientación vocacional   | <p><b>GENERAL</b></p> <p>Que el alumno reflexione sobre la elección de carrera y sus implicaciones sociales.</p> <p><b>ESPECÍFICOS</b></p> <p>Escuchar dos canciones y reflexionar sobre el sentido social y de solidaridad inherente a la vida personal y profesional.</p> <p>Reflexionar sobre la elección de carrera y sus implicaciones éticas y de compromiso social.</p> <p>Evaluación y autoevaluación sobre el total de las sesiones de Práctica Docente III.</p> | <p>Los alumnos desarrollarán las habilidades de escuchar, interpretar, lectura, reflexión, crítica y exposición oral.</p> <p>La secuencia de clase tendrá las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación por parte de la profesora de objetivos, contenidos, actividades y evaluación a realizar en clase. (Duración 3 min.)</li> <li>2. Actividad musical. Reproducción de las canciones: Botas negras de Radio Kaos y Sólo le pido a Dios de Ana Belem. (Duración 20 min.)</li> <li>3. Interpretación y reflexión de los mensajes centrales de las canciones. Los alumnos expondrán sus argumentos. (Duración de exposición por equipo 10 min.)</li> <li>3. Lectura grupal sobre la elección de carrera. (10 min.)</li> <li>4. Opinión grupal sobre el artículo leído. (10 min.)</li> <li>5. Evaluación y autoevaluación final de la práctica docente. (15 min.)</li> </ol> | <p>Pizarrón, grabadora, CD y casete.</p> <p>Artículo impreso.</p> <p>Evaluaciones impresas.</p> <p>Participación individual y grupal.</p> | <p>Participación y discusión</p> | <p>Jimenez Espriu, Javier. "Mensaje a los futuros ingenieros" en, <i>La Gaceta</i> (órgano informativo de la UNAM), México, 14 de agosto de 2006.</p> <p><b>RECURSOS MUSICALES</b></p> <p>Canción: "Sólo de pido a Dios" en, CD <i>Somos más que dos</i> de Ana Belem y Víctor Manuel</p> <p>Canción: "Botas negras" en, cassette de Radio Kaos.</p> |

### **Descripción de sexta sesión** (Martes 8 de mayo de 2007).

Esta fue la última sesión y como cierre se programó la lectura de un artículo en el salón de clase acompañado de una actividad musical. El objetivo de la sesión era pensar con imaginación sociológica sobre la elección de carrera a partir del sentido de vocación, compromiso individual y social que esto supone.

La clase tuvo contratiempos por no contar oportunamente con una grabadora, pese a que se llegó al plantel con una hora de anticipación para apartar el equipo.

Este es un aspecto que se debe prever y de ahí la necesidad de preparar otro tipo de actividad por si no se cuentan con los recursos previstos para el desarrollo de las actividades planeadas. Afortunadamente llevé un material adicional al propuesto, con dificultades un alumno logró conseguir una grabadora en otra área. Sin embargo debido a este imprevisto se perdió tiempo valioso lo que impidió el desarrollo pleno de las actividades planeadas.

En este sentido, la logística y preparación que incluya algún tipo de material audiovisual, auditivo, entre otros., puede representar un carga complicada y tediosa para los profesores del Colegio, ya que esto implica desde el hecho de preparar el material, solicitar, apartar los recursos y verificar que se disponga y funcionen los instrumentos. De ahí que resulte más fácil trabajar la clase de forma tradicional.

Les proporcioné una lectura para que la leyeran de manera individual y subrayaran las ideas principales o aquello que les parezca importante. Posteriormente les pregunté individualmente sobre las ideas principales que habían elegido y las completé con un esquema que llevaba elaborado. En ese momento percibí murmullos e indisciplina por parte de algunos alumnos, de hecho entre ellos mismos pedían silencio.

A pesar de que se reflexionó sobre la importancia de la elección de carrera y sus implicaciones, no se logró atraer la atención de todos los alumnos. Ahora, pienso que eso debió a que nunca establecí reglas o acuerdos con relación a la disciplina.

Ahora me doy cuenta que si hay que hacer válida nuestra autoridad como profesor -más no autoritarismo- frente a grupo, ya que ellos una vez que

toman confianza exceden con facilidad los límites de la disciplina en el salón de clase.

En este sentido, creo que hay que trabajar mucho sobre control de grupo y la disciplina. Aunque cabe destacar, que sólo se trata de establecer acuerdos mínimos de convivencia, pues lo idónea es que la propia dinámica de la clase sea atractiva e imponga la disciplina.

En la segunda parte se desarrolló una actividad musical. El objetivo era que a partir de escuchar una canción, el alumno reconociera algunas problemática de la sociedad globalizada – como el caso específico del individualismo y la indiferencia-

Algo que observé, es que esta actividad logró captar la atención y el interés de los alumnos. Una vez que se escuchó la canción a partir de un cuestionario se preguntó sobre el contenido y propuesta de la melodía.

Los alumnos se entusiasmaron con la actividad musical, de hecho solicitaron se escuchará otra melodía más, se mostraron atentos, relajados y participativos con la actividad. Se aprovechó ese momento para reflexionar sobre las melodías y también para reivindicar a la música como un vehículo didáctico apasionante que posibilita despertar nuestra inteligencia y emociones, así como adentrarnos a diversas culturas y realidades.

Este hecho nos indica la importancia de incorporar elementos lúdicos y placenteros como vías para acceder al conocimiento. Por último, se realizó la evaluación por parte de los alumnos, y al final un equipo que no expuso la sesión anterior, solicitó se escuchara brevemente su exposición. Ésta no duró más de 5 minutos pues ya era la 1 de la tarde y la inquietud y movilidad de los alumnos ya era más que evidente.

El final de la clase fue emotivo, se acercaron algunos alumnos (a) a despedirse, felicitarme y agradecer la estancia, el compromiso y el trabajo con su grupo. Lo más significativo fue cuando algunos alumnos expresaron que las clases habían despertado – y en algunos reafirmado- *su pasión y gusto por las ciencias sociales*. Este fue un logro que confirma no sólo mi vocación y compromiso por esta profesión, sino que amplía las posibilidades de construir una imaginación sociológica en el aula con sentido social, significativo y placentero.

## 5.6. Resultados sobre los productos de evaluación en clase

Con relación a los instrumentos de evaluación implementados durante el curso, se propuso el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comprensión, análisis, interpretación, síntesis de información, capacidad argumentativa, trabajo grupal, capacidad analítica para contextualizar históricamente y entender los fenómenos sociales actuales y su relación con la vida cotidiana. A continuación, de forma general y esquemática se presentan los resultados alcanzados con énfasis en los objetivos que persigue esta propuesta, *promover la imaginación sociológica de los estudiantes*.

Se parte de un diagnóstico de las debilidades más comunes y recurrentes encontradas, las acciones implementadas y los logros y fortalezas alcanzadas.

| Debilidades  | Acciones  | Logros y fortalezas  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas graves de ortografía y redacción.</li> <li>• Carencia de capacidad analítica y sintética.</li> <li>• Falta de rigurosidad en el análisis pues en ocasiones prevalecen prejuicios, preconociones y sentido común.</li> <li>• Problemas para integrarse grupalmente</li> <li>• Inseguridad al hablar, muletillas, exposiciones tradicionales y memorísticas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección de contenidos, redacción, ortografía a controles de lectura, síntesis comentada, exámenes y cuestionarios.</li> <li>• Se promovió la lectura al interior de clase.</li> <li>• Corrección de expresión oral en clase.</li> <li>• Motivación para despertar el interés y compromiso por la clase – con énfasis en los apáticos y los que menos participan-</li> <li>• Clima de confianza y participación.</li> <li>• Desintegrar los equipos y agruparlos entre desconocidos.</li> <li>• Promover la investigación extraclase.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y comprensión.</li> <li>• Esfuerzo de síntesis, interpretación, reflexión y crítica.</li> <li>• Los alumnos no leen al exponer, se apoyan en sus mapas (mentales, conceptuales) y collage.</li> <li>• Creatividad e inventiva en sus trabajos.</li> <li>• Trabajo en equipo entre los que no se conocen.</li> <li>• Exposición por parte de los alumnos que menos participan.</li> <li>• Exposición comprensiva sin apoyo de fichas o acordeón.</li> <li>• Clima de confianza en el salón.</li> <li>• Entusiasmo, interés por la clase.</li> <li>• El grupo es participativo.</li> <li>• Investigación grupal extraclase.</li> <li>• Conceptualizan conceptos de la vida cotidiana.</li> <li>• Los alumnos manejan esquemas y estructuran información de actualidad.</li> </ul> |

Para identificar las debilidades y dificultades más comunes y recurrentes dentro del aula, se retoma el diagnóstico previo a las sesiones frente a grupo, el desarrollo del total de las sesiones y su evaluación correspondiente.

Sin embargo, aunque son los principales problemas encontrados, existen matices específicos y diferenciados en su manifestación. Por ejemplo, los alumnos desarrollan diferentes actitudes, habilidades y valores, algunos pueden tener pésima ortografía pero sus escritos reflejan nivel de síntesis y reflexión. Por el contrario, otros tienen habilidad e incluso talento y personalidad para expresarse de forma oral, y sus trabajos escritos carecen de síntesis y rigor analítico. Algunos alumnos tímidos e introvertidos son más tolerantes y pacientes que aquéllos que suelen ser protagonistas y extrovertidos.

Reconocer las principales debilidades y dificultades posibilita incidir en el mejoramiento y trabajo continuo dentro de clase. Con todos los desaciertos y debilidades encontradas en el desarrollo de esta propuesta, se puede decir que en general se obtuvo un resultado positivo ya que se logró despertar el interés, entusiasmo y compromiso de los alumnos por la clase, actitudes estrechamente relacionadas con su concepción, interés y expectativas por las ciencias sociales.

Pese a la limitación del tiempo se lograron avances importantes que se expresan en el desarrollo de las sesiones, su participación, los productos de trabajo, la evaluación y autoevaluación de las sesiones que ellos mismos realizan.

A continuación se presenta el desarrollo de los resultados obtenidos desde una perspectiva interpretativa, destacando los alcances y límites encontrados.

### **5.6.1. Trabajos finales**

Esta parte de la evaluación es muy importante ya que representa un ejemplo de las fortalezas y debilidades alcanzadas por el alumno en el desarrollo de las habilidades de lectura, síntesis, análisis y escritura.

El objetivo del trabajo final es que el alumno a partir de una temática integre el contexto histórico, maneje conceptos y categorías de nivel teórico, describa y reflexione sobre las problemáticas actuales en México y en el mundo y cuál es su impacto en la vida cotidiana.



De la revisión del trabajo final se encontraron los siguientes resultados.

| Debilidades  | Fortalezas   | Acciones  |
|--|--|---|
| <b><u>Nivel metodológico</u></b>   |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta definir una estructura y secuencia lógica y temática: índice, introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía.</li> <li>• No se cita, ni se señalan las fuentes documentales, hemerográficas o electrónicas consultadas.</li> <li>• Hay graves problemas de redacción y ortografía.</li> <li>• Para evitar acentuar, en algunos casos se escribe con mayúscula.</li> <li>• Hay párrafos de media cuartilla.</li> <li>• En algunos casos, Internet es la fuente de información principal.</li> <li>• No se consultan fuentes documentales o hemerográficas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación individual y grupal.</li> <li>• Ordenar por subtemas y apartados.</li> <li>• Algunos citan las fuentes consultadas.</li> <li>• Se incluyen imágenes muy representativas del contexto histórico mencionado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerencias para estructurar el trabajo: introducción, desarrollo, conclusiones, reflexiones finales y bibliografía.</li> <li>• Corrección de redacción, ortografía.</li> <li>• Incorporar referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas.</li> <li>• Incluir citas textuales y señalar las fuentes documentales, hemerográficas y electrónicas en las que se sustenta el trabajo.</li> </ul> |
| <b><u>Nivel histórico</u></b>  |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo a nivel descriptivo y dificultad para integrar la comprensión, el análisis y la reflexión dentro del aparato</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud hacia la Investigación básica y extensa sobre el contexto histórico.</li> <li>• Distinción de acontecimientos culturales,</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones dirigidas a enmarcar la importancia de la historia para entender por qué surgen y tienen lugar los fenómenos</li> </ul>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En la mayoría de los casos se extrae una cronología de internet, sin reflexión alguna.</li> </ul>   | <p>educativos, políticos y sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La mayoría incluye una reflexión final en la conclusión sobre los cambios ocurridos en la sociedad. Ejemplos: la represión y falta de expresión de los años 60'.</li> <li>En pocos casos se incluye el desarrollo histórico a lo largo del trabajo.</li> </ul>   | <p>sociales en determinados contextos políticos y sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los procesos históricos y su relación con los cambios políticos y sociales ocurridos hasta nuestros días.</li> </ul>  |
| <b><u>Nivel teórico</u></b>  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de conceptos y categorías para la caracterización teórica del objeto de estudio.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Esfuerzo por emplear y caracterizar a nivel teórico el tema de estudio.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Recomendación en el trabajo y las sesiones sobre la necesidad de conceptualizar y caracterizar a nivel teórico.</li> </ul>  |
| <b><u>Nivel analítico</u></b>  |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Dificultad para integrar el análisis y reflexión en la historia.</li> <li>Escasa vinculación histórica con la realidad.</li> <li>Esfuerzo por vincular la historia con la realidad actual.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Esfuerzo de reflexión final sobre el fenómeno, donde se destaca: importancia, logros, caracterización y relación con el sistema político y posibles propuestas de cambio.</li> <li>En la conclusión se reflexiona sobre la importancia de conocer la problemática, cómo afecta directamente en la vida de los sujetos y posibles alternativas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Destacar la importancia de promover una actitud reflexiva y crítica.</li> <li>Demostrar que el cuerpo teórico de las ciencias sociales tiene como objetivo central proporcionarnos instrumentos analíticos para ayudarnos a caracterizar y comprender a la sociedad.</li> </ul> |

En la revisión de los trabajos, se detectó que uno de los aspectos más difíciles para los alumnos, es la integración histórica, teórica y contemporánea a partir de un análisis reflexivo propio.

En varios casos los trabajos son producto de una copia de internet, sólo al final del mismo se incluye una breve reflexión del tema, donde se enfatiza la importancia de estudiarlo, su relación con la vida social, política y cotidiana, así como las urgentes tareas pendientes como sociedad y Estado para superar el estado de cosas permanentes.

Sin embargo aunque es una opinión personal interesante, ésta no integra el desarrollo del trabajo, sólo en pocos casos se observa una conclusión que integre el nivel histórico y teórico de forma analítica individual. Así como una consulta ampliada de fuentes documentales, una estructura metodológica adecuada: citas textuales, estructura lógica del trabajo, índice, referencias bibliográficas, hemerográficas y sitios en internet.

En varios trabajos se denota un esfuerzo notable de caracterización e interpretación teórica, así como una explicación del por qué tuvieron lugar determinados acontecimientos en un contexto histórico específico. Algunos se apoyan en la línea del tiempo y la selección de imágenes muy alusivas para ejemplificar el tema y su contexto.

En estos casos se refleja dificultad para interpretar y explicar con sus propias palabras los tres niveles, en muy pocos casos se realiza con relativa facilidad y lucidez. Otra fortaleza se observa en una reflexión final propia que retoma el tema y las aportaciones de las sesiones.

Se puede concluir que sólo en algunos casos se lograron los objetivos propuestos en el trabajo final, razón por la que hace falta trabajar arduamente a nivel metodológico, histórico y analítico. Quizá los objetivos propuestos sean ambiciosos para el período tan corto en el que se realizaron las prácticas, ya que en ocasiones sólo hasta la licenciatura podemos integrar un pensamiento analítico que integra la historia, la teoría y las problemáticas de actualidad, y en ocasiones se logra con muchas dificultades.

Esta problemática es difícil de revertir en poco tiempo, ya que desde la educación primaria se nos enseña a copiar, obedecer, memorizar y transcribir, y escasamente se promueve la capacidad de pensar y escribir. De aquí que esta tarea se convierta en un proceso lento, paulatino y permanente.

De todos los productos de evaluación utilizados a lo largo del curso, en general se identificaron diversas deficiencias en el grupo, sin embargo la

actividad que más dificultad y angustia les genera a los alumnos, son los trabajos finales.

Como lo señalé anteriormente, este es un grave problema que se arrastra desde la primaria, y que en general obedece a los serios rezagos educativos del país en materia de lectura y escritura.

El problema se agrava, si a esto se suma la carencia de una estrategia docente eficaz y permanente en el aula que permita trabajar día con día para revertir el problema.

### 5.6.2. Evaluación de los alumnos

El cuestionario de evaluación de los alumnos, tiene como objetivo evaluar el desempeño docente a partir de los siguientes ejes: conocimiento de la disciplina, conducción del grupo, planeación didáctica, promoción del aprendizaje y sugerencias.

El cuestionario consta de un total de 11 preguntas, las cuales cuentan con la opción de respuesta Sí o No y por qué. De manera que el alumno pueda desarrollar su crítica y observaciones en cada pregunta.

Esta evaluación al desempeño docente por parte de los alumnos, se tomará como instrumento de evaluación para observar, valorar y reflexionar sobre los logros, alcances y límites encontrados en el desarrollo de esta propuesta.

| Cuestionario de evaluación del alumno   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. El lenguaje del profesor fue claro. Sí/No ¿por qué?</li><li>2. El profesor estimuló la interacción y participación con los demás. Sí/No ¿por qué?</li><li>3. El profesor mostró disposición para aclarar dudas. Sí/No ¿por qué?</li><li>4. Los materiales y ejercicios realizados durante las sesiones facilitaron mi aprendizaje. Sí/No ¿por qué?</li><li>5. Los textos usados me parecieron adecuados para comprender el tema. Sí/No ¿por qué?</li><li>6. El profesor da muestra de planear su clase. Sí/No ¿por qué?</li><li>7. Tengo claro lo que aprendí en estas clases. Sí/No ¿por qué?</li><li>8. Mi comportamiento ayudó a formar un clima de trabajo positivo en clases. Sí/No ¿por qué?</li><li>9. El profesor puso ejemplos que me ayudaron a comprender el tema. Sí/No ¿por qué?</li><li>10. El profesor me ayudó a relacionar el tema con aspectos de la vida cotidiana. Sí/No ¿por qué?</li><li>11. Que le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en clase. Sí/No ¿por qué?</li></ol> |

### **5.6.3. Resultados cuantitativos de PDIII**

El cuestionario fue contestado por un total de 33 alumnos. De la pregunta 1 a la 7 el 100% respondió afirmativamente. En la pregunta 8, 9 y 10, 32 alumnos respondieron afirmativamente, en la pregunta 8 uno respondió que poco, en la 9 respondió que a veces y otro más en la 10 respondió que no.

En la pregunta 8, 9 y 10 en términos porcentuales representa que el 97% de alumnos respondieron afirmativamente mientras que el 3% respondió que no, poco y a veces.

### **5.6.4. La motivación**

Un elemento indispensable para interesarse por el conocimiento es la motivación, según Frida Díaz Barriga *la motivación significa la voluntad de aprender*. Ésta representa un motor central que promueve el interés y gusto por el conocimiento.

La motivación ha de estar presente en todo el proceso educativo, de ahí la necesidad de que el docente logre incorporar prácticas, ejercicios, actividades que renueven día a día la motivación.

Cada una de las sesiones partió de la idea de crear condiciones de motivación a partir de generar un clima de confianza y cordialidad en el salón de clase, reconocer a los estudiantes como la pieza más importante dentro del proceso de enseñanza y para esto se enfocaron las actividades de aprendizaje hacia ellos. Se tomó como referente la imaginación sociológica para despertar la motivación a partir de leer y discutir temas de actualidad relacionados con sus intereses y problemáticas.

El interés y entusiasmo de los alumnos por la clase se manifestó en la puntualidad, ánimo y disposición para trabajar. Veamos algunas opiniones al respecto:

### Motivación y confianza promovida en clase

- *Llamarles por su nombre a los alumnos generó un clima de confianza (evaluación de video grabación).*
- *Porque se aprendió nuestros nombres y hacía que todos participáramos. (sic)*
- *Desarrollo temáticas con cierto aire polemico impulso debates siempre moderados pero con libertad de expresión. Brindo la confianza necesaria en un ambiente de cordialidad. (sic)*
- *Si ya que nos hizo adentrarnos en el tema y que tuvieramos interes, de hecho creo que en estas clases se vio más participación de mis compañeros. (sic)*
- *A los que participaban mucho, fue mas dócil, y otorgo una confianza que no se había dado antes. (sic)*
- *Porque siempre hubo tolerancia y respeto a las opiniones de todos. (sic)*
- *Porque hacía que todos participaran formando debates y respetaba las decisiones de los demás.*
- *Si ya que se mostro amable y accesible. (sic)*
- *Por que si teníamos alguna duda, se daba el tiempo para contestarnos y aclararnos dudas; nunca recibimos algún tipo de grosería por parte de ella, ni mucho menos indiferencia.*
- *...Si, cualquier duda que tuvieramos podíamos expresarsela con confianza. (sic)*
- *Porque se acercaba a cada uno y nos volvía a explicar y aparte nos proporcionaba un buen material. (sic)*
- *Ya que cada vez que se veía un tema, nos preguntaba si existian dudas y sí las había contestaban dichas dudas, puesto que la profesora nos proporciono la confianza para poder hacerlo. (sic)*
- *La disposición de prof. fue uno de sus grandes apoyos, la solución de dudas formó parte de su desarrollo profesional. (sic)*
- *Le podías preguntar cualquier duda y te lo aclaraba de una manera amable y agradable.*
- *Dio la suficiente confianza para poder preguntar algún tema es específico.*

#### 5.6.5. Participación

Con el objetivo de promover un rol activo por parte del estudiante, se promovió la participación activa dentro del salón de clase, se realizaron actividades como lluvia de ideas para explorar aprendizajes previos, explicación de la lectura individual y por equipos, reflexiones sobre la lectura, debates grupales y a partir de preguntas dirigidas se invitaba a la participación. Con relación al semestre anterior, se puso énfasis en los alumnos que menos participaban.

En general se obtuvieron resultados positivos, y aunque el grupo era participativo, se logró fomentar la participación de aquéllos que no participaban. A continuación veamos algunas opiniones.

**Con relación a la segunda pregunta, ¿El profesor estimuló la interacción y participación con los demás? De un total de 33 alumnos, el 100 % respondió afirmativamente. Argumentando las siguientes opiniones:**

- *Ya que observaba quien había participado y quien no, y los que llebaban menos participaciones los alentaba a expresarse, además se trabajo en equipo. (sic)*
- *Si ya que muchos mostraron el interes de participar. (sic)*
- *Porque se preocupó porque el tema nos quedara claro, preguntando y promoviendo la participación cuando por cualquier motivo nos distraíamos, ella hacia (sic) que retomáramos el tema y comprenderlo.*
- *Al exponer, investigar y participar dando nuestro punto de vista, haciendo los mapas mentales, el callage, en si todo fue interacción y participación, esto provoco un mayor entendimiento de la materia.*
- *Sinceramente nuestras anteriores clases eran muy tediosas, pero las clases que tuvimos con usted fueron muy llamativas porque fomento la unión y participación del grupo entero.*
- *Siempre pedía que hablaran las personas que menos hablaban, pero de forma que fuera agradable participar y analizar mucho mejor el tema.*
- *Esto si me gusto mucho, siempre utilizaste la dinámica, además hubo compañeros que se expresaron y que antes no lo habían hecho. Nos hiciste reflexionar y expresar lo que pensabamos.*
- *Nos puso hacer trabajos donde podiamos intercambiar ideas grupales, pero al mismo tiempo fue entender con nuestras propias palabras y relacionar con la actualidad.*
- *A cada uno, nos dio la oportunidad de poder participar, ya que si no alzabamos la mano nos preguntaba directamente.*
- *Ya que sus clases les inyecto dinamico, estimulandonos, para que tuvieramos que participar, se me hice sino divertida, pero no aburrido, interesante, más aprendia más sobre algunos aspectos de la sociedad. (sic).*

Una de las dificultades encontradas en la moderación de la participación grupal, fue que el poner mayor énfasis en los que menos participan, pudo descuidar la participación de los demás, al respecto se encontró una opinión sugerente.

Respecto a la participación en ciertas ocasiones excluía a los que más participabamos y le cedía la palabra a los que no (no es bueno, no es un reproche), aunque hay que cuidar que los que participan no pierdan el interes. (sic).

#### **5.6.6. Resultados de la lectura en clase**

El encuadre de esta propuesta didáctica se enmarca en la posibilidad de promover la imaginación sociológica en los estudiantes, y bajo este principio se eligieron los materiales impresos. En este sentido su empleo integró una secuencia lógica para involucrar al estudiante en los temas:

1. Lectura de repaso a los temas vistos hasta el momento.
2. Marco histórico para contextualizar el tema.
3. Lectura de corte teórico básico, posteriormente aumentó la complejidad para adentrarse al debate de los autores más representativos.
4. Se leyeron lecturas cortas en clase para introducir el tema.

5. Lecturas largas de tarea para ahondar en el tema.
6. Se finalizó con la lectura de artículos periodísticos de actualidad.

Con relación a los materiales impresos se puede decir que en general apoyaron la comprensión de los temas. Esto se observó tanto en el desarrollo de clase, los productos de trabajo y las conclusiones finales que obtuvieron los alumnos.

Como se sabe uno de los rezagos más graves al que se enfrenta la educación es que los alumnos no leen, razón por la cual durante la clase se intentó aprovechar al máximo el tiempo, se realizaron lecturas cortas para introducir el tema y los estudiantes comparaban sus conocimientos previos con el texto. Finalmente exponían por apartado las ideas principales del texto acompañado de ejemplos.

Las lecturas de corte teórico e histórico se dejaban de tarea para que el alumno las leyera con detenimiento y realizara su propia interpretación y reflexión a través de una síntesis comentada, mapa mental o conceptual.

También se leyeron dentro y fuera del salón artículos periodísticos y de revista con problemáticas de actualidad, mismas que se expusieron por equipo y se discutieron en clase.

A continuación se presentan evidencias de los alumnos, donde se ejemplifica la forma en que los textos apoyaron la comprensión del tema.

**Con relación a la quinta pregunta sobre si *Los textos usados me parecieron adecuados para comprender el tema. Si / No por qué.* De un total de 33 alumnos, el 100 % respondió afirmativamente. Argumentando las siguientes opiniones:**

- *El año pasado cuando me daban textos de la materia se me dificultaba en ciertas ocasiones entenderlos, en cambio con estas lecturas el lenguaje era claro, sencillo y sobre todo comprensible.*
- *Los textos eran buenos pues con base en ellos, se puede reflexionar más no son un simple texto, es una lectura de la cual se aprende mucho.*
- *Los textos ayudaron mucho a entender el tema además de ser interesantes. (sic).*
- *Amenos, actuales, fueron de gran ayuda.*
- *Porque era adecuados para las circunstancias, además de interesantes y sustanciosos, entendibles y nada aburridas.*
- *Porque sin duda la historia es fundamental para la comprensión de los temas actuales.*
- *Se relacionaron con la problemática actual de nuestro país, y era más fácil comprenderlos, así como también estaban relacionados con nuestros problemas propios y hacia uso de palabras comprensibles para nosotros. (sic)*
- *Porque la profesora supo proporcionar los debidos textos para el nivel de comprensión que nosotros tenemos.*



En la mayoría de los casos se percibe que los textos apoyaron la comprensión de los temas de forma placentera, interesante y comprensible, también reconocieron la historia como instrumento fundamental para comprender el presente, las problemáticas actuales en México y las de ellos mismos.

En las críticas se encontró que para algunos las lecturas resultaban largas y fáciles.

| <b>Críticas hacia los textos empleados</b>  |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>En lo personal aunque a veces las lecturas eran un poco extensas, no me aburría leerlas y me interesaba más en la lectura y de igual manera comprendía.</i></li><li>• <i>Sí, aunque no estuviera de acuerdo en uno que otro cachito del texto (movimientos sociales). Los sentía un tanto sencillos, tal vez puedas meter textos un poco más complejos, al fin y al cabo pensar no mata.</i></li></ul> |

### **5.6.7. Resultados sobre mapas conceptuales y mentales<sup>25</sup>**

Con relación a los productos de trabajo alcanzados por los alumnos, destacan los mapas conceptuales y mentales por fomentar en los alumnos actitudes creativas y de motivación hacia el conocimiento, así como las habilidades de lectura, síntesis, sistematización e interpretación. Sin duda, esto es una expresión de la imaginación sociológica.

Con relación al semestre anterior, en PDIII se mejoró la secuencia didáctica por sugerencias de los colegas (profesor y alumnos de PD) a partir del video, ya que resultaba tedioso que todos pasaran a exponer lo mismo. En el último semestre la exposición se dividió en tres apartados: metodológico, de contenidos y nivel comparativo. Un grupo de alumnos se dedicó a exponer el procedimiento de cómo habían elaborado sus mapas, el otro se concretó a explicar su mapa en términos de contenidos temáticos y el último señaló algunos elementos comparativos de síntesis, interpretación y creatividad en relación con los mapas de sus compañeros.

Las actitudes y habilidades señaladas por los alumnos como parte de la descripción que hicieron para elaborar los mapas son las siguientes:

---

<sup>25</sup> Para conocer los mapas de los alumnos, consultar sección de anexos 4.

...lectura, síntesis, más síntesis y nuevamente síntesis, comprensión, ordenar ideas, pensar en elementos visuales, dibujar, creatividad e interpretación. Algunos describen las dificultades encontradas: tenía que volver a resumir (mapas conceptuales), me dí cuenta que no tengo creatividad no sabía que poner (mapas mentales).

En ambos semestres se verificó la utilidad de emplear los mapas mentales para promover habilidades, un rasgo notable es que ninguna exposición oral de mapas por parte de los alumnos se apoyó en acordeón, copias, fichas o papelitos, lo cual reflejó comprensión del tema y que el mapa es una guía útil.

Los alumnos no leen al exponer, se apoyan en sus mapas (mentales y conceptuales) y collage. (Opinión de la evaluación de la video grabación).

En la mayoría de los casos señalan que les resultó una actividad placentera, ya que es más fácil manejar conceptos claves, imágenes y dibujos.

Al observar y comparar sus mapas con los de sus compañeros, señalan que se observan las diferentes capacidades de síntesis, interpretación y creatividad entre sus compañeros, con lo cual se enriquece su visión y trabajo. Otros más señalan que sintieron pena y vergüenza al ver un esfuerzo superior por parte de sus compañeros. Cuando se repite la actividad, se observó un notable esfuerzo por mejorar los mapas.

A continuación se presentan algunas evidencias de los alumnos, donde se ejemplifica la forma en que los mapas mentales y conceptuales apoyaron la comprensión del tema y a pensar con imaginación sociológica.

**Con relación a la quinta pregunta sobre si los materiales y ejercicios realizados durante las sesiones facilitaron mi aprendizaje. De un total de 33 alumnos, el 100 % respondió afirmativamente. Argumentando las siguientes opiniones:**

- *Si ya que uso cuadros sinopticos, articulos; diversos materiales que facilitaron mi comprensión. (sic).*
- *En ellos podíamos expresar las ideas tal y como las habíamos entendido y así aplicar los aprendizajes, además de usar la creatividad. (sic)*
- *Era por medio de síntesis, y gracias a ejercicios como mapas mentales o collage, hace de una manera más fácil de aprender las cosas y menos tediosa, así como una clase más agradable y menos difícil.*
- *Siempre fueron de síntesis, análisis y hacer mapas mentales, con lo que te veías obligado a hacer un esfuerzo mayor para la comprensión de la lectura.*
- *Ya que no era solo leer y escribir sino comprender y por medio de dibujos relacionar y la relación de las cosas se vive y estimula el aprendizaje.*
- *Fue muy interactiva, con cuadros sinópticos, collages, exposiciones y otras cosas que facilitaron e hicieron menos tedioso el aprendizaje.*

### 5.6.8. La imaginación sociológica: una ventana para promover aprendizajes significativos

Uno de los resultados más importantes del proceso educativo, es lograr que el alumno se interese por el conocimiento y fomentar *aprendizajes significativos*, desde la perspectiva de esta propuesta, supone el desarrollo de la imaginación sociológica o pensamiento reflexivo y crítico que permita despertar su interés y sensibilidad social hacia la realidad contemporánea a partir de reconocer principios y valores humanos fundamentales.

El poner a los alumnos como protagonistas de la historia y de la realidad, invitarlos a cuestionarse a sí mismos y su entorno, y a relacionar los acontecimientos a gran escala con lo que ocurre en su vida, en su colonia o su escuela ofrece enormes posibilidades de fomentar aprendizajes significativos en los alumnos.

**Con relación a la pregunta nueve. ¿El profesor puso ejemplos que me ayudaron a comprender el tema? De un total de 33 alumnos el 97% respondió que sí, argumentando las siguientes opiniones.**

- *Si relacionandolo con prolematicas actuales. (sic)*
- *Como lo comentaba al principio, gracias a lo que relacionaba con la vida cotidiana, se comprendía mejor.*
- *Sito a varios autores y tambien aplico ejemplos que me parecieron adecuados. (sic)*
- *En cada lectura envían ejemplos para tener una mejor comprensión.*
- *Por ejemplo los colages eran ejemplos de movimientos sociales. (sic)*
- *Puso varios ejemplos muy buenos que si favorecieron a comprender dos de los temas.*
- *Ya que los ejemplos eran claros y bastante relacionados con el tema.*
- *Si, y si nos ayudaba, claro trataba de darnos o explicarnos el concepto.*
- *Si ya que por lo regular ponía ejemplos que se ven en la vida cotidiana y*
- *En ocasiones relacionaba algun tema con algo de la vida cotidiana. (sic)*
- *Algunas lecturas era un poco pesadas; pero la profesora nos daba temas recientes, actuales y artículos de revistas muy interesantes.*
- *Utilizaba ejemplos que nos pasan en la vida cotidiana, así se me hizo más fácil.*
- *Ejemplos claros y concisos.*
- *Si proponiendo ejemplos ad hoc al tema, logrando así una mejor comprensión.*
- *Si, ejemplificaban todos sistemas con problemas pasados y actuales.*
- *Al terminar de dar su clase la maestra daba ejemplos claros y precisos.*
- *Porque a través de éstos se facilitaba y entendía mejor los temas.*
- *Generalmente se habló de movimientos sociales o cosas así, y actualmente se han vivido muchos y se tomaron como ejemplos muy recientes.*
- *Ejemplos con la vida actual para que fuera entendible.*
- *Porque al explicar ella el tema lo extendía un poco más abarcando varios aspectos que no se limitaban a la lectura.*
- *Nos explicaba los movimientos utopistas, y daba ejemplos de los actuales movimientos.*
- *El uso de ejemplos cotidianos nos ayudan a contextualizar algún concepto.*
- *Si, y muy interesantes.*
- *Con cada lectura que se maneja, al analizarla la profesora reforzaba la idea con ejemplos. Fueron suficientes pero no los necesarios para comprender todos los temas.*

|   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sinceramente creo que la profesora siempre estuvo constantemente (sic)</i></li> </ul>       |
| <p><b>El 3% que respondió a veces, argumentó lo siguiente.</b></p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>En realidad no recuerdo muchos, a lo mejor estoy malentendiendo la pregunta.</i></li> </ul> |

En este sentido, la estrategia didáctica empleada, se apoyó en definir y conceptualizar teóricamente, contextualizar históricamente para comprender los antecedentes, poner ejemplos de acontecimientos sociales actuales y de ahí establecer una relación analítica con lo que ocurre en nuestro país, para aterrizar al contexto de la vida cotidiana. Veamos las opiniones de los alumnos con relación a la estrategia aplicada.

El poner continuamente ejemplos para apoyar la comprensión del tema, resultó una estrategia positiva, y aunque los docentes siempre recurren a ellos, esta propuesta los enfocó a problemáticas sociales actuales y su relación o impacto con la vida cotidiana de los hombres.

En este sentido, se verificó la utilidad de emplear conceptos y categorías como vehículos indispensables que permiten definir, describir y comprender la realidad concreta en que vivimos. Conexión que permitió establecer una relación entre teoría y praxis.

Aunque en general los resultados son positivos, también se presentaron debilidades y desaciertos. Como se observa en las opiniones críticas y en la evaluación de las sesiones, uno de los principales, es que faltaron más ejemplos en todos los temas y quizá habría que precisar aún más la explicación de los mismos con relación a la comprensión del tema.

#### **5.6.9. Aprendizajes y su relación con la vida cotidiana**

Con relación a este punto, en general se observan resultados positivos. El empleo de esta estrategia tuvo avances positivos con relación a los objetivos planteados: despertó el interés y entusiasmo de los alumnos por la clase, establecieron la relación de teoría y praxis a partir de reconocerse como protagonistas y sujetos de la historia, se logró despertar su interés y sensibilidad social hacia los fenómenos sociales estudiados, identificaron valores y principios éticos básicos que fundamentan la democracia, realizaron una autocrítica grupal sobre su comportamiento y valores ciudadanos, así como el tomar conciencia y pensar en posibles soluciones a diversos problemas sociales.

La crítica y recomendación sería establecer esta estrategia de forma continua en cada clase, sobre todo en cuestiones históricas, que es donde se presentan mayores dificultades para interesarse y aprender.

**Con relación a la pregunta diez. ¿El profesor me ayudó a relacionar el tema con aspectos de la vida cotidiana? De un total de 33 alumnos el 97% respondió que sí argumentando las siguientes opiniones.**

- *Cosa que sirve demasiado, pues no todos lo hacen, muchos sólo dan teoría, pero eso de que sirve, lo que sirve de esta forma, pues se sabe como actuar ante una situación social.*
- *Vimos la política actual.*
- *Por medio de diversos ejemplos.*
- *En la actividad de defensa de derechos en un barrio y en la escuela.*
- *Sí la mayoría de las veces.*
- *Con las ultimas lecturas hablaban de la situación que vivimos ahora, eso de elegir carrera. (sic)*
- *Porque los temas que vimos durante las sesiones se relacionaban con nuestra vida cotidiana.*
- *Ya que nos hacia ver la realidad en la que viviamos. (sic)*
- *Si me ayudo a relacionarlos como lo mensione anteriormente con ejemplos. Además al platicar con la profesora, me gustaba ya que eran temas interesantes que tenían que ver con el tema. (sic)*
- *La verdad se realizaba una crítica de la teoría política y su verdadera aplicación de la realidad.*
- *Comprendí que los procesos historicos van dejando indicios en la sociedad que posteriormente redesarrollaron nuevamente. (sic)*
- *Había debates con temas actuales.*
- *Porque nos impulso a ser más críticos en las cuestiones teóricas y practicas. (sic)*
- *Al leer algun articulo nos daba ejemplos de cómo afecta o como se encuentra en la sociedad actual. (sic)*
- *Si ya que específico los puntos a tratar con ejemplos actuales.*
- *Porque de ésta manera nos permitió ver como se encuentra la sociedad a través de todo nuestro antepasado.*
- *Ya que al relacionarlo con la actualidad, nosotros lo estamos viviendo, y además algunos textos iban relacionados con el futuro de nuestro país, del cual nosotros formamos parte, por lo que iba relacionado con los temas.(sic)*
- *Siento que esto va enlazado con lo anterior, puesto que en las exposiciones basicamente fomento lo indicado en cuestión actual comparando con los temas vistos que se fundan en torno a nuestra sociedad. (sic)*
- *Si con sus ejemplos.*
- *Con el trabajo final tratamos solo temas que se relacionaban con la vida cotidiana.*
- *Nos hacía reflexionar sobre estos aspectos cotidianos.*
- *Como ya lo dije, actualmente se prestaron muchos acontecimientos para relacionar los temas.*
- *Si, eso sí y me parece muy bien, hay maestros que olvidan la sociedad actual y solo analizan las pasadas.*
- *Para una mejor comprensión del tema y para entender como lo mensione en la 4.*
- *Como ya lo explique, se utilizaron ejemplos y se organizaran actividades que se viven en la comunidad y el colegio.*
- *Sí, ya que lo visto lo relacionamos con los problemas que pasan ahorita.*
- *Esto esta relacionado con la pregunta anterior, en cuanto a la vida cotidiana creo que es muy convincente lo de los movimientos sociales, que más ejemplos queremos de la vida cotidiana. Esto fue logrado en las exposiciones y con los*

|  |
|--|
| <p><i>ejemplos que nos daba la profesora.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se trataban temas recientes, polémicos y además interesantes, donde se reflexionaba y profundizaba el tema.</i></li> <li>• <i>Nos ponía como ejemplos cosas que nos pasan o que a ella le han pasado.</i></li> </ul> |
| <p><b>El 3% que respondió no argumentó lo siguiente:</b></p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pues a nivel grupal no lo recuerdo mucho, pero a lo mejor si, la verdad no lo recuerdo.</i></li> </ul>   |

### **5.6.10. Claridad en los aprendizajes obtenidos**

Con relación a la claridad de los aprendizajes logrados en clase, en general se observa un resultado positivo, el cual está en estrecha relación con los apartados anteriores ya que argumentan que las actividades y lecturas desarrolladas les parecieron dinámicas, fáciles, prácticas y comprensibles.

Como se observó en el último cuadro, dentro de los avances más significativos de las sesiones destacan: capacidad de síntesis, recuperar los antecedentes históricos para comprender la sociedad actual, comprender, argumentar, reforzar conocimientos, promover una actitud crítica y reflexiva, así como pensar en posibles soluciones para corregir procesos sociales.

El hacer del aprendizaje una tarea placentera y dinámica que promueva la imaginación sociológica en los alumnos y la adquisición de aprendizajes significativos, permite romper la actitud pasiva y desinteresada de los estudiantes hacia las ciencias sociales.

**Con relación a la pregunta nueve. ¿Tengo claro lo que aprendí en estas clases? De un total de 33 alumnos el 100% respondió que sí, argumentando lo siguiente.**

- *Son conocimientos básicos y problemas que tratamos solo que ahora supimos cuales fueron las causas que le dieron origen a esto.*
- *Si ya que lo relacionabamos con el pasado y la época actual. (sic)*
- *Después de las lecturas y lo que se comentaba en clase, se tienen más argumentos para participar y comprender mejor, además se puede decir que las ideas principales no se olvidan.*
- *Al hacer mapas y exposiciones tuve que aprenderme el tema.*
- *Si queda claro ya que todos los temas no eran difíciles y los explico bien.*
- *Principalmente lo de movimientos sociales y tipos de movimientos sociales, la lectura acerca de esto era facil de entender. (sic)*
- *El tema que abordamos fue interesante, además darnos los principales aspectos sobre los movimientos sociales.*
- *Son problemáticas sociales que vivo a diario y con teoría política tengo claro el porke de las cosas. (sic)*
- *Porque tenía conocimiento de los temas y esto sirvió como refuerzo.*
- *Si la verdad es que aprendí mucho y se despejaron algunas dudas que tenía, algunos conceptos que no tenía claros los entendí bien, y me di cuenta de que a pesar de de ya haber visto estos temas en clases anteriores aun no tenía bien claro los conceptos. (sic)*
- *Los conceptos vistos en clase son muy claros y entendibles.*
- *Los temas tratados era de facil comprensión. (sic)*
- *Tengo conocimiento ahora.*
- *Es algo que vivimos actualmente y son temas de la opinión pública.*
- *Porque reafirmo conocimientos abstractos e impulso una actitud crítica.*
- *Por supuesto pues fue de poco a poco, como nos llegó el conocimiento.*
- *Si principalmente todo lo relacionado con la participación ciudadana y los movimientos.*
- *Porque considero que fue muy clara al explicar los temas aclarando nuestras dudas.*
- *Gracias a que lo aprendimos de una manera más dinámica, pienso que al menos a mí se me queda más grabada gracias a que también van relacionados con problemas actuales.*
- *Sí, la importancia de los movimientos sociales.*
- *Porqué sinceramente se me facilito la comprensión de los temas con las clases de la profesora Xochitl. (sic)*
- *A pesar de que solo estuve presente un par de clases, me queda claro el objetivo planteado en un comienzo: la comprensión y análisis a traves de textos, materiales y ejercicios de interacción. (sic)*
- *Al participar me di cuenta de que si habia aprendido y lo que no en ese momento lo resolvía. (sic)*
- *A través de la reflexión, crítica y síntesis tengo más claros los temas dados en las sesiones. (sic)*
- *Como lo comenté anteriormente cada trabajo lo comprendí y lo elabore detenidamente.*
- *Es obvio, si el lenguaje del profesor fue claro, también tendré claro lo que aprendí en clase.*
- *Obviamente por que fue entendible sus clases.*
- *Porque leí los textos que eran cortos y claros, además de escuchar las reflexiones de los demás acerca de estos en cada clase. Tal vez no fue mucho pero estuvo bien entendido.*
- *Todo fue muy global, general, abarcamos lo más que se pudo sobre un tema y fue muy claro.*
- *Como lo vuelvo a repetir las tecnicas de los mapas fueron de mucha ayuda para sintetizar y plasmar las ideas principales de un texto. (sic)*
- *Si, ya que ahora comprendo más acerca de los problemas que aquejan a la sociedad, y los procesos por corregir.*
- *Creo que todo lo que vimos se resume en movimientos sociales, conceptos, ciudadanía. Las lecturas y actividades ayudaron mucho a entender estos temas.*
- *La manera de recolectar los conocimientos fueron fáciles y prácticas además de interesantes.*
- *Porque recuerdo lo visto en clase con claridad.*

## 5.7. Evaluación al desempeño docente

En este cuadro se presenta el registro de las opiniones de colegas y profesor de la materia PDII y III sobre el desempeño docente evaluado a partir de la video grabación correspondiente al desarrollo de las sesiones.

| EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE REGISTRADAS EN VIDEO  |   |
|---|---|
| PRÁCTICA DOCENTE III  |   |
| Debilidades   | Fortalezas  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Evitar muletillas: <i>no</i> y <i>este</i>.</li><li>• Movimiento excesivo de las manos.</li><li>• Se observa poco desarrollo docente.</li><li>• No se observa la corrección de las exposiciones.</li><li>• Le dejas mucho el trabajo a los alumnos.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Buena aplicación del tema de tesis.</li><li>• El grupo es participativo.</li><li>• Conceptualizan conceptos de la vida cotidiana. (<i>sic</i>)</li><li>• Los alumnos no leen al exponer, se apoyan en sus mapas (mentales y conceptuales) y <i>collage</i>.</li><li>• Llamarles por su nombre a los alumnos genera un clima de confianza.</li><li>• Los alumnos manejan esquemas y estructuran información de actualidad.</li></ul> |

La lectura y retroalimentación de los colegas de la maestría fue muy aleccionadora, pese a las limitaciones que supone esta modalidad, ya que muchas cosas importantes no se observan.

Sin embargo, se identificaron puntos débiles y fortalezas, que coinciden con algunas señaladas por parte de los alumnos. Destacan vicios como muletillas y escasa retroalimentación en las exposiciones, lo cual habría que trabajar para mejorarlo.

Asimismo, se identifican fortalezas relacionadas con el logro de los propósitos de este trabajo. Se parte de reconocer una adecuada vinculación con el tema de tesis, ya que los alumnos son capaces de manejar información de actualidad y relacionarlos con su vida cotidiana, también se identifica un clima de confianza en el aula.

### 5.7.1. Evaluación del profesor titular

A continuación se presenta la evaluación por parte del profesor supervisor. La información se extrajo de la guía y cuestionario de observación correspondiente, mismos que aparecen en la sección de anexos.



Los lineamientos generales de la evaluación comprenden una reflexión del profesor titular de la materia sobre los siguientes rubros: conocimiento de la disciplina y temática tratada, planeación didáctica, conducción de grupo, promoción de valores, habilidades y conocimientos y evaluación del aprendizaje.

| <b>PRÁCTICA DOCENTE II<sup>26</sup></b>  |   |
|--|---|
| <b>Conocimiento de la disciplina y temática tratada</b>  |   |
| <b>Fortalezas</b>  | <b>Debilidades</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>La alumna Xóchitl en el momento de diseñar su plan de clase, elegir los materiales y su desempeño como profesora con el grupo demostró tener conocimiento de la disciplina y temática tratada.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>La crítica que haría al respecto es que al momento de organizar los contenidos de las sesiones que trabajó con el grupo 609 el contenido temático fue el que orientó su plan de clase, descuidando el contenido que corresponde al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos (habilidades y actitudes) planteándolos como objetivos.</li> </ul>  |
| <b>Planeación didáctica</b>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>En este apartado, la practicante planeó sesión por sesión, y en cada una de ellas señala los Objetivos Generales y Específicos, los Contenidos Temáticos, las Estrategias Didácticas, los Recursos Didácticos empleados, la Evaluación y la Bibliografía empleada en cada sesión.</li> <li>Los logros alcanzados a partir del diseño de cada sesión fue el que los alumnos intercambiaron sus puntos de vista a partir de las distintas actividades de aprendizaje, que los llevo a elaborar trabajos escritos que sintetizaban las las lecturas sobre la temática a través de distintos textos: mapas mentales, collage, trabajos escritos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>No es necesario plantear en cada sesión cada uno de los puntos arriba señalados, estos se plantean al grupo en la primera sesión en la que se da inicio con un nuevo aprendizaje y temática.</li> <li>Los contenidos temáticos son muy amplios y desvían los aprendizajes centrales, que son el desarrollo de habilidades y actitudes, que se plantean como parte de los objetivos y actividades de aprendizaje, y no como parte del contenido del curso.</li> <li>Al diseñar los contenidos temáticos no tomo en cuenta los aprendizajes previos que los alumnos tenían sobre el tema.</li> <li>Las estrategias más bien son actividades de aprendizaje.</li> <li>La evaluación es sumativa, ya que no plantea cuáles son las habilidades y actitudes que los alumnos desarrollan al realizar determinada actividad de aprendizaje.</li> <li>Algunos instrumentos de evaluación no corresponden a las actividades de aprendizaje y objetivos planteados para el desarrollo de habilidades como el de reflexionar, como es el caso de la segunda sesión, en la que se aplica un cuestionario que no conduce a la reflexión, más bien a la memorización.</li> </ul> |
| <b>Conducción de grupo</b>   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre la conducción del grupo, la practicante mostró un control del grupo ya que cada una de las actividades de aprendizaje se llevó en tiempo y sesiones como las organizó. La disciplina que</li> </ul>   |   |

<sup>26</sup> Por motivos personales la profesora no pudo estar presente en el desarrollo de las 5 sesiones, razón por la cual la evaluación la realizó a partir de la planeación de todas las sesiones entregadas a la profesora y una sesión final donde sí estuvo presente y se llevaron a cabo las exposiciones grupales del *collage*.

|  |  |
|--|--|
| <p>impuso se mostró en el trabajo de cada uno de los jóvenes, como se muestra en la evaluación que realizó, dentro y fuera del salón.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El desempeño de los alumnos, bajo la conducción de la alumna practicante, se mostró en la presentación oral de los temas que cada equipo preparó, donde se desarrollaron con soltura y confianza.</li> </ul>  |  |
| <b>Promoción de valores, habilidades y conocimientos</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pude observar que en caso de los <b>valores</b> Xóchitl fortaleció la integración de grupo, el intercambio de distintas ideas, que los jóvenes prestaran atención a su profesora practicante y a sus compañeros, en cada participación oral de los mismos, la responsabilidad en las tareas que realizaron. También promovió la integración del trabajo grupal, la responsabilidad, el entusiasmo de los jóvenes en los distintos temas que trabajaron, que se mostró en la presentación oral de un tema específico que trabajaron los alumnos en equipo.</li> <li>• En el caso de las <b>habilidades</b> la síntesis que elaboraron de cada uno de los temas que trataron, el manejo de los contenidos, sobre todo históricos y el interés de los temas tratados.</li> <li>• Los <b>conocimientos</b> que mostraron fue sobre todo en el nivel descriptivo, sin lograr establecer relaciones entre los aspectos teóricos con los históricos, y de estos últimos sobre las distintas etapas. Las diferencias y cambios de la sociedad civil y los movimientos sociales a nivel nacional e internacional.</li> </ul> |  |
| <b>Evaluación del aprendizaje</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• De cada uno de los trabajos y actividades evaluadas, la profesora intercambio la evaluación con los jóvenes alumnos, revisando cuestionarios, trabajos, y participaciones aclarando las dudas y elaborando conclusiones por sesión. El desempeño de cada alumno fue excelente, la calificación más baja fue de ocho, todos los alumnos aprobaron en el tema y unidad que trabajaron con la profesora practicante.</li> <li>• Quisiera agregar que Xóchitl mostró responsabilidad y entusiasmo en el trabajo que realizó, esto es importante ya que la actitud que el profesor asume ante el grupo es un factor de motivación para el desarrollo de los aprendizajes en los alumnos, resolvió los pequeños problemas que se dieron en el salón de clase, (hay alumnos que acaparan las participaciones orales, o el nivel de análisis no es el que se les pide) se condujo con paciencia y disposición para el trabajo, para resolver dudas, orientar el trabajo y contribuir con el grupo en la elaboración de conclusiones. En una palabra mostró vocación como profesora.</li> </ul>                              |  |

Como se señaló anteriormente, una desventaja notable en la aplicación y desarrollo de la propuesta fue la ausencia de la profesora titular del grupo, la cual hubiera enriquecido con su amplia experiencia crítica y dicha propuesta.

Desafortunadamente sólo asistió a la penúltima sesión, de manera que su evaluación frente a grupo es referente a esta sesión, así como a las 5 planeaciones escritas entregadas y a la valoración positiva y negativa que le reportaba sobre mi desempeño. Destaco esto debido a que algunos puntos de la evaluación no me quedaron suficientemente claros.

Por ejemplo, sobre el primer punto de evaluación referente al *conocimiento de la disciplina y temática tratada*, señala que el plan de clase se orientó a los contenidos temáticos descuidando el desarrollo de habilidades y actitudes. Le manifesté que sobre el cuerpo de conocimientos de la disciplina se definieron y estructuraron las actitudes, habilidades y valores a desarrollar. Elementos fundamentales que constituyen la esencia de esta propuesta didáctica.

La profesora titular señala que quizá su evaluación sea limitada debido a que sus críticas se basan en gran parte, sobre la valoración que ella realiza de las 5 planeaciones entregadas y que hubiera sido oportuno observar el desarrollo de las sesiones para realmente conocer qué objetivos, conocimientos, actitudes y habilidades se promovieron en clase.

Sin embargo, a pesar de esta limitante, es necesario incorporar las observaciones y críticas realizadas a las planeaciones escritas, ya que éstas nos ayudan a enriquecer y a estructurar mejor la propuesta.

## **5.8. Sugerencias para mejorar el desempeño docente**

A continuación se enlistan el total de las respuestas de la pregunta 11. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en clase?

Las recomendaciones que los alumnos plantean se refieren tanto a secuencias didácticas, actividades de aprendizaje, conducción de grupo, recursos y materiales a emplear en clase y actualización permanente.

## RECOMENDACIONES DE LOS ALUMNOS PARA MEJORAR EL TRABAJO DOCENTE

### PRÁCTICA DOCENTE III

- *Ser más dinámica, cuenta anécdotas interesantes para llamar la atención de los alumnos. (sic)*
- *Que haga aun más dinámica y divertida la clase.*
- *Un poco más de carácter.*
- *Hablar más fuerte.*
- *Solo le sugeriría que hablara un poco más fuerte.*
- *Trate de solidar más su voz ya que en ocasiones habla muy despacio. (sic).*
- *No seas tan buena onda: abusos de confianza, maneja un tono más arriba de tu voz, este punto más que nada.*
- *Una observación sería que fuera un poco más estricta en cuanto a la conducta del grupo pues a veces había desorden y pues era muy tolerante.*
- *Tal vez un poquito mas de mano dura, para que los chavos sientan que estan con una maestra y no con una chica común, y asi no se te pongan inquietos. (sic).*
- *Que cuando se pare no se ponga muy nerviosa al hablar ya que eso demuestra inseguridad y en mi opinión esta muy preparada para decir lo que le costo en su proceso de estudios y deberia de estar segura de sus capacidades. (sic).*
- *Sea más estricto con los compañeros que entregan trabajos extemporáneos ya que muchas veces sólo copean (sic) los trabajos y no realizan las actividades, lo cual es injusto para los compañeros que si trabajamos.*
- *Lo único (sic) que le puedo sugerir a la profesora es que haga valer un poquito más su autoridad y mando frente al grupo. Que trate de implantar orden y disciplina. (sic).*
- *Que continuara trayendo sus lecturas comprensibles, solo que fueran un poco más cortas.*
- *Qué puede utilizar juegos para facilitar el aprendizaje de una manera tan elaborada y que las lecturas sigan siendo comprensibles.*
- *Ir renovando (sic) y evolucionando con las formas de trabajo. (sic).*
- *Más técnicas, desarrollo de habilidades.*
- *Que diera los temas un poco más extensos ya que son interesantes.*
- *Sería mejor que los textos sean más resumidos para que la lectura no sea cansada y llegara a ser aburrida.*
- *Aunque sería como recomendación que las lecturas no fueran muy largas ya que como se va avanzando la lectura se hace tediosa.*
- *Que continuara trayendo sus lecturas comprensibles, solo que fueran un poco más cortas.*
- *Dejar de usar un poco las lecturas y usar audiovisuales.*
- *Usar proyector.*
- *Reportes cinematográficos y trabajo de campo.*
- *Hacer trípticos con la información del tema, glosario, sopa de letras, crucigrama, bibliografía y línea del tiempo.*
- *La elaboración de trípticos cuyo contenido sean mapas conceptuales realizados por los alumnos y que se acompañen con imágenes realizadas con el tema.*

## CONCLUSIONES

Este trabajo pretende contribuir a plantear algunos problemas relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato universitario, y su posible mejora a partir de una propuesta didáctica, encaminada a promover la imaginación sociológica de los estudiantes, es decir, el razonamiento crítico y propositivo que los ayude a obtener *recapitulaciones lúcidas* acerca de lo que ocurre en el mundo social y la relación que guarda con lo que pasa en su vida cotidiana.

Pensar en la esfera macro social y su relación con lo micro, supone establecer relaciones analíticas para entender que lo que ocurre a escala planetaria, tiene estrecha relación con los problemas sociales que nos aquejan en la vida cotidiana, eso es pensar con imaginación sociológica y es una tarea vigente de las ciencias sociales, como disciplina encargada de esclarecer las relaciones sociales humanas y la compleja y dinámica realidad social contemporánea.

Para entender la problemática en la enseñanza de las ciencias sociales, es necesario ubicar el contexto social y el estado que guarda la educación en nuestro país, como un sistema, resultado del actuar y devenir de diferentes factores y actores, políticos, económicos y culturales.

Esto implica reconocer los serios y enormes rezagos en materia educativa en México, mismos que impactan de forma negativa en una espiral en los diferentes niveles.

Como se observó, los problemas que afectan la educación media superior, son diversos y divergentes, entre los cuales destaca la anarquía y falta de identidad en el nivel que se expresa a través de una multiplicidad de prácticas institucionales, debido a la inexistencia de un proyecto académico y normatividad claramente definido.

También persisten rezagos en la cobertura, deserción y baja eficiencia terminal. Las cifras señalan que poco más del 40 por ciento de los estudiantes en edad de estudiar se queda fuera del sistema, contraste que se agudiza entre los estados.

Por otra parte, el sistema no retiene. Como se señaló en el primer capítulo, los jóvenes ya no tienen confianza en que el estudio les garantice el acceso a una posición económica mejor, lo cual nos habla de la falta de vinculación

con el mercado laboral y la desvalorización social hacia la educación. Otra razón es la necesidad de incorporarse desde temprana edad al ámbito laboral para obtener ingresos.

A esto se suma, una insuficiente orientación vocacional, el escaso atractivo curricular relacionado con la rigidez (y obsolescencia) de los planes y programas educativos, el incremento de tráfico de certificados (falsos y oficiales), programas que faciliten el estudio y trabajo, falta de mecanismos de evaluación, entre otros.

Con la finalidad de contrarrestar la rigidez de las modalidades educativas y ofrecer un modelo flexible de compatibilidad, revalidación de estudio y el libre tránsito entre las diferentes instituciones de EMS, el Nuevo Sistema de Bachillerato, acordado entre la SEP y los gobiernos estatales, incluye un acuerdo denominado *Competencias Disciplinarias Extendidas*, con la finalidad de permitir la movilidad entre las diferentes instituciones de EMS.

Aunque esta iniciativa representa un paso importante, ha puesto en evidencia la dificultad de establecer acuerdos en la definición de los objetivos y competencias básicas, debido a la compleja diversidad que caracteriza a este sector educativo. Habría que dar seguimiento para ponderar la viabilidad y alcances de este acuerdo.

Por otra parte, persisten contrastes marcados en las modalidades de preferencia. Continúa a la cabeza la modalidad de bachillerato general y al final la modalidad de Profesional Técnico. El problema es que aunque aspiren a cursar el nivel superior, muchos de ellos desertan o reprobaban.

Por otro lado, la baja preferencia de la modalidad terminal orientada a la formación para el trabajo, denota por un lado la insuficiente preparación de recursos humanos técnicos altamente capacitados que requiere el país, muy inferior a la de los países desarrollados. Pero, por otro lado, expresa una escasa oferta educativa, técnica, tecnológica y laboral a nivel Profesional Técnico, ya que las instituciones formadoras, no cuentan con un nivel de calidad adecuado, ni capacidad técnica instalada para ofrecer herramientas prácticas y útiles al potencial componente de la fuerza laboral en el país.

Esta situación está relacionada con la crisis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas, donde la mayoría de los estudiantes mexicanos se encuentra en el nivel básico o por debajo del mismo en comprensión lectora, expresión escrita, educación cívica y matemáticas. Y que decir de historia, donde se obtienen los peores resultados, al ubicar a casi el 60 por ciento de

los alumnos por debajo del nivel básico. Al respecto, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales ofrecen un panorama elocuente y desalentador.

El principal problema es que las instituciones educativas no están formando ciudadanos competentes para su plena incorporación y participación en la vida social y productiva. El trágico resultado son conocimientos básicos o por debajo de los básicos, abstractos, fragmentados y sin vinculación alguna con resolución de problemas de la vida diaria y práctica.

Otro de los problemas que persiste en la Educación Media Superior en su conjunto, es el deficiente desempeño docente, producto de diferentes factores económicos, educativos y culturales. A diferencia del nivel básico y superior este nivel es descuidado, de hecho, es escasa la investigación sobre el tema.

Las condiciones laborales de los profesores del nivel, tienen un enorme impacto en el detrimento de la calidad educativa: bajos salarios, pago por hora, contratos por determinados periodos de tiempo, nulas o escasas prestaciones, que en conjunto, dan como resultado la práctica del conocido *chambismo*, fenómeno que frecuentemente caracteriza la profesión docente.

Debido a la falta de incentivos económicos básicos, el personal docente no cuenta con el tiempo y la motivación que le permitan comprometerse con una formación, capacitación y actualización académica permanente.

Aunque es difícil revertir esta deprimida condición laboral de la profesión por las condiciones económicas del país, se debe estar consciente de que si no se logra una mejora en el ámbito económico y estructural que permita mejorar las condiciones laborales de los profesores, poco se podrá avanzar en una seria y comprometida formación de los profesores del nivel.

Por otra parte, aunque existen esfuerzos de actualización y capacitación al interior de las instituciones educativas, el problema radica en la falta de un *programa integral* que incluya la actualización disciplinaria, psicopedagógica, didáctica y tecnológica permanente, además de la existencia de criterios claros para una evaluación al desempeño docente (productividad e innovación).

Estos resultados, arrojan un panorama desalentador y preocupante, y sin duda, cuestionan el papel formativo que desempeñan las instituciones educativas del país. Y en ese sentido, se explica en cierta medida el aumento de la desvalorización hacia la educación y la falta de expectativas profesionales.

Esta realidad educativa, se reproduce al interior de cada una de las instituciones, aunque con sus propios matices y especificidades. Sobre todo porque en nuestro sistema educativo, prevalece un modelo enciclopedista, verbalista y memorístico, bajo el cual hemos sido formados desde la infancia.

En este contexto, el bachillerato universitario, no escapa a todas las problemáticas antes enunciadas, ya que como se observó persisten serias deficiencias y escasos avances en los índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal. A pesar de esta situación, el Colegio sigue siendo una de las ofertas institucionales más atractivas e interesantes y una de las opciones de mayor preferencia por parte de los estudiantes. Además de que resaltan aspectos positivos de la formación de los alumnos, como el cultivar el hábito de la lectura, la investigación, la participación, la crítica, entre otros.

Pese a los esfuerzos institucionales, el modelo educativo del Colegio, sustentado en la formación integral científica, técnica y humanista al servicio de la sociedad, denota un agotamiento institucional.

El modelo sustentado en la promoción de actitudes, habilidades y valores autodidáctas en los estudiantes, fue un principio innovador que caracterizó la filosofía educativa del Colegio, el problema es que los hábitos de estudio y el rendimiento escolar de los alumnos distan mucho del modelo propuesto.

En ese sentido, habría que recordar y sugerir que *el hábito autodidácta es una tarea que se aprende durante el proceso escolar*, lo cual ha de ser un ejercicio continuo en el aula.

De forma que, entre los principales retos del Colegio está la reconstrucción y recuperación de su modelo pedagógico innovador de *aprender haciendo*, mismo que recupere el espíritu de transformación académica de la Universidad que animó su creación, el cual tenía como principio responder a las necesidades y retos sociales de sociedad actual.



En este sentido, los retos y tareas pendientes del Colegio son diversas, mejorar la cobertura, eficiencia terminal, la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, así como seguir creando mecanismos para evaluar la reforma curricular, ya que si el Colegio parte de la resolución de su propia problemática podrá contribuir a mejorar la cobertura y calidad de la EMS en su conjunto y servir como modelo para sugerir posibles soluciones.

A pesar de que el Colegio ha sido sensible a las transformaciones y cambios que plantea la actual sociedad del conocimiento a través de sus reformas curriculares y programas de apoyo a la docencia. En materia docente aún existen diversas asignaturas pendientes y acciones por fortalecer.

Una de ellas, es la desproporción existente entre los profesores de carrera y asignatura, situación que coloca en una desventaja a los segundos, a pesar de que éstos atienden al mayor número de grupos en el Colegio con condiciones laborales desfavorables con relación a los de carrera. Revertir esta situación ayudaría mucho a la dedicación de tiempo completo, particularmente en el turno vespertino, donde se presentan mayores niveles de ausentismo por parte de los profesores.

En los últimos años, una de las tareas centrales del Colegio ha sido la implementación de acciones de actualización y formación de su planta académica para lograr la profesionalización de la docencia. En este sentido, destaca una política de impulso a la reflexión académica e investigación centrada en los problemas de aprendizaje de los alumnos, donde sobresale una participación numerosa de profesores del Colegio para generar espacios de discusión y análisis sobre el Plan y los Programas de estudio y su fortalecimiento.

Asimismo se cuenta con diversos Programas de apoyo a la formación docente: Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED), Diplomados de Actualización Docente de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA), así como la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), única especialidad de este nivel en Latinoamérica.

Aunque habría que hacer un esfuerzo institucional por incorporar nuevos profesores egresados de la maestría al Colegio, ya que representan recursos humanos que ha formado he invertido la Universidad y en algunos casos están siendo captados por escuelas privadas. De la misma forma se deben continuar fortaleciendo mecanismos transparentes de ingreso al personal docente, de acuerdo al cumplimiento del perfil profesiográfico que deben

cubrir los aspirantes y a la acreditación del examen de conocimientos; criterios que erradiquen la aplicación del artículo 46 del Estatuto de Personal Académico, el cual acredita la elección de un profesor interino por designio del director en turno.

También se han integrado acciones encaminadas al logro de metas académicas con la dotación de infraestructura, servicios y materiales. Es importante destacar estos esfuerzos institucionales encaminados a fortalecer los programas de apoyo docente y una cultura de la evaluación, sin embargo el Colegio reconoce que a pesar de contar con diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación, se carecen de mecanismos claros que permitan saber si los profesores aplican estrategias de enseñanza acordes al modelo educativo del Colegio, además de una falta de difusión oportuna de las evaluaciones al interior de la comunidad.

Es indispensable instrumentar criterios de evaluación a los alumnos y al desempeño docente, siempre y cuando sean evaluaciones integrales que permitan trabajar conjuntamente para reconocer avances y limitaciones y no sólo calificar y clasificar a alumnos, maestros e instituciones. De forma que es muy importante reconocer y recuperar la experiencia docente de los profesores del Colegio para mejorarla.

Frente a esta realidad educativa, es necesario reconocer que muchos de los problemas estructurales, requieren una comprometida intervención del estado para dotar de mayores recursos económicos a las instituciones educativas, que permitan por un lado mejorar las condiciones laborales de los docentes y por otro, ampliar la cobertura, mejorar la eficiencia terminal, crear nuevas instituciones, integrar y renovar la infraestructura educativa y otorgar becas.

Sin embargo, la otra responsabilidad compete al conjunto de los actores centrales del proceso educativo, autoridades administrativas, académicas, profesores y alumnos. Y en este sentido, un punto de partida fundamental es reconocernos como actores protagonistas y potenciales de esta transformación educativa.

Bajo ese propósito, a continuación se presentan los resultados obtenidos en el desarrollo de esta propuesta didáctica, que tiene como objetivo reflexionar sobre los problemas de enseñanza aprendizaje y contribuir a la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales del bachillerato universitario.

## **Resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta didáctica**

Este apartado pretende mostrar los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta y realizar una valoración crítica sobre sus alcances, límites y recomendaciones. Los resultados obtenidos en la fase diagnóstica y de intervención docente, fueron muy relevantes y aleccionadores para poder enmarcar de forma integral y con más elementos la propuesta didáctica sugerida.

La fase diagnóstica, sirvió de referente para explorar y reflexionar sobre la experiencia docente y escolar concreta desarrollada en el grupo de intervención seleccionado. De manera que no se pretende generalizar la situación que prevalece en el plantel ni enjuiciar la actividad docente, sino partir de una crítica constructiva que permita recuperar la experiencia y riqueza del ejercicio docente, así como reconocer las debilidades para sugerir algunas recomendaciones.

La observación previa frente a grupo, permitió conocer diferentes concepciones acerca del quehacer docente y consecuentemente sobre su ejercicio. Destacan algunos elementos, como el *¿por qué?* y *¿para qué ser docente?*, donde se encontró la concepción de es una profesión que permite ascender laboralmente, gozar de prestaciones y largos periodos vacacionales. Lo cual nos lleva a reflexionar, como acertadamente lo señala Latapí sobre la recuperación de *la vocación como motor central de esta profesión* y yo diría el corazón.

Este punto es muy importante y puede estar relacionado con el compromiso y el papel que asume el profesor de su profesión. Ya que éste no sólo implica la asistencia, sino tener interés de la labor en sí, en los alumnos y en un esfuerzo continuo por preparar las clases.

También se encontró que el modelo que prevalece en clase es el *tradicional*, exposición temática por parte del profesor. Aunque, habría que pensar en otro tipo de actividades que involucren a los alumnos, sobre todo en este nivel educativo, donde el joven es presa de la dispersión.

El hecho de señalar y reiterar a los alumnos sus obligaciones como estudiantes es importante, pero se encontró que éstos lo conciben como un sermón común, al que no le dan la importancia debida. En ese sentido, se sugiere por una parte, que si los alumnos no estudian fuera del salón de

clase, se aproveche al máximo el tiempo disponible dentro de la misma, y por otra, se dé continuidad al trabajo individual y grupal en cada sesión.

Por otra parte, los resultados del diagnóstico por parte de los alumnos sobre su experiencia y problemas de enseñanza aprendizaje en el área de asignaturas histórico social, arrojó elementos muy interesantes a considerar. Con relación a la elección de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales, se encontró que en la mayoría de los casos la elección de la asignatura no es voluntaria, ni consciente; está fue asignada por la administración escolar como parte del paquete de materias que han de cursar por la relación que guarda con la carrera a elegir. En este sentido, se elige de acuerdo a las aspiraciones profesionales a futuro y consideran que lo aprendido les será de utilidad porque se relaciona con su carrera.

Aunque reconocen que la elección no fue voluntaria ni consciente, la mayoría afirma que ya dentro del curso reconocieron su importancia y necesidad, además de que ésta les aportó elementos históricos, teóricos y conceptuales indispensables para comprender y analizar la realidad política y social nacional e internacional.

Estos elementos evidencian que pese a las debilidades y obstáculos, se lograron aprendizajes importantes y significativos en el área histórico social. Lo cual nos permite hablar de una promoción y ejercicio de *la imaginación sociológica* dentro del aula, ya que como ellos mismos lo expresan, aprendieron el desarrollo de habilidades cognitivas como la lectura, el análisis, la discusión y la reflexión, además de tener un mayor entendimiento de la vida social y cotidiana a partir de conceptos políticos y teóricos, así como a entenderse a ellos mismos y ser conscientes de los problemas que los aquejan e incidir en su solución de los mismos.

No obstante, estos logros positivos de la formación del Colegio, no se puede decir que se logra en todos los casos y hay que tener presente que persisten serios problemas en el aprendizaje. Una dificultad recurrente encontrada es la comprensión de la historia y el manejo del tiempo. Y si a esto se suma un desempeño docente tedioso, aburrido y deficiente la situación se torna más compleja. Ellos reconocen que tienen rezagos en historia y que han de reforzar muchos conocimientos a futuro, sobre todo porque saben que los necesitarán en su carrera.

En resumen, se puede concluir que a pesar de los innumerables problemas de enseñanza aprendizaje encontrados en el área histórico social, es importante retomar aquellas experiencias educativas que han dado

resultados positivos en la formación integral de los estudiantes, ya que sus opiniones evidencian la importancia y el potencial que el profesor puede ejercer dentro del aula al constituir el eje central articulador del proceso educativo.

El reto del Colegio, sería redoblar esfuerzos y trabajar para que los alumnos piensen con imaginación sociológica, a partir de una intervención docente permanente y continúa que tome como eje dicho principio e incorpore una didáctica dinámica, propositiva y novedosa.

Los resultados obtenidos en la segunda fase del estudio: *aplicación y desarrollo de la propuesta didáctica*, se apoyan en diferentes instrumentos de evaluación al desempeño docente -video, autodiagnóstico, interpretación y resultados del cuestionario de alumnos, profesor titular y colegas de la maestría-, mismos que proporcionaron referentes fundamentales para elaborar una evaluación crítica sobre las debilidades y fortalezas identificadas.

Con relación al objetivo de promover la imaginación sociológica de los estudiantes para despertar su interés por las ciencias sociales y desarrollar un pensamiento crítico, se puede concluir que en general se obtuvieron resultados positivos, aunque cada una de las sesiones tuvo logros, ritmos y avances diferenciados como se observó en el diario de campo.

Uno de los logros principales, tiene que ver con la promoción de actitudes propositivas, interesadas y motivadoras frente al conocimiento. Se despertó el interés, participación, entusiasmo y compromiso de los alumnos por la clase, se puso énfasis en los apáticos y los que menos participan.

De hecho, las opiniones de los alumnos manifestaron que los grandes apoyos en clase, fueron la promoción de la participación y confianza que nunca se habían dado, ésta les ayudó a conocerse más, a ser más unidos y tener mayor entendimiento del tema. Punto estrechamente relacionado con un cambio de actitud, motivación, interés, gusto y expectativas por aprender ciencias sociales, como diría Frida Díaz Barriga, *la motivación significa la voluntad de aprender* y es el vehículo fundamental para interesarse por el conocimiento.

Este paso expresa un avance cualitativo dentro del proceso educativo, ya que permite al alumno cambiar actitudes y concepciones sobre el conocimiento, y mostrar una actitud propositiva y de interés.

El centrar las actividades de aprendizaje en los alumnos y concebirlos como sujetos de estudio y protagonistas de la realidad social, permite por un lado romper la barrera entre teoría y praxis, además de que posibilita un acercamiento hacia la vida política y social de la cual se forma parte.

En este sentido, la estrategia didáctica empleada, se apoyó en definir y conceptualizar teóricamente, contextualizar históricamente para comprender los antecedentes, poner ejemplos de acontecimientos sociales actuales y de ahí establecer una relación analítica con lo que ocurre en nuestro país, para aterrizar al contexto de la vida cotidiana.

En los resultados se observa que el empleo de esta estrategia tuvo avances positivos con relación a los objetivos planteados: los alumnos establecieron la relación de teoría y praxis a partir de reconocerse como protagonistas y sujetos de la historia, se logró despertar su interés y sensibilidad social hacia los fenómenos estudiados, identificaron valores y principios éticos básicos que fundamentan la democracia, realizaron una autocrítica grupal sobre su comportamiento y valores ciudadanos, así como el tomar conciencia y pensar en posibles soluciones a los problemas sociales.

Cabe destacar, que esto no significa que los estudiantes no hayan ejercido este tipo de razonamiento en otro momento, por el contrario, estas evidencias de aprendizaje son el resultado de sus experiencias escolares y docentes adquiridas a lo largo de su formación en el Colegio. El problema es que esta formación es variada, divergente y discontinua como se pudo observar en los resultados sobre el diagnóstico sobre su experiencia escolar.

En este sentido, es indispensable partir del reconocimiento y los logros de las experiencias docentes significativas del plantel, así como de las debilidades para poder incidir en su mejora.

Por otra parte, en cada clase se desarrollaron habilidades y destrezas como la lectura, capacidad de síntesis, análisis y escritura, y se trabajó bajo el esquema de reconocer debilidades, fortalezas y acciones en cada una de las tareas y actividades trabajadas en las sesiones.

Sin embargo, se puede concluir que los avances y retos a seguir siendo notables. Hace falta trabajar arduamente en la promoción del hábito de la lectura, redacción y ortografía, así como fomentar el pensamiento abstracto para que el alumno sea capaz de integrar el nivel metodológico, histórico y analítico para abordar los fenómenos sociales y así poder plasmarlo en un

trabajo final. Pero fue muy poco tiempo para poder seguir avanzando y hace falta corregir y revisar las estrategias docentes.

El resultado de esta propuesta pone de manifiesto que el empleo de una estrategia didáctica dinámica y práctica, fundamentada en promover un pensamiento analítico, crítico, consciente y propositivo sobre el objeto de estudio, posibilita el desarrollo de una cualidad mental, capaz de convertir los conocimientos en aprendizajes significativos.

La pregunta central es, cómo integro y recupero la experiencia de la práctica docente con sus aciertos y debilidades para seguir construyendo un ejercicio docente de calidad. Reconocer concretamente los problemas, posibilita el incidir en la solución de los mismos.

En primera instancia, desde la perspectiva de la didáctica crítica hay que partir del reconocimiento del proceso enseñanza aprendizaje como práctica social, enmarcada en un contexto histórico-social, complejo y contradictorio, y en ese sentido reconocer qué es posible cambiar desde el aula y cuáles son las limitaciones.

Considero que los instrumentos de evaluación (video, autoevaluación y autodiagnóstico) constituyen un referente importante. Sin embargo, hay otro juez esencial al que no podemos engañar: nosotros mismos. *Todos los días estamos dando pruebas, no sólo de lo que sabemos sino de lo que somos.*<sup>27</sup> Estas frases son muy elocuentes, y confirman el hecho de que en esta profesión estamos a prueba día a día.

En este sentido, se manifiesta la riqueza e importancia de la mirada del otro, como un instrumento de evaluación fundamental que nos permita construir una valoración crítica y propositiva sobre nuestro desempeño docente.

Recuerdo las primeras reflexiones frente a grupo, y todas ellas versaban sobre los errores, frustraciones y potencialidades en este quehacer tan delicado. Sin embargo, descubrí algo esencial: que esta labor *me apasiona, la disfruto, y la sufro con ánimo y disposición*. Recupero a Latapí, al reconocer en la *vocación*, un motor central en la práctica docente.

---

<sup>27</sup> González Casanova, Enrique (1995) "La enseñanza universitaria en la ciencias sociales" Conferencia magistral, en *Perfiles Educativos No. 68*, CISE-UNAM, México, pp. 3-8.

Para evitar repetir la enumeración de las fortalezas y debilidades encontradas. Concluyo con una reflexión general esperando englobar los diferentes elementos críticos contenidos en el ejercicio docente.

Los problemas en la PDII y III se deben a cuestiones de planeación, inexperiencia docente y administrativas. Puede que no sean todos, sin embargo señaló los que se presentaron.

Con relación a los problemas administrativos, se pueden aportar sugerencias de una planeación más ágil, de acuerdo a las necesidades y requerimientos de la PD. Ello supone subsanar cuestiones de tramitología y burocracia, adecuar calendarios para conocer al grupo con más tiempo, considerar a profesores aunque no sean de carrera, extender una carta o credencial para solicitar recursos y materiales de apoyo a la clase, ya que en el CCH-Vallejo, en el primer semestre no se logró obtener sala para proyectar en cañón, ver películas, etc. Razón por la cual, al elaborar la planeación de las sesiones se contemplaron los recursos disponibles en el plantel.

Sobre este punto habría que reflexionar sobre dos cosas importantes, por un lado en la necesidad de mejorar y aumentar en número el equipamiento e infraestructura audiovisual del Colegio; ya que la preparación y logística de la clase puede representar una carga de tramitología complicada y larga para los profesores, al tener que preparar el material, solicitarlos, apartarlos y verificar su funcionamiento. De ahí que resulte más fácil trabajar la clase de forma tradicional.

Debido a que la propuesta se aplicó en la asignatura de PDII y III, ésta enfrentó las limitaciones y estrechez que el formato impone. Una de las principales fue el tiempo, ya que sólo se pudieron acordar 6 sesiones frente a grupo con las profesoras titulares.

La limitación del tiempo impidió aplicar y observar el desarrollo paulatino de la propuesta durante todo un semestre, sin embargo hubo avances notables a lo largo de las 3 prácticas. Ésta se aplicó desde PDI, aunque por criterios metodológicos, en este trabajo sólo se presentan los resultados de la tercera, además de que es en la que se obtuvieron resultados notables gracias a la experiencia de las dos anteriores.

Una debilidad más relacionada con el tiempo y la planeación, es que con la finalidad de aprovechar al máximo el tiempo disponible, las actividades planeadas por sesión pudieron ser excesivas, situación que puede resultar antipedagógica y contraria a los objetivos propuestos.



De hecho algunas recomendaciones de los alumnos sugerían que la sesión no fuera tan larga, que los dejara salir antes. Otros señalan que trabajaron muy duro ya que además de las actividades en clase, se dejaban tareas, lectura y la investigación grupal extraclase sobre su ensayo o *collages* final.

Es necesario reestructurar una planeación acorde con tiempos flexibles y no demeritar la calidad por la cantidad, ya que cada sesión tiene un proceso y ritmo específico que puede ser más provechoso cualitativamente y rebasar las planeaciones y los tiempos establecidos previamente.

La inexperiencia docente a nivel medio superior constituyó otro elemento complejo. En mi caso, éste es un aspecto que debo trabajar muchísimo, ya que el nerviosismo excesivo se torno algunas veces en inseguridad, pérdida de control de grupo, indisciplina, mala organización de equipos y participaciones desequilibradas.

Por esta razón, los alumnos concretamente recomiendan promover orden y disciplina, y para ello sugieren mayor definición de carácter y autoridad de la profesora frente a grupo, ser más estricta y emplear un tono de voz más fuerte y sólido. Esto no pretende concebir la disciplina desde una visión rígida y autoritaria, pues sería contraria a los principios de esta propuesta, pues una clase que atrapa la atención e interés de los estudiantes impone su propia disciplina, sin embargo se deben atender las recomendaciones de los alumnos al establecer reglas básicas de convivencia y control de grupo.

Otro problema no superado aún, es el notable nerviosismo manifestado en algunos momentos de las sesiones y la inseguridad relacionada con esto. Puede ser por diferentes factores, principalmente por la inexperiencia, por ser un problema de mi personalidad, por la complejidad y el reto que implica trabajar con adolescentes y por la preocupación y expectativas de que todo salga bien. Sin embargo, aunque hubo un avance notable con relación a los semestres anteriores, hace falta trabajar arduamente sobre los mismos.

Con relación a las actividades planteadas en el salón de clase, hubo algunas que resultaron ineficientes a los propósitos planteados, tal fue el caso de los cuestionarios de preguntas abiertas.

En los cuestionarios se tiene como objetivo que el alumno defina, enumere ejemplos y reflexione sobre un tema en particular. Entre las ventajas que se encontraron al usar este instrumento son las siguientes.

Las preguntas dirigidas permiten que el alumno ubique, defina y reflexione sobre temas, conceptos y problemáticas concretas y permite conocer la escritura de los alumnos, la ortografía, el nivel de claridad, profundidad o no de sus argumentos escritos.

Las desventajas es que el dejar responder a libro abierto desconcentra a los alumnos, pues pueden perder más tiempo en buscar desesperadamente la respuesta que en pensar. Se concibe como un examen que hay que responder a partir de definiciones y si es muy largo se dedica toda una sesión a su aplicación.

En general el empleo de este instrumento no fue eficaz por las razones antes mencionadas, por ello es necesario replantear los objetivos que se persiguen, su periodicidad, el número de preguntas y la forma de aplicarlo. De hecho, dentro de los materiales empleados, éste no es mencionado por los alumnos, lo cual puede evidenciar la escasa relación con la promoción de aprendizajes, razonamiento y habilidades.

Las diapositivas en power point cumplen la misma función didáctica que los acetatos, la diferencia es que en power point la presentación es más interactiva, dinámica y alusiva. Se pueden emplear diseños de plantillas, imágenes fijas o en movimiento y permite manipular o regresar más rápido las plantillas.

El uso de este recurso es muy eficaz, ya que las imágenes, el texto y los colores constituyen un poderoso recurso audiovisual que impacta y mantiene la atención de los jóvenes.

Un ejemplo claro se observó en la clase correspondiente a juventud y ciudadanía, donde los estudiantes se mantuvieron atentos y participativos a lo largo de toda la sesión, además se enseñó a los alumnos cómo usarlo. No podía faltar la herramienta fundamental y más asequible de todo profesor: el pizarrón. Todas las sesiones se apoyaron en el uso de este recurso, se anotaron los temas y objetivos de clase, cuadro sinóptico, ideas principales de los temas, lluvias de ideas, participaciones y reflexiones de los alumnos, etc.

Se intentó mejorar la letra, ordenar las ideas, anotar conceptos clave e importantes, para lo cual se llevaron esquemas o mapas sinópticos ya elaborados. Sin embargo no se logró mejorar del todo, debido a una letra poco legible, amontonamiento de las palabras y en ocasiones a la falta de recuperación oportuna de las participaciones por parte de los alumnos.

Estos fueron algunos de los recursos empleados, sin embargo como se menciona anteriormente su uso se debió a la viabilidad y acceso de los mismos, ya que en ocasiones hay que apartar desde inicio del semestre la sala para proyectar una película o para solicitar el cañón. Por ello el uso de estos es limitado o nulo, además del breve tiempo que se dispuso para las sesiones. De ahí la necesidad de pensar en los materiales y recursos disponibles y potencializar al máximo su uso.

Con relación a la evaluación implementada durante el curso, es necesario pensar en instrumentos de evaluación más prácticos para el docente, ya que en algunos casos se trabajó de manera individualizada pero teniendo ya más de tres grupos, estos instrumentos pueden ser inoperantes.

Una propuesta sería el fomentar la autoevaluación entre los mismos alumnos, como fue en el caso de los mapas mentales y conceptuales, su revisión y discusión grupal dentro del salón de clase. Este ejercicio se puede aplicar de igual manera a controles de lectura, y para que el docente reconozca los avances él los revisará por quincena, advirtiéndolo a los estudiantes que espera avances notables con relación a la última revisión.

Dentro de los recursos y materiales propuestos por los alumnos, destaca la incorporación de audiovisuales como películas y proyector, además de conferencia, teatro, lecturas comprensibles cortas, reportes cinematográficos y trabajo de campo, hacer trípticos con la información del tema apoyado en mapas conceptuales e imágenes, glosario, sopa de letras, crucigrama, bibliografía y línea del tiempo.

En las propuestas enlistadas se aprecia el gusto y la orientación por actividades dinámicas que incluyan el juego, la diversión y la creatividad. Con relación a la lectura, en sus recomendaciones se observa que no existe el hábito y gusto por la lectura, prefieren lecturas cortas, resumidas, amenas, sencillas y de preferencia cambiar la lectura por otro recurso (audiovisual). Situación relacionada con el alto impacto mediático y tecnológico con el que son formadas las recientes generaciones. Sin embargo, trabajar para revertir esa situación sigue siendo una tarea pendiente.

Pese a todas las debilidades y deficiencias que se encontraron en el desarrollo de esta propuesta –las cuales hay que trabajar y superar-, estoy convencida de que bajo el fundamento didáctico de promover la imaginación sociológica en los alumnos, se posibilita el desarrollo de actitudes,

habilidades y valores, con un sentido científico, crítico, humanístico, creativo y de vocación.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALDRIDGE, Alan y Ken Levine (2001). *Topografía del mundo social*, España, Gedisa.
- ALEXANDER C Jeffrey (1997). *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*. Barcelona, Gedisa.
- AYALA Rubio, Silvia (1995) *La enseñanza de las ciencias sociales; un estudio desde el aula*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- ARREDONDO GALVÁN; et, al; (1972). *Manual de la didáctica de las ciencias histórico sociales*, México, UNAM.
- BAERT Patrick (2001). *La teoría social en el siglo XX*, Madrid, Alianza editorial.
- BACKHOFF, Escudero Eduardo, Andrade Muñoz Edgar, et. al., (2007) *El aprendizaje en tercero de primaria en México: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- BAGÚ, Sergio (1994) "La enseñanza de la historia en las ciencias sociales" en, *Viejos y nuevos problemas de las ciencias sociales*. México, UNAM, pp. 19-26.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa: México 2007-2012*, BID, Departamento Regional de Operaciones.
- BERNSTEIN J. Richard (1982). *La reestructuración de la teoría social y política*. México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- BARABTARLO y ZEDANSKY (2002) *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*, México, Castellanos editores.
- BARABTARLO y ZEDANSKY (2002a) *Investigación cualitativa y formación de profesores: Diario de campo e historia de vida*, México, Castellanos editores.
- BARTOLUCCI Incico, Jorge y Rodríguez Gómez, Roberto (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. México, ANUIES.
- CARRETERO Mario (1995) *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Madrid, Aprendizaje Visor.

- CARRETERO, Mario y Juan Ignacio Pozo comps. (1997) "Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales" en, *La enseñanza de las ciencias sociales*, México, Visor.
- CASTREJÓN Díez, Jaime; et. Al; (1982). *La República Restaurada. y Enseñanza Técnica Superior*. Capítulo 1 Estudio Histórico en: *Prospectiva del Bachillerato 1980-2000*. S.P.P; S.E.P; S.H.C.P. México, pp. 1-29 y 26-83.
- CASTREJÓN Díez, Jaime (1985). *Estudiantes, bachillerato y sociedad*. México, Colegio de Bachilleres.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). (2006). *Acercamiento al Plan General de Desarrollo del CCH*, México.
- Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. "IV Educación media superior" en, *La Investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. Estados del conocimiento políticas, educativas y científicas*. Cuaderno 19, México, 1993.
- Consejo Académico del Bachillerato (CAB). (2001). "Lineamientos generales para el sistema de formación de profesores de Bachillerato de la UNAM". Versión preliminar aprobada por el pleno del Consejo el día 25 de septiembre de 2001.
- Consejo de la Nueva Universidad (1970). *Algunas ideas preliminares* en: Documento provisional de trabajo UN/D/1. 18 de junio 1970.
- Consejo de la Nueva Universidad. "Proyecto: Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH)". JMTC/NU/D/22. 25 agosto 1970.
- Consejo de la Nueva Universidad. (1970) *Colegio de Ciencias y Humanidades (CNCH) Proyecto*. JMTC/UN/D/22. 25 agosto 1970.
- Consejo de la Nueva Universidad *Acta de la sesión del 18 de septiembre 1970* en: *Documento provisional de trabajo UN/18 septiembre 1970*. (relación ENP y CNCH).
- CORTINA, Adela. (1999) *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Círculo de Lectores.
- DELORS, Jacques. (2005) *Compendio La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, ediciones UNESCO.
- DÍAZ Barriga, Frida (1993). "La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social". En Revista *Perfiles Educativos* No. 60, abril-junio, CISE-UNAM, México, pp. 29-34.

DURÁN, Amavizca, Norma Delia. (2005). *La quimera o la didáctica en México. El bachillerato universitario y la observación compartida*. México, UNAM-CESU.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo. (1953) *El problema del método en la Reforma de la Enseñanza*, en: Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades. Vol. 2 N° 2. México.

GONZÁLEZ Casanova, Enrique (1995) "La enseñanza universitaria en Ciencias Sociales", Conferencia Magistral en, *Perfiles Educativos*, México, no. 68, CISE-UNAM, pp. 3-8.

GROSS, Richard, Messick June, et., (1983) "El lugar y la importancia de la educación social" en, *Ciencias sociales*, México, Limusa.

GUTIÉRREZ Sánchez, Delia y Esther Galindo (1994) *Reflexión, análisis y propuestas del proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de ciencias políticas y sociales en el CCH Vallejo*. Tesis para obtener la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, UNAM (FCPyS).

LEHALLE, Henri. (1989). *Psicología de los adolescentes*. México, Grijalbo.

HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. (1998). *Paradigmas en Psicología de la educación*. Ecuador, Paidós.

UNESCO (2005) *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*, Francia, UNESCO.

IBARROLA, María. (1993) "La Construcción Institucional del Currículum en la Historia del CCH" en, Documento DIE 31, México, CINVESTAV.

INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007) *PISA 2006 en México*. México, INEE.

JUÁREZ, José Manuel Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas (coord.) (2000) *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, México: UAM-Xochimilco.

MARTÍNEZ Susano María Rosa et. al. (2005) *Perfil del profesor de Carrera y de Asignatura en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, 2005.

MEDINA, Martínez, Sara Rosa. (1996). "El bachillerato en México ante los desafíos del Tercer Milenio" en, *Educación y Modernidad*. México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

MILLS, Charles Wright (2004). *La imaginación sociológica*. México, FCE.

MUÑOZ, Corona Laura y Juventino Ávila, et. al., (2005) Egreso estudiantil del CCH, México, Dirección General de CCH.

NICOLÍN de Ibarrola, María. (1992). *La articulación entre la escuela técnica del nivel medio y el mundo del trabajo en México: ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?* En: Educación y Trabajo Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. Vol. N° 2 (María Antonia Gallart, comp.) Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP-CINTERFOR. Montevideo.

PAUL, Gee, James et; al. (2002). *Alineamientos: la educación y el neocapitalismo* en: El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo. Ediciones Pomares. Col. Educación y conocimiento. Barcelona.

PANSZA, González Margarita. (2005). *Fundamentación de la didáctica*. México, ed. Gernika.

\_\_\_\_\_ (2005a). "Elaboración de programas" en, *Fundamentación de la didáctica*. México, ed. Gernika.

\_\_\_\_\_. (2005). *Operatividad de la didáctica*. México, ed. Gernika, Tomo 2, 11va. Edición.

PIPITONE Ugo. (1995). *XIII México: entre el estado y el mercado* en: La salida del atraso. Un estudio histórico comparativo. Edit. CIDE y FCE. México, segunda edición, pp. 386-445.

PORTER, Luis (2007). *La Universidad de papel*, México, CEIICH-UNAM.

PUGA, Cristina, et al., (1989) *Hacia la sociología*, México, Alhambra bachiller.

Plan de Estudios (1996), México, CCH-UNAM.

Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México, Poder Ejecutivo Federal.

UNESCO. (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia, UNESCO.

VIDAL, Rafael Y DÍAZ María Antonieta. (2004) *Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003* en México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.

VILLA Lever, Lorenza. (2005). *Plataforma Educativa 2006. VI. Educación Media Superior*, México.



ZORRILLA Alcalá, Juan Fidel (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

### Hemerografía

ALCÁNTARA Santuario, Armando. "La educación superior en el PND: ¿más de lo mismo?" en *Campus Milenio*, 14 de junio de 2007, pág. 13.

DE LA PEÑA, José Antonio. "Ser maestro en México" en, *Campus Milenio*, 17 de mayo de 2005, pág. 6.

DÍAZ Barriga, Ángel. "De la evaluación a la era de la examinación" en *Campus Milenio*, 26 de abril de 2007.

GONZÁLEZ Casanova, Henrique (1995) "La enseñanza universitaria en las ciencias sociales. Conferencia magistral" en, *Perfiles educativos*, México, no. 68 CISE-UNAM.

GALLEGOS Elías, Carlos (1995) "El estado actual de la enseñanza en ciencia política y administración pública" en, *Perfiles educativos*, México, no. 68 CISE-UNAM.

LACKI Polan. (2007). "El fracaso de una educación, rural y urbana que ofrece "el circo antes del pan" en *Periódico Congresistas*, México, 2ª. Quincena de mayo, año 6, no. 141.

LÓPEZ Leyva, Santos. "La práctica docente en México. Una vida de improvisaciones" en, *Campus Milenio*, 24 de mayo de 2007, pág. 6.

LÓPEZ Méndez, Adriana. "Capacitación, un medio para impulsar la competencias laborales" en *Campus Milenio*, 2 de agosto de 2007, pág. 4.

MÁRQUEZ Jiménez, Alejandro. "¿El dinero es o no un problema central?" en *Campus Milenio*, 15 de febrero de 2007, pág. 6.

MEDINA Viedas, Jorge. "Educación en las aulas y en la vida" en *Campus Milenio*, 17 de mayo de 2007, pág. 2.

\_\_\_\_\_. (2007). "Retos académicos de la educación superior pública" en *Campus Milenio*, 21 de junio de 2006. págs. 6-7.

\_\_\_\_\_. (2007). "La educación es un instrumento para acentuar la desigualdad: Bryan R. Roberts" en *Campus Milenio*, 12 de abril de 2007. págs. 8-9.

Miklos Tomás y Arroyo Margarita. "Desafíos de la educación en América Latina: profesores del siglo XXI" en, *Campus Milenio*, 2 de agosto de 2007. págs. 6-7.

Moreno Wonchee, Raúl. "Bachillerato: las voces de la reforma" en *Campus Milenio*, 31 de mayo de 2007 pág.10.

Pallán, Figueroa Carlos. "Otra vez el bachillerato" en *Campus Milenio* 15 de febrero de 2007, p. 2.

PÉREZ Correa, Fernando. (1974). "La Universidad: contradicciones y perspectivas" en *Foro Internacional*, El Colegio de México, vol. XIV, núm 3, segundo trimestre.

Rodríguez Gómez Roberto. "La docencia en la educación media superior" en, *Campus Milenio*, 17 de mayo de 2007, pág. 7

Pallán, Figueroa Carlos. "Media superior: la carta fuerte de la SEP" en, *Campus Milenio*, 17 de mayo de 2007.

Rangel, José. "El bachillerato debe ser constitucionalmente obligatorio" en, *Campus Milenio*, 29 de marzo de 2007, págs. 6-8.

\_\_\_\_\_ ¿Priva la privatización en la educación? en *Campus Milenio*, 26 de abril de 2007, pág. 8-9.

VELÁZQUEZ Albo, María de Lourdes. (2004). *Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario* en, Revista Perfiles Educativos, vol. XXVI, núm. 104, pp. 79-92.

ZAID Gabriel. (2006). "El desastre educativo" en *Encuesta Nacional de Lectura (Informaciones y evaluaciones)*, México, CONACULTA-UNAM.

### Sitios en internet

<http://www.cch.unam.mx/sestudiantil/index.html> (22/06/2008).

<http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep> (12/06/2008).

<http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep> Formación y Actualización Docente. (12/06/2008).

[http://www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/DOCENTES\\_Y\\_ESCUELA\\_S\\_DE\\_BACHILLERATO\\_2000-2005.pdf](http://www.sems.gob.mx/Extranet/asp/Archivos/DOCENTES_Y_ESCUELA_S_DE_BACHILLERATO_2000-2005.pdf) (25/10/2008)

## ANEXO 1

### **Cuestionario de opinión del alumno sobre problemas de enseñanza aprendizaje en ciencias sociales**

1. ¿Por qué elegiste estudiar la materia de ciencias políticas y sociales?
2. Describe cuál ha sido tu experiencia de aprendizaje en las materias histórico-social.
3. Consideras que lo aprendido te es de utilidad para tu futuro profesional y personal. ¿Por qué?
4. Si tú fueras profesor de la materia, ¿cómo le harías para que tus alumnos aprendan y se interesen?

## ANEXO 2

### **Cuestionario de evaluación sobre movimientos sociales**

1. A partir de la definición de Giddens (p. 560) y Cohen, describe ¿qué es un movimiento social?
2. Menciona tres características comunes a todos los movimientos sociales.
3. Enumera las metas u objetivos, programa y justificación de un movimiento particular que conozcan?
4. ¿Qué diferencia hay entre los movimientos sociales expresivos y los movimientos que buscan cambiar a la sociedad?
5. ¿Cuáles son las diferencias entre los movimientos sociales progresistas y los conservadores?
6. ¿Cuál es la diferencia entre un movimiento reformista y un movimiento revolucionario?
7. Si el movimiento social quiere lograr sus objetivos, el compromiso de sus miembros debe ser fuerte. ¿Qué prácticas y medios son utilizados para lograr ese compromiso?
8. ¿Qué tipos de condiciones sociales son necesarias para el surgimiento y desarrollo de los movimientos sociales?
9. ¿Cuáles son las etapas del ciclo de vida de la mayoría de los movimientos sociales?
10. Plantea algunos argumentos por los cuales consideres importante el surgimiento y desarrollo de movimientos sociales.

## ANEXO 3

### **Cuestionario: Participación ciudadana de los estudiantes**

1. Respetas a todos tus compañeros y maestros de la misma forma.  
Si ( ) No ( ) Por qué
2. Escuchas con atención las diferentes opiniones de tus compañeros aunque discrepes de éstas.  
Si ( ) No ( ) Por qué
3. Te parecen relevantes a nivel grupal los puntos de vista de tus compañeros.  
Si ( ) No ( ) Por qué
4. Te interesas por los problemas que aquejan a la sociedad.  
Si ( ) No ( ) Por qué
5. Obtienes información sobre diferentes problemáticas sociales.

Si ( ) No ( ) Por qué

6. Consideras que las decisiones que tomas a nivel colectivo son justas.

Si ( ) No ( ) Por qué

7. Promueves la comunicación y el diálogo para expresar lo que piensas.

Si ( ) No ( ) Por qué

8. Las decisiones que tomas están fundamentadas en la información y la responsabilidad.

Si ( ) No ( ) Por qué

9. Eres crítico de tus propios argumentos y posiciones.

Si ( ) No ( ) Por qué

10. Como compañeros de grupo discuten y se organizan para tomar decisiones a nivel colectivo sobre alguna problemática común.

Si ( ) No ( ) Por qué

ANEXO 4

