



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

“LA PRÁCTICA DOCENTE EN UN CURSO DE  
PREPARACIÓN PARA EL EXAMEN ÚNICO QUE  
ORGANIZA LA COMIPEMS”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JOAQUÍN ARCE CASTELÁN

ASESORA: DRA. YAZMIN MARGARITA CUEVAS CAJIGA



CIUDAD UNIVERSITARIA CD. MX.

2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## AGRADECIMIENTOS

La gratitud es una expresión que a mi punto de vista se la dedicamos a quienes nos han dado su apoyo en cuerpo y alma para lograr una meta que al final *vale la pena* (en toda la expresión de la palabra). Quiero dar mi agradecimiento:

A Dios, por darme la fuerza y la vida para poder seguir cada día, con sus altas y sus bajas.

A mi padre y a mi madre por darme la confianza, la fuerza y el ímpetu para salir adelante con todo, siempre sacar la casta y nunca rendirme. A mi hermano Miguel, quien me enseñó que no se necesita de un título para ser profesional en el trabajo. Gracias.

A los coordinadores del curso de preparación y a sus profesores, por darme la oportunidad de crecer tanto personal como profesionalmente con ustedes, así como su acogida y confianza. En verdad, gracias.

A mis profesores de la Facultad, especialmente a mi asesora de tesis la Dra. Yazmin Cuevas, quien me otorgó su tiempo y apoyo para este trabajo, así como a inspirarme para fortalecer mi interés a las actividades de investigación, a la Dra. Ana Valle, quien me enseñó a pensar la educación y no a opinar sobre ella, así como a estar donde debo de estar y hacer lo que tengo que hacer. Quiero agradecer a la Mtra. Laura Márquez, su vocación por la docencia es genuina y te inspira a amar lo que haces. Al Dr. Alejandro Márquez, su humildad en su quehacer me marcó como profesional y como persona. Les debo mucho.

A mis sinodales, la Mtra. Ruth García, la Mtra. Cecilia Montiel, el Lic. Alejandro Rojo y nuevamente la Mtra. Laura Márquez por sus agudos y certeros comentarios para la mejora de este trabajo.

A mis amigas Mirsha, Yazz (oruguita), Lesly (Gigi), Cecy y Andrea por las pláticas interminables, risas, llantos y su apoyo incondicional a lo largo de la carrera. Ustedes forman parte de este gran logro y por ello les doy las gracias.

A la UNAM, por haberme dado la oportunidad de estudiar y forjarme para ser un mejor hijo, un mejor mexicano y, sobre todo, un mejor ser humano para ayudar en la que pueda a los demás.

*Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un joven. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir.*

George Steiner – *Lecciones de los Maestros*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	p. 1
<b>CAPÍTULO 1: EL EXÁMEN ÚNICO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR QUE ORGANIZA LA COMIPEMS</b> .....	p. 5
1.1. Antecedentes de la COMIPEMS .....	p. 5
1.2. El Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior .....	p. 9
1.2.1. Lineamientos, instituciones y alcance geográfico del Concurso de Asignación .....	p. 10
1.2.2. Tipología de aspirantes y de bachilleratos.....	p. 13
1.2.3. Etapas del Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior .....	p. 15
1.3. Características del examen único .....	p. 18
1.3.1. Campo de habilidades.....	p. 19
1.3.2. Campo disciplinario.....	p. 21
1.4. Instituciones de Educación Media Superior de alta demanda .....	p. 23
1.4.1. Universidad Nacional Autónoma de México .....	p. 23
1.4.2. Instituto Politécnico Nacional .....	p. 26
1.5. Los cursos de preparación para el examen único de ingreso a la EMS en la Ciudad de México.....	p. 28
1.5.1. Conceptualización: Los cursos de preparación .....	p. 28
1.5.2. Tres ejemplos de cursos de preparación para el examen único de la COMIPEMS .....	p. 29
<b>CAPÍTULO 2: APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....	p. 35
2.1. La práctica docente .....	p. 35
2.1.1. Dimensiones de la práctica docente.....	p. 37
2.1.2. Elementos de la práctica docente.....	p. 39
2.2. Modelos de explicación de la vida en el aula .....	p. 44
2.2.1. Modelo proceso-producto.....	p. 46

2.2.2. Modelo mediacional .....	p. 46
2.2.3. Modelo ecológico .....	p. 48
2.3. El constructivismo .....	p. 49
2.3.1. La teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel .....	p. 50
2.3.2. El rol de la docencia desde el constructivismo.....	p. 51
2.4. La enseñanza desde el constructivismo .....	p. 52
2.4.1. Estrategias de enseñanza .....	p. 53
2.5. Metodología cualitativa .....	p. 56
2.5.1. Diseño de investigación: la etnografía.....	p. 59
2.5.2. Procedimiento metodológico.....	p. 61
2.5.3. Interpretación de la información .....	p. 67
<b>CAPÍTULO 3: LA “MIRADA” DE LOS PROFESORES – EL DISCURSO DEL</b>	
<b>DOCENTE .....</b>	<b>p. 69</b>
3.1. Origen y características del curso de preparación para el examen único que organiza la COMIPEMS .....	p. 69
3.2. Participantes de la investigación.....	p. 73
3.3. Motivación y experiencias en torno a la labor docente .....	p. 81
3.4. Valores en la docencia.....	p. 83
3.5. Problemas sociales en torno a la docencia.....	p. 89
3.6. Características del curso de preparación desde el punto de vista de los docentes .....	p. 96
<b>CAPÍTULO 4: LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CURSO DE PREPARACIÓN .....</b>	<b>p. 104</b>
4.1. Descripción del escenario: Las aulas del curso de preparación.....	p. 104
4.2. Las estrategias de enseñanza .....	p. 106
4.3. La relación maestro-alumno .....	p. 113
4.4. Los estudiantes .....	p. 118
4.5. Rutinas de clase .....	p. 120
<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>p. 127</b>
<b>REFERENCIAS CONSULTADAS .....</b>	<b>p. 131</b>

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación es analizar la práctica docente en un curso de preparación para el examen único de ingreso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México que organiza la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). En dicho análisis se busca entrever los significados que los docentes de ese espacio educativo le confieren a su quehacer (parte fenomenológica), así como la forma en que tiene lugar dicha práctica en el aula de clases (parte etnográfica). La pregunta de investigación que da pie a este trabajo es: ¿Cuál es la práctica docente en un curso de preparación para el examen único que organiza la COMIPEMS?

Al revisar el estado de la cuestión en este tópico no se encontraron reportes que dieran cuenta de lo que sucede en los cursos de preparación para el examen de ingreso a la EMS, siendo estos muy populares entre los estudiantes que egresan de la Educación Secundaria. Asimismo, cabe decir que yo, el autor de esta investigación, he colaborado muy de cerca en un espacio educativo cuyo objetivo es nivelar académicamente a estudiantes que cada año presentan los exámenes de ingreso tanto a la educación superior como a la media superior desde el año 2014. Por lo que al contar con la confianza (*rapport*) de un grupo de maestros que laboran en dicho espacio, así como la falta de investigaciones en torno a espacios educativos emergentes (como lo es en este caso) es que tomé la decisión de llevar a cabo la presente tesis.

Desde el 16 de febrero de 1996 se lleva a cabo cada año el Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS, 2019c: parr. 1), el cual es coordinado por la COMIPEMS, órgano descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que encabeza el proceso de distribución de las oportunidades educativas de nueve instituciones públicas de EMS en la Ciudad de México, entre las que se encuentran dos que tienen la mayor demanda de aspirantes: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (COMIPEMS, 2019a: 134). El examen único de ingreso a la EMS contempla 128 reactivos que se distribuyen en dos áreas de habilidades (verbal y matemática) y en ocho campos disciplinarios que contemplan el plan y programas de estudio vigentes de la SEP para el nivel secundaria, a saber: 1) Español, 2)

Historia, 3) Geografía, 4) Formación cívica y ética, 5) Matemáticas, 6) Física, 7) Química y 8) Biología (COMIPEMS, 2005: 86-99).

El Concurso de Asignación opera con base en una lógica muy parecida a la de la oferta y la demanda en el mercado. Es decir, el aspirante con mayor puntaje en su prueba tiene mayor posibilidad de ser asignado a una opción de educativa de alta demanda que aquel que tenga un puntaje bajo. Por ende, las opciones educativas con mayor demanda (los planteles de la UNAM y del IPN) tienen líneas de corte muy elevadas, por lo general encima de los 90 aciertos de un total de 128. Ante esta situación es que buscan espacios donde puedan nivelarse académicamente y con ello estar en condiciones de competir por un espacio de alta demanda en el Concurso de Asignación. De ahí que se recurra a los cursos de preparación, siendo éstos concebidos como espacios educativos emergentes en los cuales se realiza un repaso de carácter intensivo de las áreas del conocimiento que contempla la prueba, esto en corto tiempo (de cuatro a seis meses aproximadamente).

La presente tesis es una investigación cualitativa etnográfica que parte del paradigma hermenéutico-fenomenológico. Lo que se busca con este trabajo es comprender a profundidad la práctica docente de ocho profesores que laboran en un curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS, indagando en torno a los significados que le confieren a su quehacer, así como a la práctica concreta dentro del aula, esto desde una perspectiva holística e inductiva (Taylor y Bogdan, 1994: 20-22).

Este trabajo se centra en la figura del docente, es decir, da mayor énfasis a lo que éste piensa y hace en el salón de clases. Entre sus acciones se revisan las estrategias de enseñanza, los materiales didácticos, la forma en que se relaciona con sus estudiantes, así como las rutinas que se presentan dentro del aula. La figura del estudiante queda en un segundo término, pero no por ello se le ignora como un agente clave en el espacio escolar, sólo que el hecho de revisar los elementos que circundan al éste con mayor profundidad rebasa por mucho el objetivo central de este trabajo, para ello se requeriría realizar una o más investigaciones en torno al asunto. Asimismo, no se pretende indagar en torno a la eficiencia y eficacia de los cursos de preparación, de igual modo se requeriría hacer otro proyecto (y desde otra postura epistemológica) para dar cuenta de lo anterior.

Para cumplir cabalmente con el objetivo de esta investigación, la tesis se organiza en cuatro capítulos: En el primero se revisan los antecedentes de la COMIPEMS desde la política pública, las principales características del Concurso de Asignación a la EMS y la estructura del examen único. Se habla en torno de las opciones educativas de EMS consideradas como de “alta demanda” y por último se hace una conceptualización de los cursos de preparación para el examen único desarrollando tres ejemplos de éstos en la Ciudad de México, los cuales fueron seleccionados de manera arbitraria.

En el segundo capítulo tiene lugar el fundamento teórico, en el que se desarrolla el concepto de práctica docente, los modelos de explicación de la vida en el aula para posteriormente hablar del constructivismo, centrando la atención en la teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel y con ello poder delimitar el rol del docente, el concepto de enseñanza y sus respectivas estrategias. Luego se hace referencia a la metodología de investigación, siendo ésta la cualitativa, recuperando el diseño etnográfico. Se mencionan los instrumentos empleados, siendo éstos la entrevista semiestructurada y los registros de observación. Se habla del ingreso al campo de estudio, la selección de los ocho docentes partícipes de la investigación, la forma en que se diseñaron los instrumentos de entrevista y observación de campo, así como el modo en que se llevó a cabo la interpretación de la información recabada.

En el tercer capítulo se dan a conocer los resultados de la investigación en torno al análisis de las entrevistas realizadas a los profesores participantes del estudio (Parte fenomenológica). En primer lugar, se describe el origen y las características del curso de preparación objeto de estudio de esta tesis. En segundo lugar, se hace una descripción breve de cada uno de los profesores participantes. En tercer y último lugar se desarrollan las cuatro categorías producto del análisis de las entrevistas, siendo éstas: 1) Motivación y experiencias en torno a la docencia, 2) Valores en la docencia, 3) Problemas sociales en torno a la actividad docente y 4) Características del curso de preparación a partir de la mirada de los profesores.

En el cuarto y último capítulo se muestran los resultados, pero ahora en torno al análisis de las observaciones hechas durante la estancia en campo por un espacio de tres meses (del 16 de febrero al 26 de mayo de 2019) (Parte etnográfica). En primer lugar, se hace una descripción del escenario de estudio, dando cuenta de las características del plantel en que se llevaban a cabo las clases del curso de preparación (una preparatoria privada ubicada

al oriente de la Ciudad de México). En segundo lugar, se desarrollan las tres categorías producto del análisis de los registros de observación: 1) Las estrategias de enseñanza, 2) La relación maestro-alumno en el curso de preparación, 3) Los estudiantes y 4) Rutinas de aula.

Esta investigación culmina con una serie de consideraciones finales, donde se menciona que la práctica docente en el curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS se sustenta en elaboración de preguntas a los estudiantes, en lecciones magistrales y la aplicación periódica de exámenes para medir el aprovechamiento académico. Lo anterior se debe principalmente al objetivo del curso, que es dotar a los estudiantes de los conocimientos y habilidades necesarios para obtener el mayor puntaje posible en el examen único de la COMIPEMS y con esto ingresar a la opción de EMS de su preferencia, siendo por lo regular un plantel considerado de “alta demanda”. Ante la especificidad de este objetivo es que el curso se desarrolla en un lapso breve de tiempo (cuatro meses), lo cual determina la práctica de los docentes partícipes de esta investigación, donde se privilegian estrategias como la memorización, capacidad de síntesis y recuperación de información para resolver una prueba estandarizada.

## **CAPÍTULO 1: EL EXAMEN ÚNICO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR QUE ORGANIZA LA COMIPEMS**

En el presente capítulo se exponen los antecedentes del actual Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Se desarrollan las fases del Concurso en mención, las características del Examen único, las particularidades de un curso de preparación, así como la descripción de tres ejemplos de estos espacios educativos dentro de la Ciudad de México.

Se presentan cinco apartados. En el primero se mencionan los antecedentes de la COMIPEMS, órgano descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) encargado de coordinar el Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (COMIPEMS, 2019a: 134). En el segundo apartado se describe la estructura, instituciones participantes y cada una de las fases que conforman al Concurso de Asignación (COMIPEMS, 2019a: 10-15, 18-22). En el tercer apartado se da cuenta de las características del examen único, las instituciones encargadas de diseñar la prueba (UNAM y CENEVAL), el número de reactivos, así como las áreas del conocimiento y de habilidades que ésta contempla (COMIPEMS, 2005: 73-101). En el cuarto apartado se hace una descripción sintética de las dos instituciones de Educación Media Superior de mayor demanda: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e Instituto Politécnico Nacional (IPN) (COMIPEMS, 2005: 132-134, 135-138). En el quinto y último apartado se explica qué es un curso de preparación para el examen único y tres ejemplos de éstos dentro de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

### **1.1. Antecedentes de la COMIPEMS**

Para acceder a alguna opción educativa de la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, desde el 16 de febrero de 1996 se celebra cada año el Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Desde 1996 hasta el año 2012 el nombre oficial del evento era: “Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México”. El cambio de denominación del

(COMIPEMS, 2019c: parr. 1), el cual es organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), siendo ésta:

Un grupo interinstitucional de colaboración, integrado por los representantes de *instituciones públicas* que imparten *educación media superior* en la Ciudad de México y en 22 municipios conurbados del Estado de México, que constituyen la zona metropolitana para efectos de este concurso (COMIPEMS, 2019a: 134).

El origen de la COMIPEMS y del Concurso de Asignación puede ser rastreado en los documentos de planeación de política educativa. Por ejemplo, en el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* creado durante el mandato presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León (1 de diciembre de 1994-30 de noviembre de 2000) se menciona que “una de las demandas más repetidas es una educación de cobertura suficiente y de buena calidad” (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, 1995: 74), esto en el subapartado 4.5.1 titulado “Ampliar la cobertura y mejorar la calidad de los servicios básicos”. Para el caso de la Educación Media Superior el documento enuncia lo siguiente: “El Gobierno Federal se propone [...] *fomentar la expansión de la matrícula bajo los requisitos de aptitud y vocación*<sup>2</sup>” (Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, 1995: 76).

A partir de lo indicado en el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* se deja entrever la intención de las autoridades educativas (al menos en el nivel federal) de establecer mecanismos de ingreso con el uso de instrumentos que den cuenta de la “aptitud y vocación” de los aspirantes a la EMS<sup>3</sup>. En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* se dice que la población de EMS “está compuesta por jóvenes de entre quince y dieciocho años que reciben el servicio en instituciones o planteles federales, estatales, autónomo o particular” (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1996: 83). En el apartado de “Diagnóstico” que se encuentra en el PDE 1995-2000<sup>4</sup> (1996) se indica la existencia de dos problemáticas en cuanto al ingreso de los aspirantes a la EMS: 1) El incremento de la matrícula, que en aquel entonces se pronosticaba con un crecimiento del 30% y 2) El desajuste entre la oferta

---

concurso se hizo a raíz de la Reforma al Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el año 2012, donde se estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior a toda la población del país. Véase en COMIPEMS (2019a) p. 6.

<sup>2</sup> Las cursivas son mías.

<sup>3</sup> De aquí en adelante el término Educación Media Superior será abreviado por las siglas EMS.

<sup>4</sup> De aquí en adelante el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 será abreviado por las siglas PDE 1995-2000.

y la demanda, privilegiando la elección del bachillerato general (sobre todo aquel que forma parte de las universidades autónomas) sobre las opciones de bachillerato bivalente o la educación técnica profesional<sup>5</sup> (PDE 1995-2000, 1996: 83). El punto anterior es corroborado por la COMIPEMS al mencionar que “se observa la preferencia de los jóvenes por el bachillerato propedéutico sobre las opciones técnicas: la cultura por cursar estudios universitarios está muy arraigada en la población” (COMIPEMS, 2005: 16), esto en el año 2005, a nueve años de haberse implementado el examen único.

Otro punto que se tomó en cuenta en el diagnóstico del PDE 1995-2000 es la diversidad existente en la oferta educativa de la EMS, donde si bien es cierto refleja por un lado la fortaleza dentro del Sistema Educativo Nacional para dar respuesta a las diferentes necesidades del país tanto a nivel federal, estatal y municipal; por otro lado ha representado la desventaja de que tenga lugar una ineficiente planeación para este nivel educativo, debido principalmente a la inexistencia de canales de comunicación y coordinación entre las instituciones que imparten la EMS, así como entre las autoridades educativas de los diferentes niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) (PDE 1995-2000, 1996: 85).

A partir de los puntos establecidos en el diagnóstico que se realizó en el PDE 1995-2000 para la EMS, es que en la Ciudad de México así como en su área conurbada del Estado de México se tomó la decisión de conformar una comisión de corte interinstitucional, siendo una de sus prioridades “atender la demanda por educación media superior [EMS] en el área [Zona Metropolitana de la Ciudad de México] sin que los egresados de secundaria tuvieran que presentar, como lo venían haciendo desde hacía ya muchos años, varios exámenes de admisión en la búsqueda de un lugar<sup>6</sup>” (COMIPEMS, 2005: 16).

---

<sup>5</sup> En el apartado 1.2. “El Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior” se mencionarán los diferentes tipos de bachillerato que existen en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, siendo éstos: 1) Bachillerato general, 2) Bachillerato tecnológico y 3) Educación técnica profesional.

<sup>6</sup> Antes de la creación del Concurso de Asignación coordinado por la COMIPEMS no existía un proceso articulado para el ingreso a la EMS como sucede en la actualidad, por lo que los aspirantes al nivel educativo en mención debían solicitar su ingreso a cada institución a la que pretendiesen ingresar de manera separada. Por ejemplo, si se deseaba ingresar a un plantel de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se debía solicitar inscripción de acuerdo con sus procedimientos, de igual modo se tenía que repetir el trámite para el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Colegio de Bachilleres (COLBACH), entre otras instituciones, por lo que un aspirante podía formar parte de uno, dos o más procesos de admisión.

Partiendo de la situación mencionada la COMIPEMS declara en sus documentos oficiales la existencia de una serie de “ventajas” tanto para el sistema educativo como para los aspirantes a la EMS. Por parte del sistema educativo las ventajas que se mencionan son las siguientes:

- Obtener información que le permita al sistema educativo identificar con precisión el volumen de la demanda (total, por institución, por plantel y por opción educativa) y con base en ello planear y poner en práctica soluciones a los problemas detectados.
- Obtener información válida y confiable que, junto con otros elementos, puede orientar el trabajo educativo que desempeñan tanto las escuelas secundarias como las instituciones de educación media superior.

(COMIPEMS, 2019a: 7).

Para el caso de los aspirantes a la EMS, las “ventajas” que menciona la COMIPEMS son las siguientes:

- Todos los participantes son evaluados en igualdad de condiciones.
- El carácter unificado del concurso simplifica los trámites y reduce los gastos de los aspirantes.
- El participante recibe información y orientación relativa a 712 [setecientos doce] opciones en 474 [cuatrocientos setenta y cuatro] planteles (COMIPEMS, 2019a: 6).

En virtud de lo anterior, la COMIPEMS logra legitimar todo el procedimiento de ingreso a la EMS. Sin embargo, como suele suceder con toda medida de distribución de las oportunidades educativas ésta no ha estado exenta de detractores, quienes, por un lado, consideran el procedimiento de ingreso como algo “injusto y excluyente”<sup>7</sup>. Por otro lado, existen académicos e instancias<sup>8</sup> quienes consideran al Concurso de Asignación como un

---

<sup>7</sup> En el apartado 1.5. “Los cursos de preparación para el examen único de ingreso a la EMS en la Ciudad de México” del presente capítulo se describe como un ejemplo el “Curso de Oriente”, siendo éste de carácter autogestivo y sin fines de lucro, el cual es impartido por estudiantes y profesores de manera voluntaria durante los fines de semana en las instalaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dentro de los “principios” de dicho colectivo se manifiesta el “repudio” al Concurso de Asignación, así como a la COMIPEMS, ya que consideran a la prueba como un proceso “injusto y excluyente” que repercute principalmente a aquellos aspirantes provenientes de los estratos socioeconómicos menos favorecidos. Véase en “Manifiesto del Curso de Oriente”. Consultado el 30 de agosto, 2018. Recuperado de <http://cursodeoriente.blogspot.com> [Blog] (2018) párr. 5.

<sup>8</sup> Entre los académicos que apoyan la medida del examen único se encuentra el propio Carlos Ornelas, así como las autoridades educativas del Gobierno Federal, el Gobierno del Estado de México y las

procedimiento que era “necesario” implementar, esto debido principalmente al desajuste entre la oferta y la demanda en el nivel educativo, y también al crecimiento de la tasa de egreso en el nivel secundaria (la cual se pronosticaba en un 30% para el año de 1996), puntos que están presentes en el diagnóstico del PDE 1995-2000 (Ornelas, 1996: 4).

## **1.2. El Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior**

Como se ha mencionado líneas atrás, todo aquel estudiante egresado de la educación secundaria que desee ingresar a algún plantel de carácter público de EMS en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México debe formar parte del Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior, conceptualizado por la COMIPEMS como:

El proceso en el que deben participar todas las personas que deseen inscribirse en alguna de las *opciones educativas* que ofrecen las instituciones que conforman la Comipems. Otras instituciones públicas, como el INBA [Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura], la Secretaría de la Defensa Nacional, la Secretaría de Marina, el Gobierno de la Ciudad de México, etcétera, realizan sus propios procesos de ingreso (COMIPEMS, 2019a: 135).

Por lo que el objetivo general del Concurso de Asignación desde su creación en el año de 1996 ha sido:

Identificar, mediante un examen estandarizado de opción múltiple, a los aspirantes que desean continuar sus estudios e ingresar a alguna de las opciones educativas [que se ofrecen en el Concurso] tomando como base dos elementos esenciales: a) los conocimientos necesarios y las habilidades generales que demuestren haber adquirido y b) sus preferencias por ciertas opciones educativas (COMIPEMS, 2005: 22).

Partiendo de este objetivo general, la COMIPEMS ha establecido una serie de lineamientos que dan estructura y orden a la ejecución de cada una de las etapas que conforman al Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

---

demás instituciones que ofrecen EMS; todos ellos apegándose al discurso oficial, el cual tenía por objeto legitimar ante la opinión pública la medida de distribución de oportunidades educativas de EMS en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Véase en Ornelas (1996) p. 4

### 1.2.1. Lineamientos, instituciones y alcance geográfico del Concurso de Asignación

A partir del objetivo general, la COMIPEMS ha establecido ocho lineamientos sobre los cuales opera el Concurso de Asignación año con año. Éstos se desarrollan a continuación:

- Convocar y registrar aspirantes, examinarlos y asignarles una oportunidad para continuar sus estudios mediante un solo proceso simultáneo, transparente y equitativo.
- Proporcionar a todos los aspirantes la información indispensable que les permita conocer las características principales de cada una de las opciones con que cuenta la educación pública de nivel medio superior en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.
- Los aspirantes habrían de concursar y competir entre ellos para obtener un lugar en el plantel o institución de su preferencia.
- Efectuar la asignación de institución, plantel, y en su caso especialidad, conforme a tres factores:
  1. La selección y el orden de las preferencias que hiciera cada concursante.
  2. El número de aciertos obtenidos por alumno en el examen.
  3. La cantidad de lugares disponibles en cada plantel y, para las modalidades bivalente y técnica profesional, en cada especialidad.
- Proporcionar y promover la participación en el Concurso, de manera que se facilitara la transición de los jóvenes de la educación básica a la media superior.
- Aprovechar la infraestructura, los recursos y la experiencia de las instituciones que participan en las actividades del concurso.
- Informar amplia y oportunamente a la opinión pública y a quienes en lo particular se muestran interesados, mediante la publicación de comunicaciones concretadas entre los miembros de la Comisión.
- Contar con los servicios de notarios públicos para certificar la transparencia del Concurso y de un despacho de auditoría para verificar el apego de los procesos a la convocatoria<sup>9</sup>. (COMIPEMS, 2005: 17-18).

---

<sup>9</sup> Los presentes lineamientos (creados en el año de 1996) aún siguen siendo vigentes en la actualidad, sólo con la excepción de que desde 1996 hasta el año 2012 el puntaje mínimo requerido para ser

Como se puede apreciar en los lineamientos, éstos intentan responder de manera integral a las dos problemáticas diagnosticadas en el PDE 1995-2000, dejando entrever como los diversos programas educativos que operan en México están alineados a los programas sectoriales y planes de política emanados del Gobierno Federal. En seguida se mencionarán las nueve instituciones públicas de EMS que forman parte del acuerdo interinstitucional de la COMIPEMS:

- Colegio de Bachilleres (COLBACH).
  - Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).
  - Dirección General de Bachillerato (DGB).
  - Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM)
  - Unidad de Educación Media Superior Tecnológica, Industrial y de Servicios (UEMSTIS)
  - Instituto Politécnico Nacional (IPN).
  - Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SE).
  - Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX).
  - Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- (COMIPEMS, 2019a: 10).

En el acuerdo interinstitucional que da pie a la COMIPEMS se establece un órgano de gobierno denominado “Comité Directivo”, el cual se encuentra integrado por representantes de las siguientes figuras y dependencias oficiales:

- El subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- La Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas por conducto de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la SEP.
- La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (Actualmente: Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México) de la SEP.

---

asignado a una opción educativa de EMS era de 31 aciertos. Desde la edición del Concurso de Asignación 2013 hasta la fecha ese límite se eliminó y ahora cualquier aspirante, no importando el puntaje obtenido, puede ser asignado a una opción de EMS, esto de acuerdo con los procedimientos que la Comisión establezca para esos casos. Véase en COMIPEMS (2019a) pp. 5-6

- Representantes de cada una de las instituciones públicas que imparten EMS miembros de la COMIPEMS: COLBACH, CONALEP, DGB, UEMSTAyCM, UEMSTIS, IPN, SE, UAEMEX y UNAM.

(COMIPEMS, 2005: 29).

Este comité es el responsable de “establecer los criterios, los lineamientos y normas generales del Concurso de Ingreso [Actualmente Concurso de Asignación]” (COMIPEMS, 2005: 29). El Comité Directivo lleva a cabo las siguientes funciones:

- Constituir grupos de trabajo.
- Integrar un grupo técnico.
- Integrar un grupo de difusión social y designar a un vocero de la COMIPEMS.
- Elaborar y publicar la convocatoria del Concurso de Asignación cada año.
- Asegurar que cada una de las etapas del Concurso de Asignación tenga auditorías externas por conducto de un despacho de auditores.

(COMIPEMS, 2005: 29).

La COMIPEMS delimita a la Zona Metropolitana considerando a las dieciséis demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, siendo éstas las siguientes:

**Cuadro 1: Demarcaciones territoriales de la Ciudad de México**

1. Álvaro Obregón	9. Iztapalapa
2. Azcapotzalco	10. La Magdalena Contreras
3. Benito Juárez	11. Miguel Hidalgo
4. Coyoacán	12. Milpa Alta
5. Cuajimalpa de Morelos	13. Tláhuac
6. Cuauhtémoc	14. Tlalpan
7. Gustavo A. Madero	15. Venustiano Carranza
8. Iztacalco	16. Xochimilco

Fuente: Elaboración propia basada en: COMIPEMS (2019a) p. 15

Para el caso del Estado de México, la COMIPEMS contempla a veintidós municipios conurbados de la Ciudad de México:

**Cuadro 2. Municipios conurbados del Estado de México**

1. Acolman	12. La Paz
2. Atizapán de Zaragoza	13. Naucalpan de Juárez
3. Coacalco	14. Nezahualcóyotl
4. Cuautitlán	15. Nicolás Romero
5. Cuautitlán Izcalli	16. Tecámac
6. Chalco	17. Tepotzotlán
7. Chicoloapan	18. Texcoco
8. Chimalhuacán	19. Tlalnepantla
9. Ecatepec de Morelos	20. Tultepec
10. Huixquilucan	21. Tultitlán
11. Ixtapaluca	22. Valle de Chalco Solidaridad

Fuente: Elaboración propia basada en: COMIPEMS (2019a) p. 15

### 1.2.2. Tipología de aspirantes y de bachilleratos

Con el objeto de llevar una suerte de control en el registro y seguimiento de los aspirantes a la EMS durante todo el proceso, la COMIPMES los clasifica en cuatro tipos:

**Cuadro 3. Tipos de aspirantes y de bachilleratos**

<b>Tipo de aspirante</b>	<b>Definición</b>
Aspirante local <sup>10</sup>	Es la persona que se registra en el Concurso de Asignación mientras está cursando el tercer grado de educación secundaria <sup>11</sup> en una escuela (pública o privada) ubicada en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, sin adeudar materias de primero y segundo grados.
Aspirante egresado	Es la persona que cuando se registra al Concurso de Asignación ya cuenta con su certificado de educación secundaria, independientemente de la modalidad o del lugar donde haya estudiado.

Continua...

<sup>10</sup> La mayoría de quienes acuden a los cursos de preparación para el Examen único que organiza la COMIPEMS suelen ser aspirantes locales y en menor medida aspirantes egresados, foráneos e INEA.

<sup>11</sup> La educación secundaria es concebida como el último tramo de la educación de tipo básico en nuestro país, “se conforma de tres grados y contribuye a la formación integral de la población estudiantil adolescente de 11 a 15 años” (SEP, 2017: 72).

<b>Tipo de aspirante</b>	<b>Definición</b>
Aspirante foráneo	Es la persona que se registra en el Concurso de Asignación mientras está estudiando el tercer grado de educación secundaria en una escuela (pública o privada) que se encuentra fuera de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, sin adeudar materias de primero o segundo grados.
Aspirante INEA	Es la persona que se registra en el Concurso de Asignación mientras acredita la educación secundaria en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (Dentro o fuera de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México).

Fuente: Elaboración propia basada en: COMIPEMS (2019a) p. 31

De acuerdo con la COMIPEMS la Educación Media Superior (EMS) es concebida como un “periodo educativo [que] tiene, por lo general, una duración de tres años, y para inscribirse en él es necesario haber obtenido el certificado de educación básica o de educación secundaria” (COMIPEMS, 2018b: 25). Cabe aclarar que la oferta de EMS es heterogénea, es decir, existen diferentes tipos de bachillerato, los cuales fueron creados en diferentes épocas históricas, respondiendo a determinadas necesidades sociales, políticas y económicas. La oferta educativa que se conforma a partir de las nueve instituciones públicas de EMS que forman parte del acuerdo interinstitucional de la COMIPEMS se clasifica en tres categorías:

**Cuadro 4. Tipos de bachillerato**

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Instituciones de EMS pertenecientes a la categoría</b>
Educación profesional técnica	Ofrece educación de carácter especializado en un gran número de carreras o profesiones de nivel medio superior. Los egresados tienen demanda en la industria, la producción, la atención a la salud, el comercio, la administración, las comunicaciones, etc.	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del Estado de México (CONALEP).
Bachillerato general	Ofrece educación de carácter general en diversas áreas, materias y disciplinas, a las cuales se da igual importancia en el plan de estudios: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, disciplinas filosóficas y artísticas.	Colegio de Bachilleres (COLBACH). Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB). Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem-SE). Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales (SE). Preparatoria Texcoco (UAEMEX). Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM). Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM).

Continua...

Categoría	Definición	Instituciones de EMS pertenecientes a la categoría
Bachillerato tecnológico	Este tipo de bachillerato es bivalente, ya que se puede estudiar el bachillerato y al mismo tiempo una carrera técnica.	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA-UEMSTAyCM). Centro Multimodal de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar y Aguas Continentales (CMM-UEMSTAyCM). Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS-UEMSTIS). Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-UEMSTIS). Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT-IPN). Centro de Estudios Tecnológicos (CET-IPN). Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM-SE). Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT-SE).

Fuente: Elaboración propia basada en: COMIPEMS (2019a) pp. 25-26

### 1.2.3. Etapas del Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior

El Concurso de Asignación es estructurado por la COMIPEMS a partir de la ejecución de ocho etapas que deben ser cubiertas a cabalidad por todos los aspirantes para lograr su ingreso a la EMS (COMIPEMS, 2019a: 23-41):

*Etapas 1: Publicación de la convocatoria.* En los primeros meses del año (entre enero y marzo aproximadamente) la COMIPEMS publica la convocatoria para el Concurso de Asignación a las Instituciones Públicas de Educación Media Superior. Este documento se divulga vía digital en la página web de la COMIPEMS<sup>12</sup>, en carteles que son dispuestos en los planteles de educación secundaria de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, así como en los principales diarios de circulación nacional. El objetivo de esta etapa es que los aspirantes se enteren de las bases y condiciones del Concurso de Asignación (p. 23).

*Etapas 2: Documentación básica para el registro.* La COMIPEMS produce y distribuye los materiales básicos para el Concurso, entre los que figuran el instructivo, la carta dirigida a los padres de familia, los formatos de solicitud de registro al Concurso de

<sup>12</sup> La página web oficial de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) es: <http://www.comipems.org.mx>. Véase en COMIPEMS (2019a) p. 1

Asignación, así como el tríptico informativo de las bases del Concurso. Dichos materiales son repartidos a los aspirantes locales por los orientadores educativos, los tutores de grupo, o bien, por los profesores de Formación Cívica y Ética en sus respectivos planteles de educación secundaria. Los aspirantes egresados, foráneos y del INEA podrán ingresar a la página web de la COMIPEMS para consultar e imprimir los documentos básicos del Concurso (p. 23).

*Etapa 3. Toma de decisiones y llenado de la solicitud de registro y del listado de las opciones educativas.* Los aspirantes se informan sobre las opciones educativas y, en corresponsabilidad con sus padres o tutores, hacen la selección de estas de acuerdo con sus intereses. Los tutores de grupo, orientadores, profesores de Formación Cívica y Ética y familiares informan y apoyan a los participantes. Todos los aspirantes (locales, egresados, foráneos y del INEA) deben realizar su pre-registro vía internet y seleccionar por orden de preferencia sus opciones educativas, al término del cual estos imprimen su comprobante de registro, su listado de opciones educativas y su formato para el depósito bancario. Para poder imprimir dichos documentos los aspirantes deben contestar previamente vía internet la encuesta de datos generales. Una vez hecho lo anterior, deberán actualizar su correo electrónico para que la Comisión cuente con un medio de comunicación con los aspirantes al momento del envío de los resultados del examen único (p. 25).

*Etapa 4: Procedimiento y lugares para registrarse en el concurso.* Los aspirantes acuden personalmente a los centros de registro establecidos por la COMIPEMS para realizar la entrega de sus documentos, tales como la solicitud de pre-registro, así como el comprobante de pago emitido por la institución bancaria establecida por la Comisión. Al realizarse la entrega de documentos se hace la toma de fotografía al aspirante y se le entrega su comprobante-credencial, documento oficial que lo acredita como participante en el Concurso de Asignación en el cual vienen plasmadas las opciones solicitadas, la fotografía del aspirante, el día y hora asignados para realizar el examen y un croquis de la sede de aplicación a la cual se tendrá que acudir. En esta fase el aspirante recibe una guía de estudio para el examen único, siendo ésta entregada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para quienes eligieron como primera opción algún plantel de esta institución, o bien, se hace entrega de la guía elaborada por el Centro Nacional de Evaluación

para la Educación Superior (CENEVAL) para quienes seleccionaron otra institución como su primera opción (p. 31).

*Etapa 5. Preparación para el examen.* Los aspirantes a la EMS registrados ante la COMIPEMS trabajan con la guía del examen que se les entregó en la etapa anterior, repasan los materiales del examen, consultan a sus profesores, y de igual modo se les sugiere trabajar con la guía interactiva que aparece en la página web de la Comisión. Es en este punto donde la gran mayoría de los aspirantes que han elegido opciones de alta demanda (planteles de la UNAM o del IPN) toman la decisión de ingresar a un curso de preparación de carácter intensivo en el cual se realiza una suerte de repaso de los contenidos temáticos que contempla el examen único, esto para lograr el mayor puntaje posible e ingresar a la opción educativa de su preferencia (p. 37).

*Etapa 6. Presentación del examen.* Los aspirantes acuden a la sede de aplicación en el día y hora señalados en el comprobante-credencial para presentar el examen único conformado por un total de 128 reactivos, contando con un total de tres horas para responderlo a partir de la indicación del aplicador que se encuentre a cargo. El aplicador entrega al aspirante el cuadernillo de preguntas junto con su hoja de respuestas con los datos prellenados del sustentante. Éste deberá llevar consigo únicamente su comprobante-credencial, lápiz del número 2 ½, goma y sacapuntas. Le será estrictamente prohibido introducir objetos como mochilas, calculadoras, celulares, dispositivos electrónicos, folders, etc. El examen único suele realizarse el último fin de semana del mes de Junio (p. 37).

*Etapa 7. Calificación de los exámenes y asignación de lugares.* La UNAM y el CENEVAL califican los exámenes que les corresponden y entregan los resultados a la COMIPEMS, la cual realiza la asignación de los lugares tal como se tiene estipulado en los lineamientos del Concurso de Asignación. Auditores y notarios vigilan el proceso de asignación de lugares educativos a cada aspirante, asimismo dan fe y transparencia de estos procedimientos. Esta etapa suele realizarse durante el mes de Julio, posterior a la realización del examen único (p. 38).

*Etapa 8. Publicación de los resultados e inscripciones escolares.* Una vez calificados los exámenes y asignados los lugares con base en el resultado y el orden de las preferencias educativas de cada aspirante, a finales del mes de Julio la COMIPEMS divulga la *Gaceta Electrónica de Resultados*. En esta etapa los aspirantes conocen su resultado en el Concurso

de Asignación, por lo que realizan su inscripción a la institución de EMS que le fue asignada con base en los procedimientos establecidos. Si el aspirante no fue asignado a ninguna opción educativa de su preferencia, éste deberá seguir los procedimientos que la COMIPEMS ha establecido para tal efecto, o bien, volver a registrarse en el Concurso de Asignación del siguiente año y repetir con ello todo el proceso (p. 40).

### **1.3. Características del examen único**

En el presente apartado se exponen las principales características del examen único, siendo éste el instrumento de evaluación estandarizado que emplea la COMIPEMS para llevar a cabo la distribución de las oportunidades educativas de los aspirantes a la EMS en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. El examen es concebido para efectos del Concurso como:

Un instrumento técnico de evaluación. Se trata de un cuestionario de opción múltiple, constituido por 128 [Ciento veintiocho] preguntas, cuya función es la de conocer el nivel de preparación de los aspirantes [...] Incluye preguntas relativas a habilidad verbal, español, historia, geografía, formación cívica y ética, habilidad matemática, matemáticas, física, química y biología (COMIPEMS, 2019a: 135).

Desde 1996 hasta el año de 1999 el diseño, aplicación y calificación del examen único era responsabilidad exclusiva del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) A.C. siendo ésta “la institución especializada en la elaboración de instrumentos de evaluación educativa que la COMIPEMS escogió para diseñar y calificar el examen que se aplica a los aspirantes en el Concurso de Asignación a la Educación Media Superior” (COMIPEMS, 2019a: 134). A partir del año 2000 la UNAM diseña, aplica y califica su propio examen a aquellos aspirantes que elijan como su primera opción algún plantel de la institución educativa en mención<sup>13</sup>. No obstante, el examen que aplica la UNAM

---

<sup>13</sup> La UNAM tomó la decisión de diseñar, aplicar y calificar su propio examen a partir de la Huelga estudiantil que tuvo lugar en dicha institución durante el año de 1999, siendo ésta encabezada por el Consejo General de Huelga (CGH). El CGH redactó un pliego petitorio, dentro del cual en el punto seis se establecía lo siguiente: “Rompimiento total y definitivo de los vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL)”. Véase en Consejo General de Huelga (1999) párr. 1

es equivalente al EXANI-I<sup>14</sup> que aplica el CENEVAL en cuanto estructura, número de preguntas y grado de dificultad (COMIPEMS, 2005: 75).

La prueba que aplican tanto la UNAM como el CENEVAL (EXANI-I) se diseña de tal forma que permita identificar de manera precisa y confiable el nivel de conocimientos y habilidades de los aspirantes a la EMS. El examen cuenta con una amplia gama de reactivos con distintos niveles de dificultad, contemplando preguntas desde las más fáciles (que la gran mayoría de los aspirantes puede contestar correctamente) hasta las más difíciles (aquellas que sólo los aspirantes más capaces pueden responder correctamente) (COMIPEMS, 2005: 76). La calificación del examen único se interpreta por el total de aciertos obtenidos, que pueden ser desde cero hasta los 128 reactivos que conforman al examen, por lo que “la escala de 0 [cero] a 10 [diez] (de uso común en la escuela y en la cual 5 [cinco] es reprobatorio y a partir de 6 [seis] es aprobatorio) no es aplicable a un examen como este” (COMIPEMS, 2018a: 4).

El examen único se conforma por dos campos: el de habilidades y el disciplinario. El de habilidades contempla dos áreas con dieciséis reactivos cada una, siendo éstas: 1) Habilidad verbal y 2) Habilidad matemática. El campo disciplinario se conforma por ocho áreas del conocimiento con doce reactivos cada una, las cuales se estructuran a partir del plan y programas de estudio de educación secundaria. Dichas áreas son: 1) Español, 2) Matemáticas, 3) Historia, 4) Física, 5) Química, 6) Biología, 7) Geografía y 8) Formación Cívica y Ética (COMIPEMS, 2005: 80). Para la definición de cada una de las áreas que se contemplan en el examen, así como en la formulación de cada uno de los reactivos “se cuenta con la participación de grupos independientes de especialistas de los tipos básico y medio superior” (COMIPEMS, 2005: 85). A continuación, se describirá en qué consiste cada campo contemplado para el examen único.

### 1.3.1. Campo de habilidades

En este campo lo que se pretende indagar es el nivel de dominio que tienen los aspirantes a la EMS en torno a sus habilidades de comprensión lectora y uso del lenguaje escrito, así como

---

<sup>14</sup> Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior. Véase en COMIPEMS (2005) p. 75.

del pensamiento de tipo lógico-formal. En el siguiente cuadro se darán definiciones de las dos áreas que contempla este campo:

**Cuadro 5. Campo de habilidades**

<b>Área:</b>	<b>Definición:</b>
Habilidad verbal	El grupo de competencias que se engloban en este término se vincula con la capacidad de pensamiento abstracto, el cual opera fundamentalmente con elementos y relaciones conceptuales; su instrumento es, por excelencia, el lenguaje hablado y escrito. A través de reactivos de sinónimos, antónimos y analogías, la sección “habilidad verbal” mide básicamente el grado de comprensión de oraciones y textos, así como la amplitud de vocabulario del aspirante.
Habilidad matemática	En esta área se explora la forma en que los aspirantes a la EMS manejan el pensamiento lógico-matemático, así como el espacial. Por lo que en esta sección los aspirantes deben mostrar la capacidad para establecer y reconocer relaciones cuantitativas mediante números y símbolos, así como para realizar inferencias lógicas válidas dadas en ciertas condiciones y proposiciones de tipo cuantitativo.

Fuente: Elaboración propia basada en: COMIPEMS (2005) pp. 83-84

Se observa que en el examen único se procura examinar al estudiante en estas habilidades intelectuales en específico, ya que la oferta académica de las instituciones de EMS que forman parte del acuerdo interinstitucional de la COMIPEMS son bachilleratos de tipo científico. Por ende, se pretende que los aspirantes sean acordes a ese tipo de estudios, de ahí que se prioricen las habilidades intelectuales como la lingüística y lógico matemática. El resto de las habilidades como la musical, espacial y kinestésico-corporal son cultivadas en bachilleratos de tipo artístico, militar y/o deportivo. Por ejemplo, en el caso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se tiene el bachillerato artístico del INBA (Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura), o bien, el bachillerato que ofrecen instituciones como la Secretaría de la Defensa Nacional y la Secretaría de Marina (COMIPEMS, 2019a: 135), en las cuales se tienen otros protocolos de ingreso; donde se les exige a sus estudiantes contar con un perfil de ingreso en el que se contemplan conocimientos, habilidades y actitudes distintos a quienes aspiran a las instituciones de EMS que forman parte de la COMIPEMS.

### 1.3.2. Campo disciplinario

El campo disciplinario pretende medir el nivel de dominio que tienen los aspirantes a la EMS respecto de los contenidos temáticos propios del plan y programas de estudio de educación secundaria. En el siguiente cuadro se mostrará la definición y propósito de cada una de las áreas del conocimiento seleccionadas para el examen único:

**Cuadro 6. Campo disciplinario**

<b>Área:</b>	<b>Definición y propósito:</b>
Español	El propósito de la enseñanza del Español es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión, en contextos y situaciones diversos, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos, dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.
Historia	El estudio de esta disciplina debe permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales. Se busca propiciar la formación de individuos capaces de analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia con posibilidades de construir una visión ordenada y comprensiva sobre el devenir de la humanidad.
Geografía	La enseñanza de la geografía busca que los alumnos sistematicen los conocimientos previos sobre esta asignatura, y desarrollen las habilidades que les permitan ubicar las relaciones que se establecen entre las sociedades y el medio geográfico, la influencia que éste ejerce en la vida social, así como las transformaciones que el medio ha experimentado como resultado de la acción humana.
Formación Cívica y Ética	En esta asignatura se bridan las bases de información y orientación sobre los derechos y responsabilidades de los jóvenes, considerando su condición de adolescentes y su futura actuación como ciudadanos adultos. Los contenidos y las actividades en ese nivel persiguen que los estudiantes hagan propios algunos valores sociales bien definidos: la legalidad y el respeto a los derechos fundamentales, la libertad y la responsabilidad personales, la tolerancia y la igualdad de las personas ante las leyes, y la democracia como forma de vida.
Matemáticas	Uno de los objetivos de los programas de matemáticas en la educación secundaria es que el alumno aprenda a resolver problemas, no solamente con los procedimientos y técnicas convencionales sino también con aquellos cuyo descubrimiento y solución requieren de la curiosidad y la imaginación creativa. Su enseñanza en la educación secundaria tiene el propósito general de desarrollar en los alumnos habilidades operatorias, comunicativas y de descubrimiento.

Continua...

<b>Área:</b>	<b>Definición y propósito:</b>
Física	Los conocimientos básicos de esta asignatura están diseñados para estimular la curiosidad y la capacidad de análisis de los estudiantes en relación con el funcionamiento de aparatos que forman parte de la vida diaria y que rara vez son motivo de reflexión. De esta manera, el estudio de la física contribuye a eliminar prejuicios y actitudes negativas hacia la tecnología y la ciencia.
Química	Los contenidos de esta área están diseñados para fomentar la capacidad de análisis de los estudiantes sobre procesos químicos cotidianos que ocasionalmente son motivo de reflexión; permiten un acercamiento a procesos químicos complejos que se desarrollan en el mundo moderno y una mejor comprensión del papel que desempeña la química en muy diversos fenómenos.
Biología	El propósito general de la enseñanza de la biología en la escuela secundaria es promover el conocimiento del mundo viviente, estimular el interés por la actividad científica y motivar actitudes de responsabilidad en el cuidado de la salud y del medio ambiente. Asimismo, se propone mantener el equilibrio de los procesos ambientales y contribuir a la conservación de la diversidad biológica.

Fuente: Elaboración propia basada en: COMIPEMS (2005) pp. 86-99

Se aprecia que para elaborar las ocho áreas del conocimiento que contempla el examen único que organiza la COMIPEMS se hace un recorte del curriculum oficial de educación básica en el nivel secundaria sancionado por el Estado, vía la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el caso de México. En este recorte se seleccionan una serie de contenidos específicos, los cuales vienen indicados en las guías oficiales que se les entregan a los aspirantes a la EMS (tanto de la UNAM como del CENEVAL). Por último, cabe decir que el examen único opera con base en la racionalidad técnica, ya que por su lógica de diseño y funcionamiento se privilegia la medición del rendimiento académico de los estudiantes únicamente de forma cuantitativa, tomando los resultados del instrumento de evaluación (puntaje) como criterio único para la distribución de las oportunidades educativas de las instituciones de EMS que forman parte del acuerdo interinstitucional de la COMIPEMS; dejando de lado factores de tipo cualitativo, que podrían ser influyentes tanto en el ingreso como en la permanencia de los aspirantes en sus estudios. No obstante, por la búsqueda de la eficacia y la eficiencia a la hora de hacer funcionar el Sistema Educativo Nacional, se opta por el criterio de la aplicación de un examen estandarizado.

#### **1.4. Instituciones de Educación Media Superior de alta demanda**

En el presente apartado se hará una descripción sintética de dos instituciones que ofrecen EMS, las cuales registran los mayores índices de demanda respecto de su oferta, así como las líneas de corte que han presentado los planteles que pertenecen a dichas instituciones en los últimos cinco años.

En la Zona Metropolitana de la Ciudad de México la problemática en torno a la relación oferta y demanda no se debe a una escasez de espacios educativos como suele suceder en otras entidades federativas del país. Se trata más que nada de la concentración de la demanda estudiantil en opciones educativas cuya oferta no ha crecido, o bien, lo ha hecho muy lentamente. En este caso, dentro de la Zona Metropolitana son dos instituciones educativas las que cuentan con la mayor demanda<sup>15</sup> respecto de sus lugares disponibles, siendo éstas la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Las instituciones que se mencionan líneas atrás figuran como las de mayor demanda a lo largo de las veintidós ediciones que se han celebrado del Concurso de Asignación, esto debido además de su prestigio, tradición y calidad académica, por representar en el mediano plazo una suerte de “puente” a los estudios superiores, sobre todo en el caso de la UNAM que cuenta con el “pase reglamentado”, mecanismo de ingreso que únicamente considera el promedio general obtenido en el bachillerato por parte de los aspirantes, a través del cual pueden ingresar a alguna opción de educación superior sin tener que presentar el examen de ingreso que la institución establece para quienes provienen de otras instituciones educativas de EMS (Solís, 2013: 1109). A continuación, se hará la descripción de cada institución, así como las elevadas líneas de corte de cada uno de los planteles que forman parte de éstas.

##### **1.4.1. Universidad Nacional Autónoma de México**

La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece servicios de EMS del tipo de bachillerato general a través de dos subsistemas; siendo éstos la Escuela Nacional

---

<sup>15</sup> Una opción educativa de “alta demanda” es aquella que es solicitada por dos o más aspirantes por cada lugar que se ofrece en un determinado plantel, carrera y/o especialidad en el Concurso de Asignación. Véase en COMIPEMS (2019a) p. 27

Preparatoria (ENP), la cual cuenta con nueve planteles y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), que cuenta con cinco planteles en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Cada subsistema opera con su propio plan y programas de estudios, el primero posee un calendario anual y el segundo uno semestral (COMIPEMS, 2005: 42).

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se funda el 2 de diciembre de 1867, siendo su primer director Gabino Barreda. A principios del siglo XX la Universidad Nacional absorbe a la ENP y desde ese entonces la institución ha tenido la misión de

Educar hombres y mujeres que mediante una formación integral, adquieren una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad (COMIPEMS, 2005: 42).

Es decir, la ENP ofrece una formación de tipo preparatoria o propedéutica, la cual dota al estudiante de una serie de conocimientos básicos de diversas disciplinas científicas y humanas, esto con miras a que se encuentre en condiciones de acceder a estudios de tipo superior. Debido a la explosión demográfica, así como a los cambios acelerados que se encontraba experimentando la sociedad en la segunda mitad del siglo XX por los avances científicos y tecnológicos, es que la UNAM toma la decisión de conformar un nuevo subsistema de bachillerato, por lo que el 26 de enero de 1971 se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), siendo éste “un bachillerato de cultura básica [que] tiene la característica de ser propedéutico, pero a su vez general; es una institución de enseñanza media superior que ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica” (COMIPEMS, 2005: 42).

Como ya se mencionó anteriormente en los lineamientos de la COMIPEMS, “los lugares [que se ofrecen tanto de la ENP como del CCH] se obtienen en función del número de aciertos que obtenga cada aspirante [en el examen único]” (UNAM, 2018: 5). Con el paso del tiempo las opciones de EMS de la UNAM no han incrementado sus lugares a ofrecer en el Concurso, pero si lo ha hecho su demanda, ocasionando que cada año las líneas de corte tanto de los planteles de la ENP como los del CCH tiendan al alza. En el siguiente cuadro se muestra un histórico de las líneas de corte en mención de los últimos cinco años:

**Cuadro 7. Líneas de corte: Planteles UNAM**

Plantel	Lugares disponibles en 2018	Aspirantes que concursaron por los lugares disponibles en 2018	El cupo durante los últimos 5 años fue cubierto con quienes obtuvieron como aciertos mínimos:				
			2014	2015	2016	2017	2018
ENP 1 “Gabino Barreda”	1,100	5,000	99	100	103	103	101
ENP 2 “Erasmus Castellanos Quinto	1,000	17,628	106	106	109	109	107
ENP 3 “Justo Sierra”	1,400	7,278	100	102	105	104	103
ENP 4 “Vidal Castañeda y Nájera”	1,500	4,893	91	93	97	96	95
ENP 5 “José Vasconcelos”	2,500	12,692	102	103	106	106	104
ENP 6 “Antonio Caso”	1,550	35,023	111	111	113	113	111
ENP 7 “Ezequiel A. Chávez”	1,600	4,188	95	97	100	99	99
ENP 8 “Miguel E. Schultz”	1,710	6,753	95	96	100	100	99
ENP 9 “Pedro de Alba”	1,435	28,820	105	106	109	108	107
CCH Azcapotzalco	3,600	14,346	88	90	94	92	92
CCH Naucalpan	3,600	10,787	84	85	89	87	87
CCH Oriente	3,600	15,626	91	92	96	95	94
CCH Sur	3,600	7,455	92	94	98	97	96
CCH Vallejo	3,600	7,387	90	91	95	94	93

Fuente: UNAM (2018) p. 18

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, las líneas de corte presentadas han tenido una tendencia al alza en los últimos cinco años, a excepción del año 2018, donde se puede apreciar una baja de uno a dos puntos. Sin embargo, los puntajes de corte son elevados, esto debido a la alta demanda de los planteles respecto de sus lugares disponibles. Para el caso de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se puede apreciar que en su plantel número 6 “Antonio Caso” se tiene una oferta de 1,550 lugares con una demanda de 35,023 aspirantes para el año 2018 (con una relación demanda-oferta de 23 aspirantes por cada lugar disponible) lo que lo convierte en el plantel con mayor demanda de ese subsistema. Para el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el plantel con mayor demanda es el Oriente, en el cual se tiene una oferta de 3,600 lugares con una demanda de 15,626 aspirantes (con una relación demanda-oferta de aproximadamente cuatro aspirantes por cada lugar disponible).

Cabe mencionar que los estudiantes que desean ingresar a alguna opción educativa de EMS de la UNAM, además de contar con un puntaje elevado en el examen único, deberán tener un promedio final en su educación secundaria igual o mayor a 7.0 (Siete punto cero) como requisito adicional de ingreso. De no contar con el promedio en mención, así se tenga un puntaje elevado en el examen el aspirante no es asignado a la opción educativa deseada. (UNAM, 2018: 13).

Respecto a la información presentada en el cuadro anterior, la UNAM hace la siguiente aclaración, esto con miras a evitar confusiones ulteriores:

La Universidad NO “pide” un número de aciertos mínimos para ingresar a cada plantel, lo rige la demanda de ingreso y el cupo en cada entidad académica, pero sobre todo la preparación de quienes presentan el examen año con año [...] Por lo tanto, el número de aciertos para cada plantel es diferente todos los años y casi siempre mayor al ciclo escolar anterior (UNAM, 2018: 12).

Es decir, la UNAM no establece los puntajes de antemano cada año. Las líneas de corte que se muestran en el cuadro anterior se establecen a partir del comportamiento de la oferta y la demanda de lugares disponibles, así como del desempeño de cada generación de aspirantes a la EMS en el examen único. Por ende, la institución educativa aclara que no es posible saber con antelación cuál será la línea de corte del próximo año, por lo que exhorta a los aspirantes a que se preparen lo mejor posible para obtener el puntaje más elevado y con ello ingresar a la opción educativa de su preferencia. A continuación, se hablará de otra institución que imparte EMS de alta demanda en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

#### 1.4.2. Instituto Politécnico Nacional

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) es una institución que ofrece educación media superior y superior fundada en el año de 1936, siendo ésta un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual se

creó para contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación. Institución educativa laica, gratuita y de Estado, rige la educación tecnológica pública en México y es líder en la generación, aplicación, difusión y transferencia del conocimiento científico y tecnológico (COMIPEMS, 2005: 39).

La oferta educativa del IPN pertenece a la categoría del bachillerato tecnológico, es decir, aquel en el que además de los estudios generales (propedéuticos) se puede cursar una carrera de tipo técnico, para la cual al finalizar los estudios se entrega una cédula profesional por parte de la SEP. La oferta de esta institución se conforma a partir de quince Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y un Centro de Estudios Tecnológicos (CET) distribuidos en tres áreas del conocimiento: 1) Ciencias Físico-Matemáticas, 2) Ciencias Sociales y Administrativas y 3) Ciencias Médico-Biológicas (COMIPEMS, 2005: 39).

En el siguiente cuadro se muestra un histórico de las líneas de corte de los planteles del IPN en los últimos cinco años:

**Cuadro 8: Líneas de corte: Planteles IPN.**

Plantel del IPN:	Líneas de corte				
	2014	2015	2016	2017	2018
CECyT No. 1 “Gonzalo Vázquez Vela”	87	88	92	89	92
CECyT No. 2 “Miguel Bernard Perales”	91	89	93	89	93
CECyT No. 3 “Estanislao Ramírez Ruíz”	98	95	100	95	100
CECyT No. 4 “Lázaro Cárdenas del Río”	84	85	89	86	89
CECyT No. 5 “Benito Juárez García”	90	90	94	91	94
CECyT No. 6 “Miguel Othón de Mendizábal”	94	93	97	94	97
CECyT No. 7 “Cuauhtémoc”	91	91	94	92	94
CECyT No. 8 “Narciso Bassols García”	86	86	89	86	89
CECyT No. 9 “Juan de Dios Bátiz Paredes”	107	104	108	106	108
CECyT No. 10 “Carlos Vallejo Márquez”	84	85	89	85	89
CECyT No. 11 “Wilfrido Massieu Pérez”	85	85	89	85	89
CECyT No. 12 “José María Morelos y Pavón”	85	85	89	86	89
CECyT No. 13 “Ricardo Flores Magón”	93	93	96	94	96
CECyT No. 14 “Luis Enrique Erro Soler”	86	87	91	88	91
CECyT No. 15 “Diódoro Antúnez Echeagaray”	88	89	94	91	94
CET “Walter Cross Buchanan”	84	85	89	85	89

Fuente: Elaboración propia basada en: COMIPEMS (2017) pp. 10-11 y (2019b) pp. 9-10.

Al igual que en el caso de la UNAM, el IPN fija como requisito adicional que los aspirantes a esta institución cuenten con un promedio final de educación secundaria igual o mayor a 7.0 (Siete punto cero). De no contar con ese promedio, así se tenga un puntaje elevado la opción educativa seleccionada no será asignada al aspirante (COMIPEMS, 2019a: 53). Con las líneas de corte presentadas se justifica la motivación de un gran número de aspirantes a la EMS de tomar cursos de preparación, esto debido al alza que éstas han presentado para obtener un lugar en alguno de los planteles considerados de “alta demanda”.

### **1.5. Los cursos de preparación para el examen único de ingreso a la EMS en la Ciudad de México**

En el presente apartado se describe lo que es un curso de preparación para el examen único, sus principales características, así como tres ejemplos dentro de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

#### **1.5.1. Conceptualización: Los cursos de preparación**

De acuerdo con los datos enlistados en el apartado anterior respecto a la relación oferta-demanda de los planteles de EMS de mayor demanda, el reto que enfrentan los aspirantes al nivel educativo en mención es de gran envergadura. Es debido a lo anterior que una mayoría de éstos buscan alternativas para mejorar su preparación académica con miras a estar en las mejores condiciones para competir en el Concurso de Asignación y con ello ingresar a la opción educativa de su preferencia. Por lo que desde 1996 hasta la actualidad han surgido múltiples cursos de preparación, tanto desde la iniciativa pública como desde la privada, así como la de carácter social y autogestiva.

Para efectos del presente escrito se entenderá a un curso de preparación para el examen único que organiza la COMIPEMS como aquel escenario educativo en el cual asisten los aspirantes a alguna opción educativa (sobre todo de alta demanda) de EMS en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, cuyo propósito central es realizar un repaso de carácter intensivo en cada una de las áreas del conocimiento y habilidades que contempla la prueba estandarizada. La duración de estos cursos suele fluctuar, de entre cuatro y seis meses aproximadamente, impartándose preferentemente durante los fines de semana.

Ante la fuerza de popularidad que han adquirido los cursos en mención, la COMIPEMS establece cada año una aclaración respecto a su relación con estos espacios educativos:

En la Zona Metropolitana hay diversos organismos que ofrecen cursos de capacitación para presentar exámenes de ingreso. Las instituciones que integran la COMIPEMS son ajenas a tales organizaciones y desconocen la calidad y efectividad de los cursos que imparten. *Por supuesto, la COMIPEMS descartará cualquier garantía de ingreso a un plantel que pudiera ofrecerse a quienes realicen determinado curso, trámite o pago en esas organizaciones* (COMIPEMS, 2019a: 37).

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una de las instituciones cuyos planteles son considerados año con año como de “alta demanda”, hace una aclaración en el mismo tenor que la COMIPEMS: “la UNAM no imparte, avala o garantiza ningún curso de preparación para los exámenes de ingreso, para que todos estén en igualdad de condiciones” (UNAM, 2018: 5). Sin embargo, esta institución, a través de su Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), desarrolló una Web app de estudio con un costo aproximado de \$200 pesos mexicanos, que puede utilizarse desde computadora o dispositivos móviles denominada *Prueb@te UNAM Bachillerato*, la cual le permite al aspirante a la EMS prepararse para el examen único mediante la resolución de cinco simuladores de examen, así como de diferentes retos y actividades de estudio para el repaso de los temas. Además, se cuenta con bibliografía para estudiar con mayor profundidad los contenidos en los que se necesite mayor dedicación y recomendaciones para la resolución de la prueba estandarizada (UNAM-CODEIC, 2019). En el siguiente subapartado se describirán tres ejemplos de cursos de preparación en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

#### 1.5.2. Tres ejemplos de cursos de preparación para el examen único de la COMIPEMS

En el presente subapartado se mencionan tres ejemplos de cursos de preparación impartidos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. La selección de éstos se hizo de manera arbitraria, por lo que no forman parte de ninguna categoría o muestra representativa. Como se mencionó líneas atrás estos espacios educativos no son reconocidos ni regulados por alguna instancia oficial. Por ende, no se sabe a ciencia cierta la cantidad de cursos que se

ofrecen en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, por lo que los hay con diferentes características, personal, infraestructura y modo de financiamiento. Para efectos de la presente investigación se ejemplificarán dos cursos de preparación de carácter privado y uno de tipo autogestivo.

#### a) Curso COMIPEMS del Colegio Nacional de Matemáticas

El Colegio Nacional de Matemáticas (CONAMAT) es una institución educativa de carácter privado que ofrece cursos para presentar exámenes de admisión, dentro de éstos el examen único de la COMIPEMS. De acuerdo con la “filosofía institucional” de este organismo se parte del supuesto de que todos los jóvenes “son potencialmente talentosos y capaces de multiplicar sus conocimientos y habilidades” (CONAMAT, 2018b: párr. 1). A partir de lo anterior se desprende la misión, visión y valores de la institución:

- Misión: Brindar a nuestros alumnos asesorías basadas en la metodología CONAMAT para que logren su objetivo educativo y profesional.
- Visión: Ser una institución educativa reconocida por la confianza en su metodología única, capacidad docente, efectividad en resultados y calidad en el servicio, con presencia nacional e internacional.
- Valores: En CONAMAT atendemos con entusiasmo lo que hacemos: compromiso, lealtad, confianza, responsabilidad, honestidad.  
(CONAMAT, 2018b: párrafos 13, 14 y 15).

El curso para el examen único que organiza la COMIPEMS es ofrecido por el CONAMAT en dos modalidades, una presencial y otra en línea. En la modalidad presencial la duración del curso es de noventa horas, impartándose éste durante los fines de semana, o bien en tres sesiones entre semana con una duración de tres horas cada una. Tanto en la modalidad en línea como en la presencial se ofrecen materiales didácticos elaborados por la institución, se realizan exámenes parciales de manera periódica y si es necesario se imparten sesiones de regularización adicionales a los estudiantes que lo necesiten (CONAMAT, 2018a: párr. 8-9).

La metodología que siguen los cursos que imparte el CONAMAT se estructura a partir de la consecución de seis pasos:

**Cuadro 9. Metodología CONAMAT para el curso COMIPEMS**

<b>Pasos:</b>	<b>Definición:</b>
Diagnóstico	Mide el nivel académico actual de los aspirantes para que éstos conozcan en dónde deben reforzar sus conocimientos.
Desarrollo de habilidades básicas	El taller de Habilidad lectora otorgará al aspirante las técnicas para una lectura y comprensión eficiente y así pueda contestar mejor las preguntas del examen.
Repaso de contenidos	Se realiza un repaso de todo el contenido visto durante el curso con los temas enfocados al examen de selección que el aspirante presentará.
Evaluaciones parciales	Se mide el manejo de los contenidos por materia, se definen las acciones previas a la aplicación del examen de simulación. Por último, se manejan talleres que refuerzan los conocimientos.
Examen de simulación	Se aplica una simulación del examen para conocer el nivel de preparación en el que se encuentra el aspirante para presentar el examen COMIPEMS.
Talleres de refuerzo	En estos se reforzarán los conocimientos adquiridos en el curso, con talleres específicos de las asignaturas que el aspirante necesita para obtener el mayor puntaje en el examen único.

Fuente: Elaboración propia basada en: CONAMAT (2018a) párr. 2

b) Curso Intensivo Para Examen de Admisión a Preparatoria del Colegio Alejandro Guillot

El Colegio Alejandro Guillot es una institución educativa de carácter privado que se encuentra en el sur de la Ciudad de México. Ésta imparte educación en los niveles maternal, preescolar, primaria y secundaria con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Asimismo, la institución ofrece educación media superior y superior con reconocimiento oficial de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Colegio Alejandro Guillot, s/f: párr.1).

El propósito central de la institución aludida es “brindar una formación integral de alta calidad a nuestros alumnos, promoviendo conocimientos, competencias, habilidades, fomentando valores éticos, desarrollando hábitos de estudio en un ambiente de sana

convivencia y respeto” (Colegio Alejandro Guillot, s/f: párr. 2). Partiendo de este propósito la misión del Colegio es la siguiente: “el ser una institución de alto nivel académico y formativo, que represente una preparación integral para nuestros alumnos permitiéndoles transformar y superar sus capacidades hacia el camino del éxito y de una carrera profesional trascendente” (Colegio Alejandro Guillot, s/f: párr. 1).

Dentro del quehacer educativo de esta institución se ofrece el Curso Intensivo Para Examen de Admisión a Preparatoria (CIPRO), siendo éste un curso de carácter intensivo, sin reconocimiento oficial de estudios de alguna instancia oficial que se imparte a lo largo de ocho semanas de lunes a domingo, obedeciendo a la siguiente programación:

De lunes a viernes:

- Los aspirantes a la EMS adscritos al curso reciben clases con apoyo de material escrito, el horario es de acuerdo con el grupo seleccionado (el horario puede ser matutino o vespertino). La duración aproximada de cada sesión es de dos horas y treinta minutos.

Los sábados:

- Los aspirantes realizan un examen semanal escrito, similar al que presentarán en COMIPEMS.

Los domingos:

- Análisis del examen.
- Los padres de familia reciben por escrito las calificaciones del examen del día anterior.
- Los alumnos con bajo rendimiento académico reciben apoyo (regularización) especial.

(Colegio Alejandro Guillot, s/f: párr. 4).

El cupo del CIPRO es limitado, por lo que todos los aspirantes a la EMS que deseen inscribirse a éste deberán acudir a las instalaciones del Colegio Alejandro Guillot en el horario y lugar que la institución convenga para repartir una serie de fichas, las cuales una vez agotadas ya no se tiene la posibilidad de inscribirse al curso, esto aunado al hecho de que el costo total del mismo suele ser elevado (cerca de los \$20,000 pesos mexicanos), lo cual hace de éste un espacio educativo que sólo es asequible para personas que pertenecen a estratos socioeconómicos medios y altos.

### c) Curso de Oriente

A diferencia de los dos cursos anteriores, los cuales son ofrecidos por instituciones educativas de carácter privado con cuotas que muy difícilmente son asequibles para aquellos aspirantes a la EMS pertenecientes a los estratos socioeconómicos medios bajos y bajos, es que se crean espacios de carácter autogestivo. Como ejemplo se tiene el Curso de Oriente, el cual se define a sí mismo como

Un proyecto independiente, solidario y de lucha. Es un curso donde cientos de estudiantes de la UNAM y otras universidades brindan apoyo académico con trabajo voluntario a alumnos de secundaria que enfrentarán el examen único de Ingreso al Bachillerato, examen injusto y excluyente que beneficia a los que más tienen y segrega a escuelas de *baja calidad* a jóvenes de escasos recursos (que, en general, no pueden pagar cursos privados de preparación)” (Curso de Oriente, 2018: párr. 1).

El curso se imparte todos los sábados dentro de las instalaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente de la Universidad Nacional Autónoma de México. Como se menciona en la definición anterior, el curso se organiza a partir de un colectivo de carácter autogestivo, por lo que las autoridades de la UNAM no reconocen a éste. No obstante, ha realizado diversas acciones (muchas de ellas con carácter de protesta) para ocupar las instalaciones del CCH Oriente y con ello impartir el curso.

Se atiende a cerca de 1,400 estudiantes de educación secundaria cada año, los cuales son seleccionados a partir de un sorteo, en el cual de forma aleatoria se determina a los aspirantes que formarán parte del curso. Dentro de esta iniciativa no se realiza cobro alguno. Es debido a la gratuidad del curso que existe una amplia demanda de éste, lo cual rebasa las capacidades del colectivo para atender a la población que solicita sus servicios, de ahí la necesidad de implementar el sorteo como mecanismo de ingreso (Curso de Oriente, 2018: párr.4). El Curso de Oriente tiene lugar por primera vez durante el mes de febrero del año 2003, que parte del ideario de la Huelga universitaria encabezada por el CGH en el año de 1999, en el cual se establece como prioridad lograr que los “hijos del pueblo” tengan acceso a una educación pública, gratuita y de calidad. Retomando este ideal, varios alumnos y profesores del CCH Oriente iniciaron la organización e impartición del curso, en donde “no sólo se pensó como un proyecto universitario, cerrado y en manos de un colectivo, sino como un proyecto social, abierto y de masas” (Curso de Oriente, 2018: párr. 9).

A partir de los tres ejemplos presentados se puede apreciar la variedad de cursos existentes dentro de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, los cuales responden a diferentes tipos de estructura, organización, financiamiento, así como a diversos idearios. Por lo que los cursos de preparación deben ser pensados como entidades educativas aglutinadas en un todo heterogéneo y no en una unidad homogénea. Se puede decir que debido a la diversidad existente en los cursos de preparación es que no se han realizado investigaciones desde el campo de la Pedagogía con miras a averiguar lo que sucede en el interior de estos espacios educativos, los cuales en los últimos años han cobrado mayor presencia entre los aspirantes, esto ante la alta demanda que existe en determinados planteles educativos de EMS (UNAM e IPN). Es por lo anterior que la presente investigación pretende constituirse como un aporte al cuerpo de conocimientos en el ámbito de la educación, al analizar la práctica docente de un curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS.

En este punto se da por concluido el presente capítulo, el cual brinda una suerte de contexto respecto al origen de la COMIPEMS, el Concurso de Asignación y la aplicación del examen único, las instituciones involucradas, el proceso que deben seguir los aspirantes a la EMS, el diseño y las características del examen único, la alta demanda que existe en determinadas instituciones que imparten EMS en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, así como el lento y/o nulo crecimiento de éstas, lo cual tiene como consecuencia directa el incremento de las líneas de corte y como consecuencia indirecta la creación de cursos de preparación con el objeto de lograr una mejor preparación de los aspirantes y con ello elevar sus probabilidades de ingresar a la opción educativa de su preferencia. En el siguiente capítulo se desarrolla la aproximación teórica y metodológica que da sustento a la presente investigación.

## **CAPÍTULO 2: APROXIMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA**

En el presente capítulo se exponen los conceptos teóricos que dan sustento a esta investigación tales como: práctica docente, sus respectivas dimensiones, los elementos que constituyen a la misma a través del ciclo didáctico, los modelos de explicación de la vida en el aula, la enseñanza desde el constructivismo, las estrategias a emplear desde esta corriente, la metodología que se siguió para llevar a cabo el trabajo de campo, así como el tratamiento de la información recolectada, la cual está vinculada con el referente teórico aludido.

Se desarrollan cinco apartados. En el primero se da cuenta del concepto de práctica docente, las dimensiones que conforman a la misma (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 21, 29-37), así como sus elementos constitutivos a través del ciclo didáctico (De Vicenzi, 2009: 89 y Díaz y Gallegos, 1996: 52-114). En el segundo apartado se presentan los modelos de explicación de la vida en el aula, siendo estos: el modelo proceso-producto, el modelo mediacional y el modelo ecológico (Pérez Gómez, 2008: 82-90). En el tercer apartado se explica en qué consiste la corriente teórica denominada como constructivismo (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 9, 140 y Carretero, 2009: 21), retomando de ésta la teoría del aprendizaje significativo elaborada por el psicólogo norteamericano David P. Ausubel (Ausubel, 2002: 25-48). En el cuarto apartado se desarrolla el concepto de enseñanza (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 140 y Pérez Gómez, 2008: 81), así como las estrategias que se emplean en el aula (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 141-161). En el quinto y último apartado se expone el marco metodológico que se siguió para el desarrollo de la investigación, que se vincula estrechamente con la aproximación teórica de este estudio, partiendo del enfoque cualitativo y retomando elementos del diseño etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988: 26 y Taylor y Bogdan, 1994: 15, 20-23, 75, 91-92, 101, 149).

### **2.1. La práctica docente**

La práctica docente se trata de un objeto de estudio de amplio alcance, el cual puede ser abordado desde diferentes perspectivas. En este trabajo serán desarrolladas las concepciones de tres fuentes distintas. En una primera aproximación teórica se puede concebir a la práctica docente como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos

al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008: 4). Este concepto puede considerarse de carácter técnico, ya que sólo describe sucesos (estrategias de enseñanza y/o actividades de aprendizaje) que tienen lugar con base en una serie de objetivos de formación, prescritos de manera previa por el docente y/o la institución a la cual sirve.

La concepción anterior da cuenta del objetivo de formación (la intencionalidad de la acción educativa), el escenario educativo (el aula de clases), las estrategias de enseñanza que ejecuta el docente, así como los agentes principales del mismo (el docente y el alumno). Por lo tanto, esta definición concibe a la práctica docente como una actividad aislada, que sólo se remite a lo que ocurre en el aula de clases. Desde una segunda perspectiva, la práctica docente puede entenderse como

Una actividad intencional que se concreta en el hacer cotidiano, asume características específicas que la dimensionan como una acción individual y colectiva que tiene su génesis en la normatividad de la institución, las concepciones del profesor, su historia personal, lo que hace que su tarea se exprese en lo concreto en forma diferente a la de sus iguales (Rosario, 2000: 38).

En este concepto se puede apreciar que la práctica docente no sólo se limita a lo que sucede dentro del salón de clases, ya que ésta se encuentra supeditada por la normativa de la institución en la cual se labora, llevando consigo una serie de reglas que limitan y dan forma a las acciones de profesores y alumnos en el recinto escolar. Asimismo, se toma en cuenta la subjetividad del profesor, es decir, la forma particular en que éste concibe su quehacer en el aula, considerando sus vivencias personales. Por lo que la práctica del maestro se encuentra influenciada por su historia de vida.

Si bien es cierto que el concepto anterior agrega tanto el elemento subjetivo (la historia de vida del docente y el modo de concebir su trabajo) así como el normativo (el reglamento de la institución escolar) que en conjunto dan forma a la práctica docente, ésta aún adolece de un elemento importante, siendo el contexto social, cultural y político dentro del cual se desarrolla ésta. El tercer concepto desarrollado por Fierro, Fortoul y Rosas (1999) retoma los elementos en mención, al concebir a la práctica docente:

Como una praxis<sup>16</sup> social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

A partir de esta definición se desprenden seis dimensiones que conforman a ésta, las cuales serán descritas a continuación.

### 2.1.1. Dimensiones de la práctica docente

Como se mencionó líneas atrás, la práctica docente es un fenómeno complejo que lleva consigo diversos elementos, los cuales actúan de forma interrelacionada en la vida cotidiana de los profesores. Para desentrañar dicha complejidad Fierro, Fortoul y Rosas (1999) delimitan seis dimensiones para su estudio, las cuales son:

*Dimensión personal.* Se considera al docente como un ser histórico capaz de analizar su presente para construir su futuro, tanto personal como profesional. Dicho de otro modo, se trata de la relación que existe entre la historia de vida del profesor con su práctica profesional dentro del aula de clases. Ésta entraña una serie de decisiones personales que encaminaron al profesor a ejercer la docencia, así como una serie de significados que éste le otorga a su trabajo cotidiano en el salón de clases (p. 29).

*Dimensión institucional.* Se concibe a la organización escolar como el espacio privilegiado para que el docente adquiriera los saberes, las tradiciones, las costumbres, así como las reglas tácticas propias del oficio, las cuales conforman una suerte de “cultura magisterial”. Por lo que se deja entrever el carácter colectivo respecto del quehacer de cada maestro. Si bien es cierto que cada profesor tiene su estilo y sus métodos para impartir sus clases, algo que tienen en común todos ellos es esa cultura que se va formando en el seno de la propia institución escolar (p. 30).

*Dimensión interpersonal.* La práctica docente no es un fenómeno aislado. El maestro tiene que relacionarse con diversas personas, entre las que se encuentran: los alumnos, sus colegas, los directores y/o demás administrativos de la institución escolar en la que labora,

---

<sup>16</sup> Por *praxis* se entiende, siguiendo a Sánchez Vázquez (1964), como “la categoría central de la filosofía que se concibe ella misma no sólo como interpretación del mundo, sino como guía de su transformación” (p. 164).

así como con los padres de familia. Esta dimensión analiza el modo en el cual el profesor se interrelaciona con los agentes ya mencionados, y cómo dicha relación afecta la forma en que éste ejerce su trabajo en el aula (p. 31).

*Dimensión social.* Toda práctica educativa se desarrolla en un marco histórico, político, social, geográfico, cultural y económico en particular. Éste ejerce una influencia significativa en la forma en que el profesor lleva a cabo su práctica, ya que siendo la educación un fenómeno eminentemente social, éste no puede ser ajeno al entorno en que se desarrolla. El contexto marca una suerte de sello particular a la práctica educativa de los docentes en un determinado espacio histórico-social (p. 32).

*Dimensión didáctica.* En esta dimensión se analiza el papel propiamente educativo del profesor, al concebirse a éste como un agente que organiza y lleva a cabo una serie de estrategias de enseñanza, valiéndose de determinados materiales didácticos (como pizarrón, libros, ilustraciones, maquetas, videos, etc.), con miras a que sus estudiantes interactúen con el saber socialmente organizado (considerado como “valioso” por la sociedad en que viven), para que finalmente puedan construir su propio conocimiento (p. 34).

*Dimensión valoral.* Ninguna práctica educativa es neutra ni imparcial. Cada docente lleva a cabo su trabajo dentro del aula con referencia a sus valores personales, los cuales se expresan a través de las preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, así como de sus juicios de valor. Todo este referente axiológico imprime un sello personal que determina la particularidad de cada docente al momento de realizar su trabajo cotidiano en el salón de clases (p. 35).

Además de estas seis dimensiones, habría que añadir una dimensión más que no contemplan Fierro y colaboradoras (1999), siendo ésta la *dimensión profesional*; ya que en el caso del curso de preparación para el examen único que organiza la COMIPEMS se procura reclutar a profesionistas acordes a cada área de conocimiento que contempla el examen único. Es decir, se recluta a un historiador para impartir historia, un químico para impartir química, un biólogo para biología, etc. El asunto con este tipo de profesionistas es que poseen una formación disciplinar sólida en su campo de estudios, no obstante, éstos no suelen contar con una formación para ejercer la actividad docente, por lo que los conocimientos y habilidades didácticas los han de adquirir en su práctica cotidiana dentro del aula. Por lo que resulta preciso saber la forma a través de la cual estos profesionistas logran

transmitir sus conocimientos a una población estudiantil que se encuentra concluyendo su formación básica (Tercer grado de educación secundaria, o bien, alumnos recién egresados del nivel educativo en mención).

La forma en la cual cada docente logra integrar las seis dimensiones mencionadas (incluso la séptima dimensión que se agrega en el presente trabajo), da lugar a lo que se denomina como relación pedagógica, la cual puede ser de opresión, de dominio e imposición hacía los estudiantes que el docente tenga a su cargo, o bien, puede ser una relación liberadora, en la cual los estudiantes interactúan con el docente, concibiendo a éste como un apoyo con el cual cuentan para crear y re-crear el conocimiento, siempre sobre una base de respeto y apoyo mutuos (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 37).

### 2.1.2. Elementos de la práctica docente

De acuerdo con Gine, Parcerisa, Llena, París y Quinquer (2012), la práctica docente se trata de una “acción educativa intencional [la cual] se planifica, se desarrolla o se lleva a cabo y posteriormente se revisa o evalúa” (p. 13). Es decir, se tiene una suerte de ciclo didáctico, el cual consta de tres fases: 1) La planeación: en la cual tiene lugar la selección y estructuración metodológica del contenido de enseñanza ya sea por parte del docente, de manera conjunta con sus estudiantes, o bien, éste es establecido previamente por la institución escolar; 2) La ejecución: donde se lleva a cabo la práctica docente propiamente dicha, teniendo lugar las interacciones entre docente y alumno en torno a las actividades académicas, el abordaje de los contenidos de aprendizaje (relación de los estudiantes con el conocimiento) así como la organización de la vida en el aula; y 3) La evaluación: fase en la cual se corrobora en qué medida se cumplieron los objetivos de aprendizaje planteados por el profesor, por la institución escolar, o bien, de manera conjunta con los estudiantes. Asimismo, se da un proceso de reflexión por parte del profesor para mejorar su práctica educativa al reiniciar el ciclo didáctico (De Vicenzi, 2009: 89).

#### a) La planeación

Los elementos que conforman a la fase de planeación son la organización de los contenidos de aprendizaje, la selección de los recursos o materiales didácticos y el diseño del horario

escolar (Díaz y Gallegos, 1996: 52, 55, 61, 122, 135). La organización de los contenidos de aprendizaje se lleva a cabo mediante una planeación didáctica, siendo ésta “una herramienta que permite al docente organizar el contenido y las actividades que desarrolla en el aula de clases” (Carmona, 2016: 52). Se trata de un mecanismo a través del cual el docente intenta anticiparse a lo que realizará dentro del salón de clases con sus estudiantes. Dentro de dicha planeación se establecen una serie de contenidos temáticos definidos por Coll (1992) como “el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos generales del área, éstos pueden ser hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas o actitudes” (p. 138). Todo lo anterior da como resultado el programa escolar, que es la unidad mínima de operación de la actividad docente, el cual sirve como una suerte de guía para su actividad dentro del aula, siendo partes de dicho programa: los objetivos de aprendizaje, las actividades sugeridas, la metodología a seguir, la forma de evaluación, así como los recursos didácticos a emplear (Díaz y Gallegos, 1996: 55).

Un segundo elemento de la fase de planeación es la selección de recursos o materiales didácticos. Éstos son entendidos como una suerte de “apoyo pedagógico a partir del cual se refuerza el acto del docente y se optimiza el proceso de aprendizaje, proporcionándole una herramienta interactiva al profesor” (González, 2015: 15). Se trata de una serie de insumos (que pueden ser naturales y/o artificiales) que facilitan la comunicación entre el docente y el alumno, sirviendo como una ayuda visual y/o espacial a estos últimos con el objeto de lograr una mayor comprensión del concepto, hecho y/o fenómeno que el docente pretende enseñar. Los materiales didácticos pueden ser seleccionados por el profesor durante la fase de planeación, o bien, durante la fase de ejecución de manera conjunta con sus estudiantes.

Un tercer y último elemento de la fase de planeación es el horario escolar. Toda actividad educativa presencial<sup>17</sup> es sincrónica, es decir, tanto docente como alumnos deben coincidir en un mismo lugar y en una misma hora previamente establecida. De ahí que se tenga que diseñar un horario, en el cual se realiza una distribución lo más racional posible

---

<sup>17</sup> El curso de preparación para el examen único de ingreso a la Educación Media Superior que organiza la COMIPEMS que se analiza en la presente investigación emplea la enseñanza presencial, la cual tiene lugar de manera sincrónica (Es decir, docente y alumno se reúnen en un mismo lugar y en un momento determinado). Esto a diferencia de la educación a distancia o en línea, de tipo asincrónica (el hecho educativo puede darse en un lugar distinto al aula escolar y no es necesaria la coincidencia temporal entre el docente y el alumno).

del tiempo y el espacio en que se llevará a cabo la jornada escolar (Díaz y Gallegos, 1996: 135).

#### b) La ejecución

Los elementos que conforman a la fase de ejecución son el aula y los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje, la relación maestro-alumno y alumno-alumno, el abordaje de los contenidos de aprendizaje (relación de los estudiantes con el conocimiento), la disciplina escolar, así como las rutinas que dan forma a la vida en el aula. El salón de clases se trata de un espacio construido socialmente, cargado de los significados que le atribuyen sus agentes, es decir, el docente, los alumnos, la institución, así como los padres de familia; por lo que es el espacio por excelencia donde se lleva a cabo la práctica educativa propiamente dicha (Díaz y Gallegos, 1996: 67-68, 70-72, 101-102, 117, 128).

La figura del docente es concebida por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) como “un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (p. 3). Esto visto desde su función en la dimensión didáctica<sup>18</sup>. Visto desde las dimensiones institucional, interpersonal y social, al docente se le puede concebir como “un trabajador que posee la autoridad, el poder y el deber de enseñar como sujeto intelectual ante la sociedad” (Díaz y Gallegos, 1996: 70). El alumno es concebido como aquel agente educativo que tiene unas determinadas expectativas de aprendizaje, que trae consigo sus propios esquemas referenciales<sup>19</sup> e historia personal, los cuales se manifiestan en sus acciones y formas de pensar dentro del aula (Díaz y Gallegos, 1996: 72).

Un segundo elemento de la fase de ejecución es la relación entre maestro y alumno, así como entre éstos últimos entre sí. Para comprender en que consiste este elemento, primero es necesario saber qué es la interacción<sup>20</sup>. A ésta se le puede entender como

---

<sup>18</sup> Véase en Fierro, Fortoul y Rosas (1999) p. 34

<sup>19</sup> De acuerdo con Carretero (2009), un esquema es entendido como “una representación de una situación concreta o de un concepto que permite al sujeto [en este caso el alumno] manejarse internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (p. 23).

<sup>20</sup> El concepto de interacción que se presenta en este escrito parte de la corriente de la psicología atribucionista, ya que ésta abre un panorama en el cual se comprende de qué forma se construyen las relaciones entre el docente y el alumno, no sólo desde las conductas observables, sino también desde sus propias visiones personales, es decir, desde su subjetividad. Véase en Bertoglia (2005) p. 58

Un proceso bidireccional que considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes, la que genera un estado de influencia mutua simultánea basada no sólo en “una respuesta a” sino también en “una anticipación de”. Las dos partes, por lo tanto, intervienen al mismo tiempo exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro, lo que permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción (Bertoglia, 2005: 58).

Por lo que en la relación maestro-alumno, ambos agentes cuentan con una serie de expectativas uno del otro, las cuales determinan en el quehacer educativo dentro del aula el curso de la relación que se llegue a entablar. Este punto es corroborado por Díaz y Gallegos (1996) al mencionar que “las relaciones pedagógicas en la práctica docente propician vínculos que contienen valores, concepciones, formas de relacionarse con los contenidos escolares, intencionalidad en la formación de los alumnos” (p. 101).

El tercer elemento por mencionar es el abordaje de los contenidos de aprendizaje, es decir, la forma en la cual los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Éste

Posibilita al maestro y los alumnos participar en las acciones conducentes al aprendizaje, su práctica conlleva formas de enseñanza, métodos, recursos didácticos, carga ideológica, actitudes, procedimientos que de manera intencionada se concretan en el aprender (Díaz y Gallegos, 1996: 76).

Para que los estudiantes logren relacionarse con los contenidos temáticos que el profesor pretende que sus estudiantes aprendan, éste último requiere dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura, es decir, que tenga la certeza de comprender a cabalidad los temas que presentará en la clase con sus estudiantes (saber qué es lo que va a enseñar) y 2) el conocimiento pedagógico general, que sepa de qué manera va a lograr que el estudiante logre apropiarse del conocimiento en mención. Este punto se refiere al conocimiento didáctico, el cual comprende los modelos y sus subsecuentes técnicas didácticas (saber cómo enseñar las cosas). La interacción de ambos conocimientos da lugar al *conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura*, el cual se refiere a las maneras concretas de impartir una determinada asignatura. (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008: 6).

Por lo que el *conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura* comprende los siguientes elementos:

- La concepción global de la docencia de una asignatura.
- El conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción.

- Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura.
- El conocimiento del currículo y los materiales curriculares.
- Las creencias del profesor acerca de la enseñanza.

(García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008: 6).

Un cuarto elemento para conceptualizar en la fase de ejecución es la disciplina escolar, siendo esta entendida como “el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula” (Márquez, Díaz y Cazzato, 2007: 129). Siendo la práctica docente una actividad intencional y planificada es preciso que existan una serie de condiciones para que ésta se pueda llevar a cabo, de ahí la instauración de las normas de convivencia, las cuales deben acatar tanto docente como alumnos. No obstante, este establecimiento de normas lleva consigo la asignación de una serie de roles, trayendo consigo relaciones de poder. Dentro de esta adjudicación de roles “el maestro representa la vía para que se cumplan todas aquellas disposiciones institucionales e internas dentro del salón de clases, para asegurar la buena marcha de la escuela y de la clase” (Díaz y Gallegos, 1996: 117).

Un último y quinto elemento de la fase de ejecución se trata de las rutinas que se llevan a cabo en el aula de clases. Éstas son concebidas como “una serie de actitudes, hábitos y relaciones que se manifiestan como parte implícita y explícita del quehacer docente” (Díaz y Gallegos, 1996: 128). Es decir, se trata de una serie de “acciones que en el día a día se acostumbran y por tanto, no exigen el detenerse a pensar en el sentido y significado de las mismas” (Pulido González, 2013: 83). Estas conductas repetitivas dan forma a las sesiones de clase que se llevan a cabo cotidianamente dentro del salón de clases, siendo la mayor parte de las veces inadvertidas tanto por el docente como por el alumno por la familiaridad de éstas.

### c) La evaluación

Por último, en cuanto a los elementos que conforman a la fase de evaluación se encuentran el proceso de evaluación del aprendizaje escolar, así como los instrumentos a emplear para llevar a cabo la misma (Díaz y Gallegos, 1996: 106, 109, 114). La evaluación del aprendizaje escolar de los alumnos puede ser entendido como aquel proceso que permite “obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de

los alumnos a lo largo de su formación [...] además de ser un instrumento útil que ayude a la comprensión de fenómenos educativos” (Carmona, 2016: 50-51). Dicho de otra forma, la evaluación del aprendizaje escolar se trata de la formulación de un juicio respecto de la medida en que se cumplieron los objetivos de aprendizaje. Asimismo, implica un proceso de reflexión por parte del profesor a través del cual éste vislumbra los aciertos y desaciertos de su práctica docente, esto con miras a hacer las correcciones que sean necesarias cuando se reinicie el ciclo didáctico.

Dentro de la fase de evaluación se seleccionan y/o elaboran los instrumentos de evaluación, siendo desarrollados por el docente, de manera conjunta con los estudiantes, o bien, por la propia institución escolar. Se trata de una serie de insumos que permiten recoger la información necesaria para poder determinar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje. Entre dichos instrumentos podemos encontrar el examen (ya sea en modalidad de preguntas abiertas, de opción múltiple, de resolución de casos, etc.), la guía de verificación, la escritura de un ensayo, entre otros (Díaz y Gallegos, 1996: 114). Cabe aclarar que el instrumento no representa *per se* la evaluación propiamente dicha, éste es sólo una vía para recabar datos, que en virtud de éstos se elabora la valoración, es decir, el juicio donde se determina en qué medida se cumplió el o los objetivos de aprendizaje planteados.

## **2.2. Modelos de explicación de la vida en el aula**

En el presente apartado se desarrollan los tres principales modelos de explicación de la vida en el aula: a) Modelo proceso-producto, b) Modelo mediacional y c) Modelo ecológico (Pérez Gómez, 2008: 82-90). Éstos surgen en el campo de la educación como un intento de imitación de lo que sucede en las ciencias naturales, las cuales tienen sus propios modelos para explicar los fenómenos propios de los campos de estudio de dichas ciencias. El objetivo de conformar modelos de explicación de la vida en el aula es “derivar normas de intervención tecnológica<sup>21</sup> que garanticen la eficacia de la acción docente” (Pérez Gómez, 2008: 82).

---

<sup>21</sup> La noción de intervención tecnológica surge a partir del paradigma positivista (un *paradigma* puede ser concebido como una suerte de postura epistemológica, a partir de la cual se conforma una determinada manera de producir el conocimiento humano), esto a través de la racionalidad técnica, donde en el caso de la educación se concibe a la escuela como una suerte de “fábrica” en la cual los “expertos” diseñan el currículum, los maestros se vuelven operarios del mismo, y los estudiantes se vuelven el producto final de dicha intervención. Para una explicación más detallada de esta concepción véase en Grundy (1998) p. 28

Pérez Gómez (2008) concibe el origen de los modelos de explicación de la vida en el aula partiendo de una racionalidad<sup>22</sup> técnica, en la cual se sostiene el supuesto de que la escuela es una institución cuya finalidad es generar de manera eficaz y eficiente alumnos útiles a la sociedad, concibiendo a éstos últimos como productos del sistema y a los docentes como operarios de éste (p. 82). No obstante, si se aboca a otro punto de vista, uno que considere la subjetividad y capacidad de autonomía de los agentes educativos (el docente y el alumno), los modelos de explicación surgen a partir de la búsqueda de alternativas que permitan conformar una práctica docente con base en las creencias y valores particulares de la comunidad en que ésta se lleva a cabo. En palabras de Grundy (1998), “si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa, y lo que suponen las prácticas de organización y de enseñanza y aprendizaje, hallamos, no leyes naturales universales, sino creencias y valores” (p. 22).

A partir de lo anterior se puede decir que los modelos de explicación de la vida en el aula no surgen a partir de una racionalidad técnica (que intenta imitar la forma en que operan las ciencias naturales), sino de una racionalidad práctica, de una racionalidad crítica<sup>23</sup>, o bien de ambas<sup>24</sup>, a partir de las cuales se consideran las creencias y valores (siempre cambiantes y diversas entre un sitio y otro) de una determinada comunidad escolar en la cual se lleva a cabo la práctica docente. A continuación, se describen los modelos propiamente dichos.

---

<sup>22</sup> Entiéndase a la *racionalidad* como una forma de pensar las cosas, es decir, como una suerte de “lentes” a partir de los cuales se establece una determinada concepción de la realidad que nos rodea, así como la forma en que los seres humanos nos relacionamos con ésta. Véase en Grundy (1998) p. 23

<sup>23</sup> La racionalidad práctica parte del paradigma hermenéutico/fenomenológico y la racionalidad crítica parte del paradigma crítico. Véase en Grundy (1998) pp. 30, 34

<sup>24</sup> La diferencia entre la racionalidad práctica y la racionalidad crítica radica en el hecho de que la primera, si bien es cierto considera el punto de vista (la subjetividad) de los agentes involucrados en la práctica educativa (el docente y el alumno), estos pueden generar consensos a través de los cuales se corre el riesgo de caer en una suerte de “autoengaño” (donde se llega a creer que los consensos parten de la autonomía personal de cada uno, cuando en realidad puede tratarse de una imposición “velada”), mientras que la racionalidad crítica aboga por una autonomía absoluta entre ambos agentes, los cuales siempre cuestionan la veracidad de los acuerdos a entablar, así como el intercambio de significados que tienen lugar entre éstos. Véase en Grundy (1998) p. 36

### 2.2.1. Modelo proceso-producto

El modelo proceso-producto tuvo su mayor auge desde la década de los años 1940 hasta la década de los años 1970, sobre todo en Europa y Estados Unidos. Este modelo parte de la racionalidad técnica, en la cual se tiene “*un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico*” (Grundy, 1998: 29). Dicha racionalidad, aterrizada en el fenómeno educativo, da como resultado una intervención en la cual “la vida en el aula se reduce a las relaciones que se establecen entre la actuación del docente y su incidencia sobre el rendimiento del alumnado” (De Vicenzi, 2009: 89).

Por lo tanto, la práctica docente se concibe como un proceso lineal en el cual operan dos variables: 1) La acción del docente; siendo ésta la variable independiente, la más importante en el proceso de enseñanza, cuyo rol es el proceso y 2) El rendimiento académico del alumno; siendo ésta la variable dependiente, cuyo rol es el producto. Ambas variables tienen en común el hecho de ser observables y medibles, atributos que permiten un *control*<sup>25</sup> minucioso respecto al comportamiento de éstas (Pérez Gómez, 2008: 83).

El modelo proceso-producto parte de una concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano (Pérez Gómez, 2008: 85), por lo que éste sólo se basa en la conducta observable y mensurable tanto del docente como del alumno, lo cual si bien es cierto fue muy útil en su época, para los tiempos actuales dicho modelo presenta limitaciones, ya que no toma en cuenta el proceso de reestructuración de los esquemas mentales<sup>26</sup> por parte del estudiante y del propio profesor, es decir, no se pondera la subjetividad de los agentes educativos involucrados. Es debido a lo anterior que surge el modelo mediacional, el cual será descrito en el siguiente subapartado.

### 2.2.2. Modelo mediacional

A partir de la década de los años 1970, el modelo proceso-producto es objeto de numerosas críticas por parte de diversos estudiosos del fenómeno educativo, debido principalmente a la

---

<sup>25</sup> Un atributo que distingue a la racionalidad técnica es el *control* que se tiene de los hechos, procesos y/o fenómenos a estudiar. En este caso, la práctica docente es el objeto de control y observación por parte de los denominados “expertos” en el tema de estudio. Véase en Grundy (1998) pp. 29-30

<sup>26</sup> Para saber más sobre lo que es un esquema mental, véase la definición de Carretero (2009) p. 23

pobreza conceptual de dicho modelo, lo cual generaba inconsistencias en las investigaciones que se desarrollaban con base en éste. Es debido a lo anterior que surgen propuestas teóricas de tipo mediacional, las cuales incorporan como variable clave la subjetividad (siendo ésta el interior de la “caja negra”) tanto del docente como del alumno (Pérez Gómez, 2008: 85).

El modelo mediacional, centrado en la subjetividad de los agentes educativos, tiene como base la racionalidad práctica, en la cual se tiene un “*interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado*” (Grundy, 1998: 32). Dicha racionalidad, aterrizada en el fenómeno educativo, da como resultado una intervención en la cual “el docente piensa su [actuar en el aula]. Asimismo, reconoce la necesidad de identificar las estrategias cognitivas con las que el alumno procesa la información, toda vez que el aprendizaje es considerado como el resultado de la actividad mental” (De Vicenzi, 2009: 89). De acuerdo con Pérez Gómez (2008) el modelo mediacional divide su explicación en cada agente educativo: el profesor y el alumno. Las explicaciones del modelo para cada uno se desarrollan a continuación:

*Modelo mediacional centrado en el profesor/a.* En este modelo el docente es concebido desde sus dimensiones personal, interpersonal, didáctica, social y valoral<sup>27</sup>, a partir de las cuales se develan las creencias, pensamientos, así como hábitos de comportamiento, que en conjunto imprimen un sello particular a la práctica docente de cada profesor. Se concibe a éste como un agente activo, el cual cuenta con su capacidad de interpretar y comprender la realidad educativa en la que se encuentre, adaptándose a las peculiaridades de cada momento y/o situación (p. 86).

*Modelo mediacional centrado en el alumno/a.* De acuerdo con los aportes de la corriente constructivista<sup>28</sup> el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una verdadera construcción subjetiva. Por lo tanto, el alumno no es un receptor pasivo del saber, sino un agente activo capaz de crear y re-crear el conocimiento que posee, por lo que éste influye en su rendimiento escolar como consecuencia de sus construcciones personales. Por lo tanto, el profesor solamente puede influir en los resultados de sus estudiantes en la medida en que logre activar en ellos respuestas de procesamiento de información, es decir, que tenga

---

<sup>27</sup> Véase en Fierro, Fortoul y Rosas (1999) pp. 29, 31, 32-35

<sup>28</sup> Véase en Carretero (2009) p. 22

lugar un aprendizaje significativo<sup>29</sup>, donde se vinculan los conocimientos previos de los estudiantes con el nuevo conocimiento que imparte el docente (p. 87).

Si bien es cierto el modelo mediacional considera la subjetividad tanto del docente como del alumno en el desarrollo de la práctica docente, aún se carece de un elemento crucial en toda práctica social (como lo es la educativa), siendo éste el contexto en que se encuentra inserta dicha práctica. Debido a lo anterior se conforma el modelo ecológico, el cual será desarrollado en el siguiente subapartado.

### 2.2.3. Modelo ecológico

Este modelo surge en la década de los años 1980 a partir de un análisis que se realiza en torno al modelo mediacional, en el cual si bien es cierto representa un avance respecto del modelo proceso-producto al considerar la subjetividad, es decir, los puntos de vista del docente y el alumno, éste aún carece de un elemento crucial en su corpus teórico, siendo el contexto en el cual está inserta la práctica docente, el cual ejerce una influencia importante respecto a la forma y sentido en que se desarrolla toda actividad educativa, es decir, se “reconoce la incidencia del contexto físico y psicosocial en la actuación individual y grupal del docente y los estudiantes” (De Vicenzi, 2009: 89).

El modelo ecológico se basa en la racionalidad crítica, en la cual se tiene “*un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana*” (Grundy, 1998: 38). Por lo que el modelo ecológico concibe tanto al docente como al estudiante como sujetos que luchan por una autonomía en sus consensos, vía el intercambio de significados que tiene lugar entre ellos. Para lograr lo anterior deben conservar una mirada crítica respecto de su quehacer y la representación que tienen de éste, tomando en cuenta la influencia que ejerce el contexto social, político, cultural y económico en el cual se desarrolla la práctica docente.

Por lo tanto, en el modelo ecológico la vida en el aula es concebida

en términos de intercambios socioculturales [afirmando que] en la institución escolar y en la vida del aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos, pero no sólo ni principalmente como individuos

---

<sup>29</sup> Véase en Ausubel (2002) p. 25

aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura peculiar (Pérez Gómez, 2008: 89).

Se podría considerar que el modelo ecológico es la construcción teórica más compleja que tenemos hasta nuestros días para analizar la vida en el salón de clases. Pérez Gómez (2008) señala cuatro principales características que distinguen a este modelo:

- Supone una perspectiva naturalista por cuanto se propone captar las redes significativas de influjos que configuran la vida real del aula, no los comportamientos de los individuos en el laboratorio.
- Se propone detectar no sólo los procesos cognitivos, sino las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo. Por ello, en este modelo las variables contextuales adquieren relevancia prioritaria.
- Se define una perspectiva sistémica. La vida del aula se considera como un sistema social, abierto, de comunicación e intercambio.
- Se considera que la vida del aula como construcción social manifiesta las siguientes características: multidimensionalidad, simultaneidad, imprevisibilidad e historia (pp. 89-90).

### **2.3. El constructivismo**

Con miras a conceptualizar la enseñanza, así como sus respectivas estrategias, resulta preciso posicionarse desde una perspectiva teórica. Para efectos de este trabajo se retomará el constructivismo, esto por ser la corriente sobre la cual se fundamentan la gran mayoría de los discursos y/o proyectos educativos contemporáneos, donde supuestamente no pueden ser ajenos todas aquellas personas que trabajan dentro del ámbito en mención.

En primera instancia es preciso conocer *grosso modo* qué es el constructivismo. Esta corriente puede ser concebida como un conjunto de teorías provenientes de diversos campos del conocimiento, entre los que figuran la pedagogía, la antropología, la filosofía, así como la psicología. Por ende, el constructivismo puede ser entendido como una corriente del pensamiento en torno a la educación

que recoge la coincidencia de diversas teorías cognitivas [las cuales consideran] que el aprendizaje es básicamente el resultado de un proceso de construcción personal. [En esta

corriente] se entiende que el aprendizaje tiene que ser lo más significativo posible, es decir, que la persona que aprende tiene que atribuir un sentido o significado a los nuevos contenidos (Giné, et al., 2012: 28).

Desde los planteamientos de las teorías denominadas como constructivistas se pretende cambiar la visión sobre la cual el estudiante se relaciona con el conocimiento, lo cual implica una reestructuración de los roles respecto de éste y del profesor, ya que la aplicación de estas teorías en la práctica docente implica el abandono de la enseñanza magistrocentrista (centrada en el maestro) para pasar a una enseñanza paidocentrista (centrada en el estudiante). Por lo que el docente, en lugar de impartir todos los conocimientos que éste posee a sus estudiantes de manera unívoca y vertical, deberá “ayudar a [éstos] a desarrollar nuevos conocimientos [por lo que el docente se vuelve un facilitador que acompaña a sus estudiantes, con el objeto de] asimilar a lo que ya saben experiencias [y] conocimientos [...] a partir de lo cual *construyen* nuevos significados” (Henson y Eller, 2000: 362).

El fundamento epistemológico del constructivismo se encuentra en los paradigmas hermenéutico/fenomenológico y crítico, con base en los cuales se parte del supuesto de que el individuo no es un mero producto de su medio ambiente. Dicho de otra manera, no existe una realidad que se encuentre ajena al ser humano, es éste quien construye a la misma a través de la interacción entre sus disposiciones internas y su medio ambiente. Por lo que desde el constructivismo el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el ser humano realiza a lo largo de su existencia, interpretando su realidad (construida y en construcción) vía las historias de vida (narrativas), así como incidiendo en ésta a través de las decisiones autónomas que devengan de éste (Carretero, 2009: 22). De esta corriente parte la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por el psicólogo norteamericano David P. Ausubel, la cual será descrita en el siguiente subapartado.

### 2.3.1. La teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel

Debido al límite temático de la presente investigación, así como a las características del curso de preparación para el examen único que organiza la COMIPEMS (Curso de carácter intensivo, de una duración de cuatro meses, durante los cuales se hace una revisión de diez áreas del conocimiento basadas en el plan y programas de estudio de educación secundaria)

se considera pertinente desarrollar la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por el psicólogo norteamericano del siglo XX David P. Ausubel. El autor en mención, junto a otros autores como Joseph Novak, conforman una corriente teórica denominada como psicología cognitiva. De acuerdo con esta corriente “el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno” (Carretero, 2009: 31).

En este punto se toma en cuenta el saber previo del estudiante, una cuestión ignorada desde la didáctica tradicional, que concebía al profesor como el depositario del saber y al alumno como una entidad completamente ignorante del conocimiento que el docente iba a transmitirle (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 9). Ausubel consideraba que la educación de su tiempo (mediados del siglo XX en los Estados Unidos) no progresaba debido a esta concepción de la enseñanza. Desde la teoría del aprendizaje significativo todas las lecciones que el docente imparta a sus estudiantes deben cumplir dos condiciones: 1) El conocimiento que se pretenda transmitir debe estar estructurado de manera concisa y coherente, es decir, éste debe poseer un significado “lógico” y 2) Dicho conocimiento debe estar relacionado de alguna forma con los saberes que los estudiantes tengan de manera previa sobre el tópico que el profesor pretenda enseñar (Ausubel, 2002: 32), ya que de no tomar en cuenta estas dos condiciones, el docente corre el riesgo de que sus estudiantes entren en un estado de apatía, además de que la comprensión del tema que se pretenda enseñar sea escasa o nula.

### 2.3.2. El rol de la docencia desde el constructivismo

De acuerdo con Henson y Eller (2000) la práctica docente se constituye en una serie de procesos a través de los cuales se ayuda a los estudiantes a crear conocimiento. Por lo tanto, el profesor se vuelve una suerte de facilitador del aprendizaje de los estudiantes (p. 362). En esta misma línea Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) delimitan el rol del docente que se ciñe al constructivismo a través de una serie de características:

- El docente se vuelve un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o *construcción conjunta* (co-construcción) del conocimiento.

- El docente es un profesional *reflexivo* que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- El docente toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y ésta dispuesto al cambio.
- El docente constructivista *promueve aprendizajes*, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
- El docente presta una *ayuda pedagógica ajustada* a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos.
- El docente establece como meta *la autonomía y autodirección* del alumno, la cual se apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes (p. 9).

Por lo que una vez definida la corriente del constructivismo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, así como el rol del docente que se ciñe a dicha corriente, se desarrollará el concepto de enseñanza, así como sus respectivas estrategias; tomando como base la teoría del aprendizaje significativo del autor ya mencionado.

#### **2.4. La enseñanza desde el constructivismo**

Se puede concebir a la enseñanza como “un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos [...] es un proceso que pretende apoyar, o si se prefiere el término “andamiar” el logro de aprendizajes significativos” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 140). Esta definición parte de la corriente constructivista previamente señalada en este capítulo, sobre todo de la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo, en la cual el docente debe generar un puente entre el conocimiento previo de sus estudiantes con el nuevo contenido que será impartido por éste.

Lo que pretende la enseñanza, cuyo objetivo es lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, es que éste transite de un saber “primitivo”, lleno de intuiciones y/o errores, para pasar a la construcción de un saber más estructurado, es decir, el conocimiento científico especializado. Por lo que en esta línea teórica la enseñanza termina conceptualizándose como un proceso a través del cual se

Facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumno/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las preposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad (Pérez Gómez, 2008: 81).

#### 2.4.1. Estrategias de enseñanza

A partir de las concepciones que se tengan en torno al proceso de enseñanza es como se diseñarán y/o seleccionaran determinadas estrategias. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), partiendo de la corriente constructivista (y de aquí la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel) se conciben a las estrategias de enseñanza como “procedimientos que el agente de enseñanza [el docente] utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos [Por lo que las estrategias de enseñanza] son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (p. 141). Para efectos del presente trabajo de investigación se retomarán cinco tipos de estrategias de enseñanza (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002):

*Estrategias para activar y usar los conocimientos previos y generar expectativas en los alumnos.* Este tipo de estrategias de enseñanza destacan la necesidad del conocimiento previo para construir nuevos conocimientos, ya que sin éste no sería posible entender, asimilar e interpretar la información nueva. Estas estrategias suelen efectuarse al inicio de la clase. En este punto el profesor/a debe ser cuidadoso de que el uso de estas estrategias no ocupe un tiempo considerable de la sesión (p. 149):

**Cuadro 1. Estrategias para activar y usar los conocimientos previos y generar expectativas en los alumnos**

<b>Estrategia de enseñanza:</b>	<b>Definición:</b>
Actividad focal introductoria	Se concibe a la actividad focal introductoria como el conjunto de aquellas estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activar los conocimientos previos o incluso crear una apropiada situación motivacional de inicio.
Objetivos	Son enunciados que establecen condiciones, tipo de actividades y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Los objetivos tienen como objeto generar expectativas adecuadas en los estudiantes.

Continua...

<b>Estrategia de enseñanza:</b>	<b>Definición:</b>
Lluvia de ideas	La lluvia de ideas (o también denominada actividad generadora de ideas previas) es una estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado.
Discusiones guiadas	A través de esta técnica los estudiantes activan sus conocimientos previos, y gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden ir desarrollando y compartiendo con los otros información previa que pudieran no poseer (o al menos no del mismo modo) antes de que la estrategia fuese iniciada.

Fuente: Elaboración propia basada en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) pp. 142, 149-150

*Estrategias para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender.* Estas estrategias están destinadas a ayudar en la creación de vínculos adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva asegurando una mayor significación de los aprendizajes alcanzados. Estas estrategias pueden emplearse al inicio, o bien, durante el desarrollo de la sesión (p. 142):

**Cuadro 2. Estrategias para mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender**

<b>Estrategia de enseñanza:</b>	<b>Definición:</b>
Organizadores previos	Se trata de un conjunto de información de tipo introductorio y contextual, el cual tiene como objeto tender un puente cognitivo entre la información nueva (la que imparte el profesor) con el conocimiento previo (el que posee el estudiante).
Analogías	Las analogías son proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

Fuente: Elaboración propia basada en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) p. 142

*Estrategias discursivas y de enseñanza.* Dentro de esta categoría de estrategias de enseñanza se le da importancia a la interacción, así como al uso del discurso en el aula con el objetivo de orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los alumnos en el contexto escolar. Estas estrategias tienen lugar durante el desarrollo de la sesión (p. 142):

**Cuadro 3. Estrategias discursivas y de enseñanza**

<b>Estrategia de enseñanza:</b>	<b>Definición:</b>
Organizadores textuales	Se trata de un conjunto de organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo. Por ejemplo: conceptos clave marcados en negritas, itálicas, subrayado, etc.
Discurso expositivo-explicativo del docente	El discurso expositivo-explicativo del docente se estructura por medio del compromiso entre lo “dado” y lo “nuevo”. Lo <i>dado</i> se entiende como lo ya compartido o lo que se ha logrado compartir hasta ese momento, y lo que suponemos que los otros “ya conocen”. Mientras que lo <i>nuevo</i> expresa lo que en dicho momento particular no se sabe aún, es decir, lo que es información nueva desde el punto de vista de lo ya dado, y que se supone debe presentarse a partir de ahí.

Fuente: Elaboración propia basado en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) pp. 142, 161

*Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender.* Estas estrategias suelen ser utilizadas como recursos didácticos, pues son de utilidad para resumir u organizar corpus significativos de conocimiento. Son efectivos en procesos de recuerdo, comprensión y memoria. Estas estrategias suelen emplearse en el desarrollo de las sesiones, o bien, al finalizar las mismas, esto con miras a dar una visión panorámica del tema que se revisó (p. 142):

**Cuadro 4. Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender**

<b>Estrategia de enseñanza:</b>	<b>Definición:</b>
Organizadores gráficos	Se trata de representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información sintetizados de forma concisa y coherente. El organizador gráfico más socorrido es el cuadro sinóptico, el cual se divide en idea central, ideas principales y secundarias.
Mapas y redes conceptuales	Son representaciones gráficas de esquemas de conocimiento, en los cuales se indican conceptos, proposiciones y/o explicaciones.

Fuente: Elaboración propia basada en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) p. 142

*Estrategias para el diseño y/o exposición de textos académicos.* A partir de estas estrategias se presenta de forma sintética, clara y coherente el conocimiento de las distintas disciplinas, ya sean científicas, humanísticas y/o artísticas. Su empleo suele darse en el desarrollo de la sesión, aunque también pueden emplearse para finalizar la misma (p. 142):

**Cuadro 5. Estrategias para el diseño y/o exposición de textos académicos**

<b>Estrategias de enseñanza:</b>	<b>Definición:</b>
Señalizaciones	Son señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Preguntas intercaladas	Son preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Resúmenes	Son la síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.
Ilustraciones	Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico.

Fuente: Elaboración propia basada en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) p. 142

Estas estrategias parten de la corriente constructivista, en específico, de la teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel. Éstas se seleccionaron debido a las características del curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS que se analiza en esta tesis, el cual se trata de un espacio educativo donde se revisan una gran cantidad de temas de diferentes asignaturas en un lapso corto de tiempo (cuatro meses). Cabe decir que en la corriente constructivista se puede encontrar un amplio espectro de teorías, de las cuales unas están más apegadas a los procesos cognitivos (modelo mediacional) y otras a los fenómenos socio-político-culturales (modelo ecológico). La teoría de Ausubel se apega en mayor medida al modelo mediacional, priorizando en su corpus teórico la forma a través de la cual aprenden los discentes y las estrategias que deben llevar a cabo éstos y los docentes para lograr aprendizaje. Este trabajo parte del principio de que la teoría y la metodología van articuladas en todo momento, por lo que en el siguiente subapartado se desarrolla la aproximación metodológica que se siguió para la presente tesis, siendo ésta la cualitativa.

## **2.5. Metodología cualitativa**

Todo trabajo de investigación debe seguir una metodología para su correcto desarrollo, ésta es concebida por Taylor y Bogdan (1994) como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación” (p. 15). La metodología que se siguió para este trabajo es la cualitativa, teniendo ésta su origen a finales del siglo XIX y principios del XX, partiendo de disciplinas como la antropología y la sociología. Los primeros trabajos de tipo cualitativo dan origen a

técnicas de investigación como la observación participante, la entrevista en profundidad o los documentos personales. Es a partir de la década de los años 1970 cuando estos métodos comienzan a cobrar fuerza dentro de la investigación educativa (Rodríguez, Gil y García, 1999: 23-24).

Por ende, el enfoque cualitativo puede ser concebido como “la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1994: 20). Su interés radica en comprender a los agentes, indagar en torno a sus historias de vida, sus modos de concebir la “realidad” y de interactuar con ella, así como la relación que existe entre los significados y las conductas que éstos llevan a cabo. Todos los modelos y métodos de investigación que pertenecen al enfoque cualitativo cuentan con una serie de características, las cuales se describen a continuación:

- *La investigación cualitativa es inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas.
- *En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.*
- *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.* Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos.
- *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
- *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez.
- *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.* Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

- *Los métodos cualitativos son humanistas.* Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las veamos. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
- *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación.* Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente normalmente dice y hace.
- *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios son dignos de estudio.* Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos.
- *La investigación cualitativa es un arte.* Los métodos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.  
(Taylor y Bogdan, 1994: 20-22).

Si bien es cierto la investigación cualitativa se caracteriza por ser flexible en su proceder, ésta debe seguir un cierto orden, el cual consta de cinco fases: 1) definición del problema, 2) diseño del trabajo, 3) recogida de datos, 4) análisis de datos, 5) validación e informe (Sandín Esteban, 2003: 137). Estas fases, a diferencia de la investigación cuantitativa, no han de seguir una consecución rígida. Dentro de este enfoque el investigador puede regresar a cualquiera de las fases, o bien, llevar a cabo de manera simultánea dos o más de estas, esto dependerá de las características específicas del objeto de estudio a tratar:

**Cuadro 6. Fases de la investigación cualitativa**

<b>Fases de la investigación cualitativa:</b>	<b>Elementos que conforman a la fase:</b>
Definición del problema de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del problema de investigación.</li> <li>• Formulación de pregunta(s) de investigación.</li> <li>• Revisión documental.</li> <li>• Selección de la perspectiva teórica.</li> </ul>

Continua...

<b>Fases de la investigación cualitativa:</b>	<b>Elementos que conforman a la fase:</b>
Diseño de trabajo y entrada al campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección del escenario de investigación.</li> <li>• Selección de la(s) estrategia(s) de investigación.</li> <li>• Redefinición del problema y las preguntas de investigación.</li> <li>• Negociación del acceso al escenario de estudio.</li> <li>• Selección de los participantes por muestreo intencional.</li> </ul>
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de estrategias de recogida de datos.</li> <li>• Implementación de técnicas de análisis de la información.</li> <li>• Rigor del análisis.</li> </ul>
Retirada del escenario y análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalización de la recogida de datos.</li> <li>• Negociación de la retirada del campo de estudio.</li> <li>• Análisis intensivo de la información.</li> </ul>
Elaboración del informe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformación de categorías de análisis.</li> <li>• Redacción del informe final.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia basada en Sandín Esteban (2003). p. 137

### 2.5.1. Diseño de investigación: la etnografía

El diseño de investigación que se seleccionó para este trabajo es la etnografía. Ésta tiene su origen en las ciencias sociales en general a finales del siglo XIX, pero se consolida en el campo de la antropología a principios del siglo XX, esto:

A través del trabajo de Bronislaw Manlinowski [antropólogo británico quien realizó un trabajo de investigación en torno a las poblaciones de las islas Trobiand], en el que se enfatizó la contundencia de las observaciones de carácter empírico y en el que se plantea la vigencia de la <<observación participante>> como eje vertebrador de la propuesta etnográfica enmarcada en una conceptualización acerca de la cultura como sistema (Ameigeiras, 2006: 111).

Por lo que la etnografía surge como una necesidad de conocer la relación que existe entre los significados y las prácticas de un determinado grupo de personas que vive en comunidad en un espacio y tiempo delimitados. De acuerdo con Woods (1987) el vocablo etnografía “significa literalmente <<descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos>>” (p. 18). Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) la etnografía es concebida como “una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos.

Los etnógrafos recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas y comportamientos de un grupo de personas” (p. 26).

El diseño etnográfico es empleado generalmente por aquellos investigadores que se encuentren interesados en entender de qué forma tienen lugar determinadas prácticas llevadas a cabo por un grupo de personas que conviven juntas, así como el significado que los agentes involucrados le confieren éstas. En el campo de la pedagogía la etnografía es utilizada para averiguar “lo que la gente *hace* realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Esto incluye los métodos docentes de instrucción y control y las estrategias del alumno para responder a los maestros o asegurar sus fines” (Woods, 1987: 25).

Durante la estancia en el campo, el etnógrafo lleva a cabo una serie de estrategias, así como el empleo de determinados instrumentos para la recolección de información. De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), las estrategias a emplear son:

*Obtención de datos fenomenológicos:* Se llevan a cabo entrevistas (preferentemente semiestructuradas) a los sujetos de estudio. La entrevista es concebida por Taylor y Bogdan (1994) como una suerte de encuentro “cara a cara con el investigador y los informantes [...] dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (p. 101). Las entrevistas pretenden conocer el punto de vista de los agentes involucrados respecto de sus prácticas cotidianas, es decir, permite entrever la subjetividad de éstos.

*Observación participante para la obtención de datos empíricos:* La observación participante puede ser concebida como un estilo de investigación que “supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios” (Woods, 1987: 49). Para llevar a cabo un análisis riguroso de lo observado en el campo es preciso llevar un registro de lo acontecido ahí, así como de las impresiones personales que el propio investigador tenga ante lo observado, de ahí el empleo de los registros de observación (Ameigeiras, 2006: 132). En los registros de observación se contemplan una serie de descripciones de personas, acontecimientos, conversaciones y acciones concretas de los sujetos de estudio (Taylor y Bogdan, 1994: 75).

### 2.5.2. Procedimiento metodológico

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizaron dos tipos de instrumentos: la entrevista semiestructurada y la observación de campo.

#### a) Entrevista semiestructurada:

Se hicieron ocho entrevistas semiestructuradas, las cuales más que una serie de interrogatorios se constituyeron en una suerte de diálogos en que los docentes externaban sus puntos de vista en torno a su práctica educativa dentro del curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS y con ello se conociera más a fondo en torno a los significados que le confieren a su trabajo. Las entrevistas tuvieron lugar los fines de semana en las instalaciones del curso de preparación desde el mes de octubre de 2018 hasta el mes de enero de 2019.

Para el diseño de la entrevista se construyeron ocho ejes de análisis, para lo cual se retomaron las dimensiones de la práctica docente que plantean Fierro, Fortoul y Rosas (1999) (personal, institucional, interpersonal, social, valoral y profesional); la planeación didáctica, que tiene que ver con la forma en que se organizan los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las estrategias de enseñanza (Carmona, 2016: 52); y por último los contenidos temáticos, que versan sobre los saberes seleccionados por los docentes considerados como “valiosos” por la sociedad en que viven (Coll, 1992: 138).

Al realizarse las entrevistas el investigador daba pie al diálogo con base en las preguntas y los docentes expresaban sus puntos de vista, los cuales fueron grabados con la ayuda de una tableta electrónica. Posteriormente se realizó la transcripción en la computadora escuchando los audios obtenidos, y al finalizar, se hicieron las interpretaciones correspondientes:

**Cuadro 8. Diseño de la entrevista (Ejes de análisis)**

<b>Ejes de análisis:</b>	<b>Preguntas:</b>
Dimensión personal	1. ¿Cuántos años lleva usted ejerciendo la docencia? 2. ¿Por qué decidió ejercer la docencia? 3. ¿Tiene antecedentes familiares en el campo de la docencia? 4. ¿Cuáles experiencias en su vida cotidiana considera fueron determinantes para que se inclinara por ejercer la docencia? 5. ¿Cuál es su motivación actual como ser humano para seguir realizando la tarea docente?

Continua...

Ejes de análisis:	Preguntas:
Dimensión institucional	6. ¿Cuál fue la primera institución educativa a la que usted ingresó a trabajar? 7. ¿Cómo describiría usted su experiencia en dicha institución? 8. ¿Cuántos años lleva trabajando en los cursos de preparación para el examen único? 9. ¿Cómo se enteró de la existencia de los cursos? 10. ¿Cómo describiría usted su experiencia en los cursos de preparación? 11. ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que usted identifica entre la docencia que se lleva a cabo en este curso de preparación y la que se lleva a cabo en una escuela convencional?
Dimensión interpersonal	12. ¿Cómo describiría la relación que usted tiene con sus colegas docentes en el curso de preparación? 13. ¿Cómo describiría la relación que usted tiene con los padres de familia de los estudiantes en el curso?
Dimensión social	14. ¿De qué forma considera usted que la situación social por la que atraviesa el país afecta a su práctica dentro del aula? 15. ¿De qué forma considera usted que el factor socioeconómico tanto de usted como de los estudiantes afecte en su trabajo como docente? 16. ¿Cómo describiría usted la situación de los jóvenes en la actualidad respecto a su educación? 17. ¿Cómo describiría la situación de los docentes en el contexto actual?
Dimensión valoral	18. ¿Para usted cuál o cuáles son los valores más importantes que se deben tener presentes en la actividad docente? 19. ¿Por qué considera importantes esos valores que menciona?
Dimensión profesional	20. ¿Cuál fue la carrera que usted estudió y en cuál institución? 21. ¿Por qué decidió estudiar esa carrera? 22. ¿En algún momento de sus estudios llegó a imaginarse que ejercería la docencia? 23. ¿Considera que su formación profesional le dotó de los conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer la docencia? 24. ¿Considera usted necesario que todos los profesionistas tengan conocimientos y habilidades para ejercer la docencia, no importando el área del conocimiento a la cual pertenezcan? ¿Por qué?
Planeación didáctica	25. ¿De qué forma lleva a cabo la planeación de sus clases en el curso de preparación? 26. ¿Qué elementos relacionados con los alumnos toma en consideración para planear sus clases?
Contenidos temáticos	27. ¿En qué se basa usted para seleccionar los contenidos que se revisarán en clase con sus estudiantes?

Fuente: Elaboración propia basada en Fierro Fortoul y Rosas (1999) pp. 29-35, Carmona (2016) p. 52 y Coll (1992) p. 138.

Se empleó un cuaderno para realizar los registros de observación. En cada hoja se hizo una división en dos partes, en una para registrar todos los acontecimientos que tenían

lugar dentro de la clase y otra para las interpretaciones y otras anotaciones que pudieran surgir por parte del investigador. Una vez realizados los registros se hacía una transcripción de estos con base en los siguientes puntos:

- Fecha
- Número de observación
- Nombre del docente
- Materia
- Hora de inicio y término de la clase
- Observaciones
- Anotaciones adicionales (Interpretaciones del investigador)

Las observaciones tuvieron lugar del 16 de febrero al 26 de mayo de 2019. El curso finalizó el 15 de junio, pero tuvo lugar lo que se denomina saturación, es decir, ya no se obtenían datos nuevos que contribuyeran a dar respuesta a la pregunta de investigación, por lo que los registros se dieron por concluidos en la fecha ya mencionada. Se observaron un total de cuarenta y seis clases con una duración de noventa minutos cada una:

**Cuadro 9. Número de sesiones observadas por materia**

<b>Materia (Área del conocimiento):</b>	<b>Sesiones observadas:</b>
Biología	8 sesiones
Química	4 sesiones
Historia	10 sesiones
Matemáticas y Habilidad matemática	4 sesiones
Física	4 sesiones
Geografía	5 sesiones
Formación cívica y ética	5 sesiones
Español y Habilidad verbal	6 sesiones
<b>Total:</b>	<b>46 sesiones</b>

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de la estancia dentro del campo se procuró observar el mayor número de clases posible por asignatura. No obstante, debido a la programación que la Coordinadora del curso de preparación dispuso para los profesores, el investigador-autor de esta investigación tuvo que adaptarse realizando ajustes a la agenda de observaciones, ya que había horarios de clases que se empalmaban entre sí y se debían alternar los días en que se

observaban las clases, de ahí que en unos casos hay más sesiones observadas que en otros. Por ejemplo, la asignatura con mayor número de observaciones es la de Historia (10 sesiones) y la que menor número tuvo fue la asignatura de Química (4 observaciones). Las sesiones de Matemáticas y Física se suman para dar un total de ocho ya que es la misma profesora (Erika<sup>30</sup>) quien las imparte. Una vez realizadas las observaciones se conformaron categorías de análisis producto de la interpretación del material empírico recabado.

c) Entrada al campo:

Yo como investigador conozco a la Coordinadora del curso de preparación y a los profesores participantes desde el año 2014. Lo anterior se debe a que en aquel entonces contaba con una beca en la cual se tenía como requisito diseñar e implementar proyectos sociales para conservar la misma. Por lo que recurrí al espacio educativo en mención para diseñar proyectos de intervención como talleres para padres de familia y profesores con miras a elevar el rendimiento académico de los estudiantes que solicitaban los cursos de preparación, tanto para el ingreso a la educación superior como a la EMS. De ahí que los docentes participantes hayan tenido un alto grado de confianza para con mí persona, ya que son cerca de cinco años los que han existido de convivencia entre todos los agentes dentro del curso de preparación.

Debido a la trayectoria laboral ya mencionada dentro del curso, tanto la coordinadora como los profesores aceptaron gustosos participar en la investigación tan pronto se les planteó en qué consistía la misma. Por ende, esta tesis cumple a cabalidad con los requerimientos del diseño etnográfico, ya que fui aceptado como un colega más dentro del grupo de docentes, por lo que existía el *rapport* para llevar a buen término el presente proyecto.

d) Universo de estudio:

Se seleccionaron ocho docentes de un total de doce que se convocan para este curso. Estos profesores se eligieron debido a que laboran tanto en el curso para el ingreso a la educación

---

<sup>30</sup> En la presente investigación se les pusieron nombres falsos a los docentes participantes para mantener su anonimato, cumpliendo con esto un precepto ético en la investigación con seres humanos.

superior como para la EMS, esto permitió tener el tiempo para en un primer momento hacer entrevistas y en segundo lugar hacer las observaciones de sus clases. A cada uno de los profesores se les informó del objetivo de la investigación, la forma en que se iban a tratar sus testimonios, así como aspectos éticos y de confidencialidad, es decir, poner un nombre falso en cada docente durante el tratamiento de los datos para proteger su identidad, así como brindarles una copia de este estudio al finalizar la tesis. Los ocho profesores dieron su consentimiento tanto para ser entrevistados como para ser observados mientras impartían cátedra. A continuación, se muestra un cuadro donde se mencionan algunos aspectos clave del perfil de cada uno de los docentes:

**Cuadro 10: Perfil de los docentes seleccionados en el curso de preparación**

<b>Docente:</b>	<b>Asignatura:</b>	<b>Años laborando en la docencia:</b>	<b>Años laborando en el curso de preparación:</b>	<b>Estudios realizados:</b>	<b>Institución en la que se formó académicamente el docente:</b>
Cristina	Biología	8 años	5 años	Biología	Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias
Rodrigo	Química	39 años	5 años	Química	Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Química
Angélica	Química	40 años	5 años	Química	Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Química
Guillermo	Historia	35 años	10 años	Licenciatura en Educación Primaria – Licenciatura en Historia	Benemérita Escuela Nacional de Maestros – Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras

Continúa...

<b>Docente:</b>	<b>Asignatura:</b>	<b>Años laborando en la docencia:</b>	<b>Años laborando en el curso de preparación:</b>	<b>Estudios realizados:</b>	<b>Institución en la que se formó académicamente el docente:</b>
Erika	Matemáticas, Habilidad matemática y Física	20 años	8 años	Física – Maestría en Ciencia e Ingeniería de Materiales	Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Ciencias e Instituto de Investigaciones en Materiales
Leonardo	Geografía	4 años	2 años	Licenciatura en Geografía	Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras
Martha	Formación Cívica y Ética	20 años	11 años	Licenciatura en Derecho	Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Derecho
Itzel	Español y Habilidad verbal	27 años	23 años	Licenciatura en Estudios Latinoamericanos (Licenciatura trunca – 5 semestres) – Maestría en Historia de México – Licenciatura en Etnohistoria	Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras – Escuela Nacional de Antropología e Historia

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas.

De los ocho profesores cinco son mujeres y tres son hombres. Se aprecia que los profesores en el curso de preparación son seleccionados de tal suerte que sus carreras sean lo más afines posible a las áreas del conocimiento que imparten con sus estudiantes para hacer el repaso intensivo que requieren con miras a presentar el examen único de la COMIPEMS. Los profesores con mayor antigüedad en la docencia son Rodrigo y Angélica de Química (39 y 40 años respectivamente) y el que tiene menor experiencia es Leonardo de Geografía (4

años). La profesora con mayor antigüedad en el curso de preparación es Itzel de Español y Habilidad verbal (23 años) y el de menor antigüedad es nuevamente Leonardo de Geografía (2 años).

### 2.5.3. Interpretación de la información

Por tratarse este proyecto de una investigación cualitativa, la estrategia medular de tratamiento para la información recolectada es la interpretación. Ésta es concebida como “el acto por el que otorgamos determinado sentido a cierta realidad en la que se muestra alguna intencionalidad. Las realidades que pueden ser objeto de interpretación son aquellas que se estiman involucradas con la acción de algún sujeto” (Bautista, 2011: 46). Por lo que una interpretación intenta “dar luz”, es decir, hacer inteligible alguna acción humana que no es tan evidente en un primer momento, es darle un sentido que permita comprender el fenómeno que se pretende estudiar (en este caso la práctica docente en un curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS).

Para llevar a cabo la interpretación del material empírico recabado tanto de las entrevistas como de las observaciones de campo se elaboraron cuadros de análisis donde se sistematizó la evidencia en tres apartados: 1) Primero se retomaba algún fragmento de entrevista o de observación que ayudase a contestar la pregunta de investigación, 2) Luego se colocaba la interpretación propiamente dicha, empleando algunos conceptos teóricos para profundizar el análisis si así se necesitara y 3) se colocaba la o las bibliografías de donde se tomaron los conceptos teóricos empleados. Una vez hecho esto se hicieron las categorías de análisis propiamente dichas.

Como cierre de este capítulo se puede decir que la práctica docente es un fenómeno complejo que trae consigo diferentes dimensiones para su análisis. Asimismo, en la dimensión didáctica es preciso analizar diferentes elementos que juegan a través de las tres fases del ciclo didáctico (planeación, ejecución y evaluación), los modelos a partir de los cuales se puede llevar a cabo el ciclo (modelo proceso-producto, mediacional y ecológico), así como las estrategias de enseñanza. En cuanto a la metodología cualitativa, como en esta tesis lo que se está analizando son prácticas llevadas a cabo por personas que cuentan con una historia de vida que los encaminó a la vida de docentes, es preciso contar con un diseño de investigación flexible y holístico (como lo es la etnográfica) que permita comprender tanto

las acciones como los significados que un grupo de docentes en un curso de preparación le confieren a su trabajo dentro del aula, teniendo con esto una postura subjetiva y comprensiva. En el siguiente capítulo se muestran los resultados de la investigación emanados del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes ya mencionados líneas atrás.

## **CAPÍTULO 3: LA “MIRADA” DE LOS PROFESORES – EL DISCURSO DEL DOCENTE**

En el presente capítulo se da cuenta del origen y devenir del curso de preparación para el examen único de ingreso a la Educación Media Superior que organiza la COMIPEMS seleccionado para este estudio y las características principales de los participantes. Se muestra el análisis que tuvo lugar de las entrevistas a los ocho docentes seleccionados quienes laboran en el curso. Emanaron cuatro categorías: 1) Motivación y experiencias en torno a la docencia, 2) Valores en la docencia, 3) Problemas sociales en torno a la docencia y 4) Características del curso de preparación desde la mirada de los profesores. Por lo que se dejan entrever los significados y concepciones de los docentes entrevistados en torno a su práctica docente en el escenario educativo ya mencionado.

### **3.1. Origen y características del curso de preparación para el examen único que organiza la COMIPEMS**

En la institución en que se realizó la presente investigación, el curso de preparación para el examen único de ingreso a la Educación Media Superior que organiza la COMIPEMS se denomina “Curso de Regularización para Ingreso a Bachillerato”. Surgió en 1995 como una iniciativa de las autoridades de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Zaragoza (Actualmente Facultad de Estudios Superiores Zaragoza) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El objetivo de este proyecto en sus inicios era brindar clases de regularización para presentar el examen de admisión a la Educación Superior a aquellos estudiantes de bajos recursos que vivían en los alrededores del plantel, es decir, la delegación (hoy alcaldía) de Iztapalapa y los municipios conurbados del Estado de México cercanos; tales como Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Valle de Chalco Solidaridad, Ixtapaluca, entre otros. Posteriormente, en el año de 1996, cuando se crea la COMIPEMS y su Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior (Hoy Concurso de Asignación) se incorporan los cursos de regularización para este examen junto con los que ya se venían dando para el examen a la Educación Superior.

La profesora Itzel de Español y Habilidad verbal, quien posee la mayor antigüedad impartiendo clases en el curso de preparación (23 años), menciona con sus palabras lo siguiente en torno al origen de los cursos de preparación (Tanto para el examen de ingreso a la Educación Superior como a la Media Superior):

Este curso se inauguró como una iniciativa de, este, autoridades y estudiantes y colectivos en lo que entonces era la ENEP Zaragoza. Desde la misma administración escolar se organizaron estos cursos, este, como una alternativa para jóvenes marginados de Ciudad Neza [Nezahualcóyotl], de Chalco, de las zonas aledañas, para que pudieran, este, tomar su curso [...] esto empezó en mil novecientos noventa y cinco (EPEsp108).

Desde 1995 hasta el año 2011 los cursos de preparación tanto para el examen de admisión a la Educación Superior (1995 hasta la actualidad) y el examen único de ingreso a la Educación Media Superior (1996 hasta la actualidad) se impartieron dentro de las instalaciones de la FES Zaragoza durante los fines de semana. En 2012 la Coordinadora actual del curso de preparación tomó la decisión de cambiar de sede, por lo que se instalan en diferentes planteles de carácter privado en la alcaldía de Iztacalco en la Ciudad de México hasta asentarse en una preparatoria particular en la demarcación mencionada desde 2015 a la fecha.

En la actualidad los cursos operan de la siguiente manera: La Coordinadora del curso de preparación ostenta este cargo desde el año 2000. Ella ingresa al proyecto de la FES Zaragoza por invitación de uno de los funcionarios fundadores del curso. Estudió la Licenciatura en Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México. Las funciones que cumple se enlistan a continuación:

- Convocar cada año a un grupo de profesores afines a las áreas del conocimiento que contemplan las pruebas de admisión tanto para la Educación Superior como para la EMS.
- Organizar a los profesores dictando el horario que seguirán en el curso.
- Vigilar la correcta impartición de las clases a lo largo del curso de tal modo que se cubran a cabalidad los temas dispuestos por los profesores durante la regularización.
- Realizar el registro de los estudiantes que se van inscribiendo a cada uno de los cursos.

- Recibir los pagos de los estudiantes y sus familias por concepto de las clases que recibirán los primeros, incluido su material de apoyo.
- Realizar los pagos a los profesores por las clases impartidas.
- Organizar y distribuir el material de apoyo, el cual consta de guías impresas que los estudiantes emplean a lo largo del curso, así como las evaluaciones (exámenes) que aplican los profesores.
- Coordinar y supervisar la aplicación de las evaluaciones-simulación de examen (para la Educación Superior o Media Superior) en ambos cursos, al inicio y término de éstos para que los estudiantes conozcan su número de aciertos promedio.
- Realizar juntas informativas de manera periódica para padres de familia y/o tutores durante el desarrollo de ambos cursos, esto con el objeto de dar a conocer el aprovechamiento de sus hijos y/o pupilos a lo largo de la regularización. Estas reuniones suelen tener lugar al final de cada mes, por lo que se realizan cuatro juntas además de la junta informativa inicial que será descrita a continuación. En total serían cinco juntas.

Como se mencionó líneas atrás, se llevan a cabo dos tipos de cursos, uno para estudiantes que egresan de la EMS para ingresar a la Educación Superior y otro para estudiantes que egresan de la Educación Secundaria para ingresar a la EMS (Este curso es el que se analiza en la presente investigación). El primero tiene lugar entre los meses de octubre y febrero, el segundo entre los meses de febrero y junio. Antes de comenzar cada curso la Coordinadora realiza una “Junta Informativa”, en la cual da a conocer a los estudiantes que ingresan al curso junto con sus familias todas las características operativas de éste y el reglamento que deben acatar durante su estancia. Asimismo, los profesores que forman parte del curso se presentan y dan una breve descripción de la forma de trabajo en cada una de las materias (áreas del conocimiento) que se imparten. Esta junta suele llevarse a cabo el primer fin de semana de octubre en el caso del curso para el examen a la Educación Superior y en el segundo fin de semana de enero para el caso del curso para el examen único que organiza la COMIPEMS.

Cabe decir que en ambos cursos no se emplea publicidad de ningún tipo, ya que es a través de las recomendaciones de los propios estudiantes y padres de familia como se difunde

la existencia de este espacio educativo. Este punto se rectifica de nueva cuenta con el testimonio de la profesora Itzel de Español:

Este curso [...] como lo he mencionado muchas veces, no requiere de recomendación, el curso ya se está recomendando sólo, y se ha recomendado sólo por el profesionalismo que hay en la entrega, en la dedicación que hay de los profesores para los jóvenes (EPEspI08).

Para el curso que se analiza en la presente investigación, su junta informativa inicial tuvo lugar el día 20 de enero de 2019. En esta junta yo como investigador participé indicando el objetivo de este trabajo tanto a estudiantes como a padres de familia, así como mí actuar dentro de ésta. Este anuncio se hizo con dos propósitos:

- Uno de carácter ético, esto para que existiera tanto por parte de estudiantes como de sus padres de familia una suerte de “consentimiento informado”, con el objeto de evitar conflictos y/o reclamaciones subsecuentes durante el desarrollo de la investigación.
- Uno de carácter práctico, es decir, se hizo el anuncio de la investigación para que a los estudiantes del curso de preparación no les pareciera extraña y/o invasiva mi presencia como investigador en el salón de clases, y con esto se obtuviera una suerte de “familiaridad” dentro de éste, la cual se logró a cabalidad, ya que durante las observaciones realizadas a las clases, tanto profesores como estudiantes pasaron inadvertida mi estancia.

El curso que se analizó en la presente investigación corresponde a la preparación para el Concurso de Asignación a la Educación Media Superior edición 2019 de la COMIPEMS. El examen se llevó a cabo el sábado 22 y el domingo 23 de junio de 2019 (COMIPEMS, 2019a: 21). El curso dio inicio el 16 de febrero para concluir el 15 de junio del mismo año, teniendo éste una duración de cuatro meses.

Respecto a la población de estudiantes en cada uno de los cursos cabe decir lo siguiente: En el caso del curso de preparación para el examen de admisión a la Educación Superior, acude una población aproximada de 90 estudiantes, por lo que se conforman tres grupos de 30 estudiantes cada uno. En este curso se requiere del apoyo de nueve profesores para impartir las clases. En el curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS se tiene una población aproximada de entre 180 y 200 estudiantes, por lo que se conforman de seis hasta ocho grupos, existiendo el caso de un “turno vespertino” cuando la demanda de

estudiantes es alta. Para el caso del curso que se analiza en la presente investigación, se tiene una población de 180 estudiantes, conformando seis grupos de 30 estudiantes cada uno, por lo que se requiere el apoyo de doce profesores (universo de estudio), de los cuales ocho fueron los seleccionados para el análisis de su práctica docente.

### **3.2. Participantes de la investigación**

Cabe decir que todos los profesores participantes han pasado por las aulas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Lo anterior es un hecho relevante, ya que cada institución educativa forma a sus estudiantes de tal modo que en su quehacer profesional se manifiesta una suerte de “sello institucional”, es decir, no es el mismo perfil formativo el que posee un profesionista de la UNAM que uno egresado del IPN (Instituto Politécnico Nacional), esto debido principalmente a las diferentes filosofías institucionales de cada una, su forma de concebir la educación superior, así como su quehacer dentro de la sociedad.

La filosofía institucional de la UNAM se puede ver reflejada en el Artículo 1° de su Ley Orgánica:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública –organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura (Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1945: párr. 1).

Este marco filosófico se encuentra patente en la forma a través de la cual los profesores entrevistados interpretan su realidad, así como el papel que ellos desempeñan dentro de la sociedad a partir de sus acciones profesionales, ya sean dentro de la propia docencia (como lo es en este caso) o bien, en otros de sus quehaceres laborales y/o sociales. Esto se manifiesta vía los testimonios que serán desarrollados en las categorías de análisis del siguiente apartado de este capítulo. Ahora se dará lugar a la descripción sintética de cada uno de los profesores entrevistados. Las entrevistas tuvieron lugar entre el mes de octubre de 2018 y el mes de enero de 2019.

a) Profesora Cristina:

La profesora Cristina imparte la asignatura de Biología en el curso de preparación. Ella estudió la carrera de Biología en la Facultad de Ciencias de la UNAM. Lleva trabajando cerca de ocho años en la docencia y cinco dentro del curso. La primera institución a la que ingresó a trabajar es la secundaria de la Fundación Azteca. Entre los motivos por los que decidió estudiar la Biología se encuentra su gusto por los animales desde pequeña, así como su afinidad por la Química en la preparatoria. Sus razones las expresa de la siguiente manera:

Siempre desde chiquita, el asunto de los animalitos me gustó muchísimo [...] Yo llegué a tercero de prepa y tuve una maestra de Química que me enamoró de la Química [...] Entonces no sabía cómo, ehmm, no sabía yo de la existencia pues de una carrera que fusionara los animalitos con química [...] Entonces me fui a la feria de orientación vocacional [de la UNAM] y me sirvió muchísimo (EPBiolC01).

Cristina nunca contempló en el mediano y largo plazos ejercer la docencia, esta actividad le surgió como una opción de trabajo a lo largo de su vida profesional. No obstante, ella declara que esta actividad siempre fue de su agrado al mencionar que “desde que estaba en la Universidad, es como, a lo mejor no sé si fue tan relevante, pero siempre me gustaba mucho exponer” (EPBiolC01). En el curso de preparación, ella cuenta con un total de doce sesiones de noventa minutos cada una para desarrollar su temario.

b) Profesor Rodrigo<sup>31</sup>:

El profesor Rodrigo imparte la asignatura de Química, junto con su esposa Angélica, en el curso de preparación. Él estudió la carrera de Química en la Facultad de Química de la UNAM. Él es uno de los profesores con mayor trayectoria (junto con Angélica), al llevar ejerciendo la docencia por 39 años. En el curso de preparación lleva trabajando cinco años. Comenzó a ejercer la docencia en la Facultad de Química como suplente de profesor para posteriormente obtener su plaza en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales hoy

---

<sup>31</sup> El profesor Rodrigo de Química tuvo problemas de salud en los meses en que se impartía el curso, por lo que en el momento de observar las clases sólo se encontraba presente su esposa la profesora Angélica, aunque ambos suelen dar la clase juntos.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la misma UNAM, esto en el año de 1979. Al preguntarle por qué decidió estudiar la carrera en mención, él responde:

Porque reprobé Química en la secundaria. Reprobé Química en la secundaria. Mi hermana, la mayor, es Química e Ingeniera Química, tiene las dos carreras, mi cuñado también. Entonces cuando yo repruebo Química ella me preparó, mi hermana, y mi hermana era una “mula”, era una desgraciada, como hermana y como maestra. Entonces este, ehmm... me traía en chinga [...] Y se lo agradezco a ella porque me enseñó tan bien la Química que se me hizo fácil (EPQuimR02).

Rodrigo eligió la Química por la enseñanza demasiado exigente de su hermana para regularizarlo en la materia. Esta experiencia, que se percibe como estresante y agotadora, le sirvió de base para encontrar su vocación profesional, de ahí que exprese gratitud ante su hermana por haber influido en ese punto. En cuanto a su vocación por la docencia, ésta la percibe en un comienzo como nula: “Yo dije que ni muerto daba clases” (EPQuimR02). De hecho, él comienza a dar clases por instancia de su esposa Angélica, quien ya ejercía esta actividad en la FES Zaragoza. Él declara que es hasta varios años después cuando le encuentra cierto gusto a la impartición de clases.

c) Profesora Angélica:

La profesora Angélica imparte, junto con su esposo Rodrigo, la asignatura de Química en el curso de preparación. Ella es la maestra con mayor trayectoria docente, al contar con una experiencia de 40 años dentro del campo. En el curso de preparación lleva cinco años impartiendo cátedra. Estudió, al igual que su marido, la carrera de Química en la Facultad de Química de la UNAM. Ella comienza dando clases en la Facultad de la cual egresó para posteriormente obtener su plaza en la FES Zaragoza. La razón por la cual eligió la carrera se menciona a continuación: “Pues mira cuando yo estaba en la secundaria y en la prepa me gustó la Química, el maestro que nos dio Química nos la dio entre comillas muy fácil e interesante” (EPQuimA03).

Se puede apreciar que la maestra no contemplaba ejercer la docencia en el mediano y largo plazos. Esta situación surge como una oportunidad de trabajo que le ofrecen unos profesores que ella tenía durante sus estudios en la licenciatura, ya que ella ingresa en el año de 1978 a la ENEP (hoy FES) Zaragoza de la UNAM, donde sólo debía tener el 70% de sus

créditos cubiertos para comenzar a dar clases de licenciatura. Esto aunado al hecho de que su trabajo en la industria le parecía monótono y la docencia una actividad variada y creativa, la cual fue más de su agrado: “La industria me cansó al principio porque era hacer lo mismo todos los días. Y la docencia como yo la daba era diario diferente, y por eso decidí quedarme en la docencia” (EPQuimA03). Ella (junto con su esposo Rodrigo) cuenta con un total de doce sesiones de noventa minutos cada una para desarrollar su temario.

d) Profesor Guillermo:

El profesor Guillermo imparte la asignatura de Historia en el curso de preparación. Él posee formación como normalista, siendo Licenciado en Educación Primaria por parte de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Posteriormente estudió la Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En este caso es patente la vocación por la docencia, ya que éste es el único profesor con formación normalista de los ocho profesores entrevistados. Él indica que la docencia le encanta, ya sea en el nivel básico, o con los jóvenes de EMS, que disfruta mucho esa actividad; esto producto de su experiencia de niñez y juventud en la Iglesia a la que solía acudir, en la cual él daba catecismo y es ahí donde se dio cuenta del gusto que tenía por enseñarles cosas a los demás (EPHistG04).

De igual modo, él revela un genuino interés por seguir formándose académicamente, de ahí su decisión por estudiar la carrera de Historia en la UNAM. Su motivación la describe en su testimonio:

A mí la Historia desde niño me gustó. Me gustaba, desde que yo iba en la primaria [...] Me gusta mucho la Historia, siempre le encuentro un sentido a la Historia con mi realidad, con mi momento. Y yo creo que la Historia... algunos dicen que no sirve, pero yo sí pienso que sí, sí sirve para mucho, porque la Historia siempre me da lecciones de vida, siempre, siempre. En muchos ámbitos, en el ámbito personal, en el ámbito social, en el ámbito político, en el devenir del país (EPHistG04).

A partir de lo anterior se puede deducir que el profesor Guillermo tiene un gusto por la docencia, ya que esta actividad es algo que desde su punto de vista forma parte de su identidad como persona, así como su razón de ser en la vida. Él cuenta con un total de doce sesiones de noventa minutos cada una para el desarrollo de su temario.

e) Profesora Erika:

La profesora Erika imparte los contenidos de Matemáticas, Habilidad matemática y Física en el curso de preparación. Ella estudió la licenciatura en Física en la Facultad de Ciencias en la UNAM y su maestría en Ciencias e Ingeniería de Materiales en la misma institución. Lleva 20 años dando clases, la mayor parte de ellos fungiendo como tutora particular dando asesorías a todos aquellos estudiantes que necesitan regularización en las materias ya mencionadas. Sólo trabajó por año y medio dentro del sistema educativo formal en una escuela preparatoria de carácter privado, esto en el año 2001. En el curso de preparación lleva ocho años impartiendo clases (EPMatFisE05).

En un primer momento ella no contemplaba dedicarse a la docencia en el mediano y largo plazos. De acuerdo con su testimonio ella quería dedicarse al área de la Astrofísica, una de las principales razones por haber optado por la carrera de Física:

Yo siempre fui un buen estudiante ¿no? Entonces yo tenía aptitudes para estudiar más de una cosa. Yo quería, así en mi sueño guajiro, yo quería estudiar Astrofísica [...] Yo había decidido primero estudiar una Ingeniería, pues tengo aptitudes, me gusta ¿no? Es... son las materias con las que siento afinidad (EPMatFisE05).

No obstante, ella revela que la docencia es una actividad que de cierto modo siempre le ha gustado llevar a cabo, descubriendo esta situación desde que iba en la preparatoria:

[La docencia] es algo que siempre me gustó. Entonces me di cuenta de que se me facilitaba hacerlo. Entonces, la primera vez que yo recuerdo haberle enseñado algo a alguien, fue en la preparatoria tal vez, que alguien me pidió que le explicara ¿no? Entonces me di cuenta de que era algo que yo podía transmitir (EPMatFisE05).

La docencia en la educación formal le surge como una oportunidad de trabajo cuando ella se encontraba estudiando sus últimos semestres en la carrera de Física. De acuerdo con su testimonio a ella la buscan para ofrecerle el trabajo en una preparatoria privada en la Ciudad de México, el cual acepta y ahí labora por año y medio (EPMatFisE05). Ella cuenta con un total de 18 sesiones para desarrollar el temario de Matemáticas y Habilidad matemática y 14 sesiones de noventa minutos cada una para el desarrollo del temario de Física, siendo la profesora que dispone del mayor tiempo para impartir su cátedra.

f) Profesor Leonardo:

El profesor Leonardo imparte la asignatura de Geografía en el curso de preparación. Él estudió la Licenciatura en Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Lleva cuatro años ejerciendo la docencia y dos en el curso de preparación, por lo que lo vuelve el profesor con menor experiencia dentro del campo. Él comenzó dando clases en un curso de regularización de carácter autogestivo en la Facultad de Ciencias de la UNAM para preparar a estudiantes que presentan el examen de admisión a la Educación Superior. Posteriormente ingresó a dar clases en una secundaria privada en la alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México.

El gusto por ejercer la docencia ha estado presente en Leonardo desde la educación secundaria, momento en el cual estaba pensando en ingresar a la Normal para consolidarse dentro de esta profesión:

[La docencia] es algo que siempre me ha gustado, ehmm, desde que yo estaba en la secundaria. Ehmm... era una de mis profesiones que quería desempeñar, yo siempre me veía saliendo de la secundaria ingresando a la prepa y después a una Normal, incluso después de la prepa mi interés era meterme a una Normal [...] además de que me gustaba se me facilitaba, esa es la cuestión de que yo creo que me llevó a desempeñar la docencia (EPGeogL06).

En cuanto a la elección de la carrera de Geografía, ésta surge por una afinidad que siente por esta disciplina desde que era pequeño:

Así como la docencia, este, fue digamos como un, un descubrimiento en la secundaria, yo creo que la Geografía fue pues un descubrimiento desde que tengo memoria. Yo veía los mapas y me encantaba, o ubicar dónde vivimos, a dónde íbamos de vacaciones [...] el gusto por la materia fue lo que me llevó a estudiarla [...] como te comenté me iba a meter a la Normal especializado en Docencia de la Geografía, y ese era mi plan, pero mi papá pues se enteró que la UNAM estaba haciendo la convocatoria y que pues estudiara Geografía desde luego (EPGeogL06).

Se observa que la vocación por la Geografía y la docencia siempre han estado juntas en el proyecto de vida del profesor Leonardo. Él cuenta con un total de nueve sesiones de noventa minutos cada una para desarrollar su temario, siendo uno de los profesores que cuenta con el menor tiempo para impartir su cátedra.

g) Profesora Martha:

La profesora Martha imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética en el curso de preparación. Ella estudió la Licenciatura en Derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM. Lleva veinte años dando clases en el sistema educativo formal en una secundaria pública ubicada en la alcaldía de Álvaro Obregón en la Ciudad de México. En el curso de preparación lleva once años dando clases. Al igual que el profesor Leonardo, ella declara tener vocación por la docencia desde que era pequeña, esto producto de su experiencia en la educación preescolar:

[La docencia] siempre me llamó la atención desde pequeña... ehmm... impartir clases. Mi intención era dar clases a nivel este... preescolar, pero la vida poco a poco me fue llevando a tomar la decisión de si seguir una carrera profesional [...] Al salir de la Universidad mi idea siempre siguió, de acuerdo a mi carrera... intenté dar clases [...] esto fue impulsado tal vez porque desde pequeña cuando entré al kínder, pues la maestra que me dio clases se me hizo excelente (EPFCyEM07).

Su profesora de preescolar funge como modelo a seguir para dedicarse a la docencia. Por influencia de su padre decidió estudiar la carrera de Derecho en la UNAM, cosa que de acuerdo con su testimonio nunca sintió “peleada” con su inclinación para dar clases, por lo que en su proyecto de vida indica que logró conjuntar sus estudios universitarios con la docencia:

Mi papá era abogado y eso influyó muchísimo, y otra parte porque, este, era como soñadora en cuanto a... idealista en cuanto a la justicia social, el, el respeto a las leyes. Todo eso me llamaba la atención, a la fecha me sigue llamando la atención. Ahorita no ejerzo como abogada, pero este, nunca, nunca lo sentí como algo peleado con... con la otra vocación que yo tenía [...] pues me gustó la idea de transmitir a los chicos lo que yo sabía ¿no? Ehmm... socialmente hablando, a través de la materia que me tocó impartir, que es [Formación] cívica y ética (EPFCyEM07).

Por lo tanto, en el proyecto de vida de la profesora Martha la docencia siempre se mantuvo presente y la licenciatura en Derecho no representó para ella un obstáculo. Ella cuenta, al igual que su compañero Leonardo, con un total de nueve sesiones de noventa minutos cada una, siendo la otra profesora que cuenta con el menor número de horas en el curso para impartir su cátedra.

h) Profesora Itzel:

La profesora Itzel imparte los contenidos de Español y Habilidad verbal en el curso de preparación. Ella es la maestra con mayor antigüedad laborando en el curso de preparación con una experiencia de 23 años. Ella ha estado ejerciendo la docencia desde hace 27 años. Su trayectoria académica ha sido un tanto extensa, ya que estudió en primera instancia la licenciatura en Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Filosofía y Letras, la cual dejó trunca cuando cursaba el quinto semestre, esto debido a que ella no percibía un futuro laboral prometedor dentro de este campo (EPEspI08). Por lo que posteriormente optó por la carrera de Etnohistoria en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y finalmente estudió la maestría en Historia de México en la UNAM. Ella en un principio indica que decidió ejercer la docencia ya que ésta se le presentó como una oportunidad de trabajo:

[La docencia] fue primero una oportunidad de trabajo, o sea, este... es una realidad que en México no contamos con muchas fuentes de trabajo especializadas, sobre todo en el área de humanidades, eso es un hecho [...] Entonces a mí se me presentó la oportunidad (EPEspI08).

La decisión por ejercer la docencia tiene lugar antes de que la profesora optará por cambiar de carrera hacia la Etnohistoria, la cual pudo financiar precisamente por su trabajo dando clases. Ella percibe a la docencia en un inicio como un medio de subsistencia, pero que con el paso del tiempo va desarrollando su vocación en torno a esta actividad. Siempre ha vinculado a la docencia como un medio para mejorar la sociedad. Desde muy joven incurrió en proyectos de tipo social, haciendo voluntariado impartiendo clases a grupos sociales en situación de vulnerabilidad. El interés de la profesora por estas profesiones (Estudios Latinoamericanos y Etnohistoria) surge por su gusto en la Historia de México: “A mí siempre me gustó la Historia, siempre me gustó la Historia, toda la vida, ehmm... he sabido, he tenido la habilidad para la Historia [...] Yo quería Historia de México” (EPEspI08). En algunas ocasiones ella ha impartido la asignatura de Historia en el curso de preparación cuando se le requiere, esto debido a su formación profesional y su experiencia docente. Ella cuenta con un total de 12 sesiones de noventa minutos cada una para la impartición de su cátedra en el curso de preparación.

### 3.3. Motivación y experiencias en torno a la labor docente

Cabe decir que la mayoría de los profesores entrevistados declara sentir agrado por la labor que ellos ejercen. El gusto por la docencia está vinculado de manera estrecha con alguna experiencia que ellos tuvieron en su etapa de estudiantes, o bien, en el desarrollo de la profesión docente. A manera de ejemplo tenemos el caso de la profesora Erika de Matemáticas y Física, quien declara en su testimonio su gusto por impartir clases desde que cursaba la preparatoria:

[La docencia] es algo que siempre me gustó. Entonces después me di cuenta que se me facilitaba hacerlo. Entonces, la primera vez que recuerdo haberle enseñado algo a alguien, fue en la preparatoria tal vez, que alguien me pidió que le explicara ¿no? Entonces me di cuenta que era lo que yo podía transmitir (EPMatFisE05).

Lo anterior devela la historia de vida del profesor, donde se puede entrever el proceso de toma de decisiones que encaminaron a las personas aquí entrevistadas para ejercer la docencia. Este proceso de toma de decisiones con base en las vivencias forma parte de la dimensión personal de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 29). Sin embargo, no en todos los casos la vocación por la docencia es evidente, al menos no en un primer momento, ya que de acuerdo con Larrosa (2010) la vocación docente no es una cuestión estática, es decir, no se nace con ella, se puede tener vocación docente en un inicio y posteriormente perderla por idealizar con demasiada este trabajo, o bien, se puede no tener vocación docente en un inicio y adquirirla pasados varios años de haber ejercido dicha labor (p. 44). Como ejemplo se tiene al profesor Rodrigo de Química, quien decidió ejercer la docencia por instancia de su esposa Angélica, ya que en un principio él declara no sentir afinidad por dar clases:

En cierta forma, me, ehmm, me vi orillado a hacer esta... esta actividad... yo trabajé o trabajaba en una empresa. En ese tiempo no nos casábamos, todavía, mi esposa y yo. Y ella, ehmm, trabajaba en FES Zaragoza Campus II [...] Entonces, este, ehmm, un día, un sábado me hablan y me dicen que si no quería yo dar clase, les dije que no. Estuvieron hablando dos, tres sábados, en eso contestó mi esposa, en ese tiempo mi novia, y dijo: “¡Pues ándale! Sirve que nos venimos juntos”. Y así empezó... así empezó el dar clases, de hecho yo no quería dar clases, entonces al empezar a dar las clases, pues surgió un compromiso por mi parte, pues de explicar bien... y así fue como empezó (EPQuimR02).

Respecto a la motivación de los profesores para ejercer la docencia, a ésta se le concibe como una referencia a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad (la mira en la consecución de un mismo objetivo), siendo lo anteriormente dicho aspectos de activación e intención. Por ende, la motivación es el núcleo de la regulación biológica, cognitiva y social (Ryan & Deci, 2000: 69). Dicho de otro modo, la motivación es lo que mueve a las personas (en este caso los docentes) para alcanzar una meta en concreto. La meta en que coinciden los docentes entrevistados es lograr el cambio social. La dirección de sus acciones está determinada por el sentido de responsabilidad que tienen ante los demás, el cual es producto de su formación universitaria, acorde a la filosofía institucional de la UNAM, institución en la cual estudiaron todos los profesores participantes. Como ejemplo se tiene el testimonio del profesor Leonardo de Geografía:

[La motivación por ejercer la docencia] es principalmente generar una mejor sociedad, no solamente para el país sino para el mundo en general. Estoy convencido de que la educación es una herramienta fundamental para cambiar el pensamiento de las personas, que si tú digamos lees, si tú estudias, si tú tienes, ehmm... pues sí esa educación, esas bases no vas a robar, no vas a matar, ehmm, te vas, digamos, a dedicar a algo recto, económicamente hablando (EPGeogL06)

Lo anterior forma parte de lo que se mencionaba líneas atrás en cuanto al “sello institucional” en la formación académica de estos profesores que formaron parte de la UNAM, ya que en sus testimonios es evidente el sentido social de sus acciones, es decir, son conscientes de la problemática social y tienen una tendencia propositiva para la solución de estos vía la educación. De ahí que indican que el cambio social es su principal motivación para seguir ejerciendo la tarea docente.

En cuanto a las primeras experiencias que tuvieron los profesores dentro de la educación formal, se pueden dividir tanto en agradables como en complejas, es decir, con un contexto sombrío. Por un lado, tenemos el caso de Cristina de Biología:

En la [educación] formal estuve en la primer escuela, digamos, donde estuve fue en Fundación Azteca [...] Fue lo máximo, yo creo que es una de las mejores experiencias que he tenido en mi vida [...] La verdad es que, pues es bien padre, yo considero que estar ahí es una experiencia diferente a cualquier escuela (EPBiolC01).

Por otro lado, tenemos el caso de la profesora Itzel de Español, quien trabajó por primera vez como maestra voluntaria en un colectivo en la zona oriente de la Ciudad de México llamado Unidad General de Trabajo Obrero Campesino de México (UGOCEM):

[La experiencia] me hizo enfrentar, me hizo conocer la realidad, una realidad, ehmm... terrible, este, de desigualdad social, económica, cultural y de mucha índole porque los padres conscientes de que... de que su situación no podía mejorar sino era mediante la educación ¿no? sobre todo de los hijos que estaban haciendo un esfuerzo sobrehumano (EPEspI08).

En los testimonios de las profesoras Cristina e Itzel se pueden apreciar dos realidades educativas distintas, donde por un lado tenemos estudiantes de alta exigencia académica con un contexto social, económico y cultural favorable como lo es el caso de la Fundación Azteca, y por otro lado tenemos un contexto de pobreza y marginalidad en el caso de los estudiantes hijos de obreros que atendía la profesora Itzel en la UGOCEM, evidenciando las desigualdades sociales y educativas que caracterizan a nuestro país. Lo anterior es visto desde la dimensión social de la práctica docente, donde se aprecia que las características tanto del docente y el alumno, así como del contexto donde se desenvuelven tienen un impacto importante en su trayectoria académica (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 32). Por ejemplo, un estudiante de la Fundación Azteca tiene mayor probabilidad de concluir estudios universitarios que un mismo joven de su edad de la UGOCEM. Aquí la desigualdad entre los grupos sociales es patente, reflejando con esto el peso que tiene el contexto en que se desenvuelven las personas para determinar su condición social y económica.

### **3.4. Valores en la docencia**

Para la construcción de la entrevista a los docentes se tomó en cuenta la dimensión axiológica de la práctica docente, siendo ésta una referencia de valores personales, preferencias conscientes e inconscientes, así como juicios de valor (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 35). Esto aunado a la imagen que ellos han construido en torno a lo que debe ser un docente, la cual es aprendida en su proceso de socialización, ya sea en sus propios estudios profesionales, o bien, en su práctica cotidiana en el salón de clases. Por lo tanto, el docente, siendo figura construida socialmente, es concebido como “un trabajador que posee la autoridad, el poder y el deber de enseñar como sujeto intelectual ante la sociedad” (Díaz y Gallegos, 1996: 70).

En la construcción de la figura social de lo que debe ser un docente emanan una serie de valores que éstos deben seguir en su práctica dentro del aula de clases. En las entrevistas surgieron en total ocho valores: 1) Responsabilidad, 2) Respeto, 3) Empatía, 4) Honestidad, 5) Tolerancia, 6) Confianza, 7) Solidaridad y 8) Amor. El valor que más se mencionó fue la responsabilidad y los que tuvieron solamente una mención fueron la confianza, la solidaridad y el amor. En cuanto al valor de la responsabilidad (el más mencionado en las entrevistas) fue recuperado por la profesora Angélica de Química, el profesor Guillermo de Historia, la profesora Erika de Matemáticas-Física, el profesor Leonardo de Geografía, la profesora Martha de Formación cívica y ética y la profesora Itzel de Español. Los siguientes fragmentos son ilustrativos:

Pues debo ser responsable, debo ser comprometido, debo cuidar mucho mí... mí relación con los educandos, mucho la tengo que cuidar (EPHistG04).

La responsabilidad en cuanto a cumplir con el cometido, con el propósito que tenemos que es preparar a nuestros alumnos para que hagan un buen examen (EPFCyE07).

La responsabilidad es vista por los profesores como el cumplimiento cabal del compromiso que han establecido para con sus alumnos, siendo éste cumplir con el objetivo del curso de preparación, que es brindarles los conocimientos y habilidades que requieren para obtener el mayor puntaje posible en el examen único que organiza la COMIPEMS y con ello logren ingresar a la opción de EMS de su preferencia.

El segundo valor más mencionado fue el respeto:

Yo creo que la primera definitivamente es el respeto [...] el respeto determina muchas cosas, o sea tú, si tú no... no inculcas el respeto en la clase, difícilmente todo se va a dar [...] si un alumno no te tiene respeto, pues difícilmente se va a poder dar todo lo demás (EPBiolC01).

En este punto se aprecia que el respeto es concebido como un valor clave para la práctica docente, como una suerte de “eje articulador” en la relación entre el maestro y el alumno, ya que de no existir este valor o verse mermado, se pierde el orden y sentido de la clase que se quiera impartir. El respeto es entendido aquí como una suerte de vínculo en el que las partes involucradas acatan los modos en que deben conducirse entre sí para que tenga lugar la convivencia. En el caso de la relación maestro-alumno, se piensa que debe existir un

vínculo en el que ambos acaten una serie de normas y usos para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Si existe una falta de respeto (ya sea por parte del docente, del estudiante o de ambos), es decir, si ya no se acatan las normas y usos que mantienen la convivencia entre las partes, será difícil que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan lugar. De ahí que Cristina indique que si se pierde el respeto difícilmente se va a poder dar la clase (EPBiolC01).

El siguiente valor es la empatía:

Pues ahorita que recuerdo sería la empatía, la empatía a lo mejor con los estudiantes; saber cómo se sienten, cómo piensan, tal vez, ehmm... eso ayuda a por ejemplo para, para a lo mejor planear mejor mis clases, para saber de qué manera puedes tú, pues un poco meterte en sus zapatos y decir cómo les gustaría que fuera la clase, cómo les gustaría que se diera el tema, cómo lo pueden aprender mejor (EPGeogL06).

La empatía consiste en saber ponerse en el lugar del otro, o como se dice coloquialmente “ponerse en sus zapatos”. Es una forma de consciencia a partir de la cual se toma en cuenta a la otra persona en torno a sus experiencias de vida, es una forma en que se trasciende el “yo” egoísta para saberse que no se es el único que sufre y/o goza las experiencias de vida, que hay más personas que han pasado por situaciones muy parecidas. En el caso del profesor Leonardo, él declara ser empático con sus estudiantes, ya que menciona que intenta pensar cómo se sienten ellos dentro del salón de clases y cómo les gustaría que fuese su clase. A partir de esto es como intenta hacer la planeación de su clase para hacerla lo más amena posible y con esto se logre una mejora en su rendimiento escolar, esto de acuerdo con su punto de vista.

Con respecto a la honestidad los siguientes testimonios son reveladores:

Yo creo que ser honesto con uno mismo, o sea, ¿por qué quieres dedicarte a esto? [A la docencia] (EPMatFisE05).

Debemos de ser creo que muy honestos y tener los conocimientos para impartir una clase (EPEspI08).

En este caso la honestidad se refiere a que el profesor este consciente del porqué en torno a su inclinación por la tarea docente. Es decir, que no se engañe a uno mismo y conozca a cabalidad su situación personal (su historia de vida), así como la responsabilidad (valor ya mencionado) que se tiene ante el ejercicio de la impartición de clases. La honestidad es una

virtud en la cual existe una suerte de coherencia entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace. En los testimonios de las profesoras Itzel y Erika se habla de que en el ejercicio de la docencia debiese existir una suerte de integridad en todo aquel que quiera dedicarse a esta actividad, quien debe tener en cuenta los retos a los que se enfrenta, así como los conocimientos y habilidades que debe poseer para impartir cátedra frente a grupo. Respecto a los conocimientos que se deben poseer para ejercer la docencia se encuentran el contenido de la asignatura a enseñar, es decir, los hechos discretos, conceptos y procedimientos propios del área del conocimiento (¿qué enseñar?) y el conocimiento pedagógico general, el cual tiene que ver con la metodología de enseñanza (¿cómo enseñar?). La interacción entre los dos conocimientos da lugar a lo que se denomina conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, el cual se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura en particular (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008: 6). A lo que se refieren Erika e Itzel es que todo aquel que se dedique a la docencia debe estar consciente de que debe poseer los conocimientos mencionados y que su actuar y sentir sean congruentes con la responsabilidad que tiene en sus manos.

El siguiente valor es la tolerancia. En seguida se muestra como ejemplo el testimonio del profesor Guillermo:

No es tan fácil tampoco [la docencia] porque los maestros también tenemos nuestros errores. Los maestros también tenemos nuestros propios problemas. A veces los maestros, ehmm, también nos desbordamos. A veces nuestras actitudes, nuestras acciones también pueden dañar a los chicos ¿no? Entonces esto de la docencia no es, no es nada fácil. No es nada fácil porque, porque nuestros alumnos también son una diversidad. Entonces nos enfrentamos a esa diversidad y a veces en esa diversidad nos hace falta tolerancia. A veces, los chicos no sacan de nuestras casillas (EPHistG04).

Se observa que la tolerancia se percibe como un valor que se tiene que ejercer tanto por parte de los alumnos como de los docentes, ya que *per se* el aula de clases es un espacio diverso por antonomasia, ya que a éste concurren personas con diferentes idearios, intereses, historias de vida, estratos socioeconómicos, diversidad indígena, sexual, de género, etc. Guillermo percibe que este valor es muy difícil de llevarlo a la práctica, ya que desde su punto de vista muchos de los conflictos que tienen lugar en el aula, producto de la misma diversidad de estudiantes, rebasan las capacidades del maestro para la solución de estos, de

ahí quizás se pueda entender cuando Guillermo dice que “A veces, los chicos nos sacan de nuestras casillas” (EPHistG04).

El valor de la confianza sólo es mencionado por la profesora Cristina de Biología:

Yo creo que el segundo [valor a mencionar en la entrevista] sería la confianza, tú tienes que darles la confianza a los alumnos de que... de que se acerquen a ti y de que te pregunten [...] yo trato de poner muy clara la línea de “yo soy la maestra y tú eres el alumno” con el fin de que no se brinquen el de “¿Quiere un cafecito? y le invito al cine” y demás (EPBiolC01).

En este punto Cristina valora el hecho de que sus alumnos se acerquen con ella sin temor para aclarar dudas en torno a lo que se ve en clase, inclusive en algunos aspectos personales, donde ella intenta dar consejos “desde su trinchera”. No obstante, ella es firme en la posición de que debe existir un límite y no se debe confundir con otro tipo de acercamientos más íntimos. La confianza es entendida aquí como un valor donde una persona tiene una suerte de “familiaridad” en torno a la conducta de otra persona, es una especie de reducción de la incertidumbre en el actuar del otro.

El valor de la solidaridad sólo es mencionado por el profesor Leonardo de Geografía:

Pues solidaridad de alguna manera, pero pues lo aplicas desde que, este... estás digamos frente a grupo. Ehmm... ser solidario digamos con, pues con tus conocimientos, compartido con tus conocimientos creo que no es, no es cualquier cosa ¿no? Este, y saberlos transmitir desde luego también (EPGeogL06).

Este valor de la solidaridad se interpreta como el vínculo que el profesor debe tener para con sus estudiantes a la hora de “ser compartido” con sus conocimientos, con esto el profesor Leonardo concibe que ayuda a sus estudiantes con su objetivo, que es tener un buen examen para ingresar al bachillerato. El “aplicar” el valor de la solidaridad frente al grupo no implica únicamente enseñarlo de forma declarativa, sino sobre todo vivir ese valor, que tenga lugar en los hechos concretos. Leonardo declara que en sus clases ese valor se lleva a la práctica cuando divulga sus conocimientos declarativos (de la asignatura) a los estudiantes a su cargo. En cuanto al “saber transmitir” los conocimientos, esto tiene que ver con lo que mencionan García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) en torno al conocimiento pedagógico general (p. 6) mencionado líneas atrás.

Por último, se tiene el valor del amor, el cual es únicamente mencionado por la profesora Itzel de Español:

Sobre todo, amor, yo siempre he dicho que el amor es, es la búsqueda de, de la perfección, la búsqueda, o es, más bien, el amor es un sentimiento que se traduce en deseo ¡Hay que desearlo con toda el alma! (EPEspI08).

El amor para la profesora Itzel representa una suerte de impulso para seguir realizando su trabajo en el salón de clases, ya que según sus palabras el amor se traduce en deseo, siendo éste la base para no rendirse y seguir en la docencia con todos los obstáculos que se encuentren en ella. La interpretación del amor que plantea Itzel tiene una base platónica, donde a éste se le concibe como la búsqueda de la perfección. Platón representa al Amor o Eros como un semidios, un demonio (*daimon*) hijo de la Riqueza y la Pobreza, quien es a la vez perfecto e imperfecto. Esta idea se vincula a la naturaleza imperfecta de los seres humanos, quienes tienen una idea de la perfección, que pueden aspirar a ella con todas sus fuerzas aunque no la alcancen, pero siguen esforzándose en su consecución (Abbagnano y Visalberghi, 2012: 78).

En cuanto a la razón de ser de los valores que los profesores siguen en su práctica dentro del aula, a modo de ejemplo se expondrán los testimonios de la profesora Cristina y el profesor Guillermo:

Yo creo que... cualquiera de estos valores que... que no existieran en el aula, va a repercutir en que no haya aprendizaje. O que haya menos del que podría haber. Pues si en un salón hay... ehmm, somos empáticos, somos tolerantes, aprendemos a trabajar en equipo, existe confianza y existe respeto, es mucho más fácil que un alumno aprenda (EPBiolC01).

Eso [los valores] define al maestro ¿no? El maestro que sea comprometido, que sea responsable, que sea... que sea un maestro, una... una referencia, yo creo que eso es una parte del ser humano. Ehmm... que los niños, o que los educandos nos vean también con respeto, con admiración incluso. Con admiración. Yo creo que eso es algo muy importante (EPHistG04).

En el caso de profesora Cristina de Biología, ella percibe que los valores son el eje medular para que las clases puedan tener lugar y exista un aprendizaje por parte de los estudiantes. El profesor Guillermo de Historia hace un vínculo de los valores a su identidad como docente, ya que él menciona que son los valores los que definen al maestro, es decir, lo que hace que los estudiantes miren a éste con respeto y/o admiración. Se percibe que los

valores imprimen una suerte de “sello”, dicho de otro modo, una forma especial de cada docente para conducirse en el salón de clases. Este punto es corroborado por Díaz y Gallegos (1996) al mencionar que “las relaciones pedagógicas en la práctica docente, propician vínculos que contienen valores, concepciones, formas de relacionarse con los contenidos escolares, intencionalidad en la formación de los alumnos” (p. 101). Dentro de este marco entra en juego la percepción que los estudiantes tienen ante los profesores. De ahí que los docentes funjan, queriéndolo o no, como una figura de ejemplo:

Como maestros tenemos una gran responsabilidad ¿sí? Y nos convertimos en ejemplos nos guste o no. Entonces, desde luego del que está en el otro lado, entonces podemos ser ejemplo, podemos influirlos y debemos influirlos para bien, no para mal (EPEspI08).

La profesora Itzel hace énfasis en el hecho de que los maestros son irremediamente ejemplos para sus estudiantes y que deben de influir de la mejor manera en ellos. Su decir y actuar ante sus estudiantes es importante para ella, ya que desde su testimonio se puede inferir que tiene conciencia de lo que está enseñando, no sólo en cuanto a los contenidos académicos de la asignatura que ella imparte, sino también en cuanto a las actitudes y valores que ella proyecta ante los demás cuando realiza su labor educativa.

Con el análisis de los testimonios se observa que para los entrevistados el profesor funge como figura de ejemplo mediante el ejercicio de sus valores personales, ya que tanto el docente como los estudiantes (sobre todo estos últimos) generan expectativas en torno a la persona o personas con quienes se relacionan. El estudiante espera cosas de su profesor y viceversa. Este punto se analiza desde la psicología atribucionista mencionada en el marco teórico-conceptual de esta investigación (Bertoglia, 2005: 58). Asimismo, en el estudio de esta categoría se retoma la dimensión valoral (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 35), ya que el profesor se convierte a través del ejercicio de sus valores en un referente axiológico de importancia (junto con los padres de familia y la sociedad) para la formación de los estudiantes.

### **3.5. Problemas sociales en torno a la docencia**

Esta categoría de análisis se apoya en la dimensión social de la práctica docente, en la cual se percibe que, tanto directa como indirectamente, el contexto social ejerce una suerte de

influencia en el quehacer cotidiano tanto del docente como de los estudiantes a su cargo dentro del salón de clases (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 32). En primer lugar, se revisará la percepción que tienen los profesores en torno a la influencia del factor socioeconómico hacia el rendimiento académico de los estudiantes. Se encuentran en los testimonios posturas encontradas, ya que hay quienes, por un lado, consideran que dicho elemento tiene una incidencia relevante en la práctica docente y hay quienes, por otro lado, dicen que la incidencia es escasa y/o nula:

Bueno yo en particular no me he sentido afectada a partir desde que he iniciado los cursos, ehmm, o sea la situación socioeconómica a mí en lo particular para seguir dando mis clases no siento que me ha afectado. Pero a nivel alumno sí, porque se ve, ahmm, no comen bien, eso no, eso no les permite, este, estudiar como se debe (EPFCyEM07).

La profesora Martha de Formación Cívica y Ética declara que la situación socioeconómica en su persona no le ha afectado, pero sí percibe que estas diferencias económicas impactan en el estudiante, mencionando que los que se encuentran en mayor desventaja no estudian como se debiese, esto debido a una alimentación deficiente principalmente, esto desde su particular punto de vista. Entre quienes consideran que el factor socioeconómico no es relevante en el rendimiento académico de los estudiantes, se encuentra la profesora Erika de Matemáticas-Física:

Quizás todos pensamos primero en que, que entre... tienes un nivel socioeconómico mayor, pudiente ¿no? Tienes acceso a una mejor calidad educativa ¡Pero no es cierto! Yo he tenido estudiantes de escuelas “pipiris” de escuelas “nice”, de escuelas carísimas que están hechos unos burros ¿no? Y también he tenido estudiantes, este, más modestos que no van tan mal... que tuvieron la suerte de tener un buen profesor, o son buenos estudiantes, o se esforzaron por ser buenos estudiantes (EPMatFisE05).

Se aprecia que en este caso el factor socioeconómico no representa para Erika un punto que diferencie el rendimiento académico de sus estudiantes, ya que de acuerdo con su experiencia como tutora particular ha tenido estudiantes que provienen de estratos socioeconómicos tanto altos como bajos y que en ambos casos encuentra el mismo problema de rezago educativo en torno a las asignaturas que ella imparte. No obstante, sí considera que el nivel socioeconómico afecta respecto a la posibilidad de conseguir un tutor particular para nivelar al estudiante rezagado, ya que aquel que cuenta con mayores recursos económicos

puede pagar clases adicionales de regularización, cosa que es poco o nada asequible para estudiantes con menores recursos.

En cuanto a los problemas que aquejan a nuestro sistema educativo que detectan los profesores entrevistados se encuentran el pasar a los estudiantes de grado escolar sin adquirir los conocimientos y habilidades básicos, delegar a la escuela la educación que se debiese impartir en casa, la desvaloración social de la actividad docente y la falta de vocación de la gran mayoría de los profesores que laboran en el sistema educativo formal. Se muestran las críticas que realizan las profesoras Erika de Matemáticas-Física e Itzel de Español en torno al funcionamiento del sistema educativo en la actualidad. De acuerdo con sus testimonios la implementación de los modelos educativos de corte constructivista (Modelo por competencias) importados de países como Finlandia sólo ha echado a perder a generaciones de estudiantes, teniendo como resultado que éstas no cuenten con las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo:

Yo sé que es un fenómeno internacional que... ehmm... ha generado nuevos, nuevas ideas educativas y nuevos planes educativos, y vanguardistas, y no sé [Sarcasmo] Y no nada más puedo hablar de México, porque sé que esto viene de otros países, donde se quisieron ver muy *hippies* y vamos a enseñar así y... no hay tareas y que nadie, que nadie haga nada y... no sé, cosas, así como exóticas. Y nosotros lo copiamos nada más, porque eso es lo que somos en México, somos unos copiones. Yo creo que esos esquemas no funcionan, de hecho, recientemente ya Francia reconoció que la regó y que generaciones completas echó a perder. Entonces ahorita Francia lo que está haciendo es reinsertar el dictado, este, reinsertar los cálculos mentales, la lectura en voz alta, cosas que ya no se hacen, y nosotros aquí en México tampoco lo hacemos (EPMatFisE05).

Tenemos [...] las diversas formas de evaluación que yo siempre he criticado muchísimo, que no es posible que se califique con puntualidad y asistencia, en el alumno eso es disciplina, el alumno tiene que asistir forzosa y necesariamente, y este... en la educación formal digamos, pues te cuentan hasta la asistencia ¿no? Te cuentan el cuaderno cuando es tú obligación, eso a mí me ha parecido deleznable, no lo tolero, no lo acepto ¿Por qué? Porque eso no es calificar (EPEspI08).

La crítica que realizan estas profesoras se puede analizar a la luz del planteamiento que hace el sociólogo francés Gilles Lypovetsky en su libro titulado *La era del vacío*, en donde menciona que:

El colegio se parece más a un desierto que a un cuartel [...] donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo,

puesto que cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío (Lypovetsky, 1986: 39).

Tanto Erika como Itzel perciben a las “innovaciones educativas” como intentos fallidos para reformar el sistema educativo, ya que en lugar de que se mejore el aprovechamiento académico de los estudiantes (supuestamente la intención de dichas “reformas”), éste empeora aún más, tal como lo plantea Lypovetsky en su análisis de los sistemas educativos contemporáneos que se describe en la cita anterior. Esta problemática se encuentra enmarcada tanto en la dimensión social como didáctica de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 32-34), ya que se menciona en los testimonios que la decadencia de las reformas es una situación de corte internacional, la cual ya está siendo incluso analizada para revertir los cambios que supuestamente iban a mejorar la formación de los estudiantes. La dimensión didáctica entra en el presente análisis porque se hacen mención en la crítica al sistema educativo elementos relacionados con la impartición de las clases (omisión de las tareas escolares), así como los mecanismos de evaluación continua (calificar puntualidad, asistencia, cuaderno, etc.).

Otro problema que declaran los docentes es que los estudiantes pasan de grado escolar sin adquirir los conocimientos y habilidades básicos. Ellos mencionan que este problema ha calado hondo en el sistema educativo mexicano, lo cual trae, de acuerdo con el testimonio de los maestros, las siguientes consecuencias: 1) No desarrollar (o adquirir deficientemente) los conocimientos, habilidades y actitudes básicos para poder seguir estudiando en niveles educativos superiores; 2) Desarrollar una suerte de cultura en la cual se obtiene el mensaje erróneo de que las cosas se obtienen con el menor esfuerzo posible (pensar que las cosas se obtienen fácil); 3) Apatía en los estudiantes, la cual se traduce en la búsqueda de la calificación aprobatoria sin obtener aprendizajes reales y 4) frustración por parte de los estudiantes por no alcanzar sus metas debido al deterioro del desarrollo de sus conocimientos, habilidades y actitudes para poder seguir estudiando. A modo de ejemplo se muestra el testimonio de la profesora Itzel de Español en torno a la problemática en mención:

Aquí [los estudiantes] se enfrentan a su cruel realidad, de que no saben. Y de verdad los alumnos llegan, incluso a nivel preparatoria con unas grandes lagunas, que de verdad ¡híjole!, son preocupantes (EPEspI08).

La profesora Itzel, así como el resto de los docentes del curso de preparación, coinciden en que la política de pasar a los estudiantes de grado sin reprobar, ha tenido como consecuencia directa un deterioro en los conocimientos y habilidades básicos del estudiantado de educación básica. Esta situación de las medidas en torno a la promoción de los estudiantes dentro del nivel educativo en mención ha sido analizada por investigadores como Martínez Rizo (2004), quien menciona que “maestros, autoridades y padres de familia suelen pensar que la política extraoficial de reprobar a menos de 10% de los alumnos es una de las causas de los bajos niveles de rendimiento de los estudiantes en las escuelas. Se tiende a pensar que si se reprobara a más alumnos se conseguiría una elevación de los niveles promedio de aprendizaje” (p. 821). Cabe decir que esta creencia colectiva que menciona el autor es la que impera en los docentes que laboran en el curso de preparación, esto producto de la naturaleza de su labor, la cual es brindar clases de manera intensiva con miras a que los estudiantes se encuentren en las mejores condiciones académicamente hablando para obtener el puntaje más elevado posible en el examen único y con ello logren ingresar a la opción de EMS de su preferencia. En el desarrollo de las clases del curso de preparación, los profesores declaran detectar con mayor facilidad el rezago académico de los estudiantes; esto por la premura en que tienen que ser revisados los temas, así como por la aplicación periódica de exámenes en torno a las áreas de conocimiento que imparten.

Otro problema que mencionan los profesores en sus testimonios es que en la actualidad la gran mayoría de las familias tienden a delegar en la institución escolar las funciones educativas propias de este grupo social, esto producto de las transformaciones que ha sufrido nuestra sociedad en las últimas décadas, sobre todo en los ámbitos económico y cultural. Se muestran como ejemplo el testimonio del profesor Leonardo de Geografía:

Los estudiantes no vienen aquí en teoría a educarse ¿no? Ellos ya vienen ciertamente educados se supone desde casa, que aquí nada más insisto, nada más vienen a aprender. Pero pues muchas veces también, ehmm, pues no, no es la situación ¿no? Muchas veces los papás nada más los mandan acá, pues porque primero es como una situación obligatoria, este, y... pero no tienen ese interés, no tienen como ese, ehmm, no han desarrollado o no han captado la idea de cuál es el valor, ehmm, de ser estudiante (EPGeogL06).

Por ende, desde el punto de vista de los profesores del curso los estudiantes contemporáneos no valoran su educación en las aulas, debido a que en sus hogares no les han inculcado la valía que tiene la formación que reciben por parte de sus maestros en el día a

día. Todo lo anteriormente dicho se analiza a la luz de lo que menciona Castillo (s.f.) un estudioso de la filosofía de nacionalidad española, quien dice que:

A la escuela no se le puede pedir que sustituya a los padres como educadores de sus hijos. Los padres son los primeros y principales educadores; pueden delegar el aspecto instructivo pero no el formativo. Esto último es propio del ámbito natural de educación que es la familia (ámbito de intimidad, de amor y de convivencia intensa en el que se descubren y adquieren los valores que dan sentido a la vida humana). El fenómeno actual del trabajo profesional, tanto del padre como de la madre, está fomentando mucho la delegación total de la educación en la escuela. Va ligado a la escasa presencia de los padres en la casa (p. 20).

En los testimonios de los docentes se detecta otro de los problemas de alto impacto en el sistema educativo contemporáneo: la desvaloración de la figura del docente, en la cual éstos ya no son percibidos como una figura de autoridad ante la sociedad. Esta situación se ve reflejada en el testimonio del profesor Guillermo de Historia:

La verdad es que a nivel social [...] una parte de la sociedad ya no nos ve como antes, a los maestros ¿no?, ya no nos ven como antes. Si somos maestros y educamos a los... a los niños o la juventud, pero como que... se ha perdido en parte, por la sociedad se ha perdido esa valoración que teníamos antes de nosotros los docentes (EPHistG04).

El profesor Guillermo, partiendo de su experiencia en la educación básica con formación como normalista declara que, en efecto, se ha perdido por parte de la sociedad el respeto y/o admiración que se le tenía hace ya varias décadas a la figura del docente. Esta situación se analiza desde lo que plantea Lypovetsky (1986) al mencionar que:

El discurso del maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano de los *mass media* [Medios de Comunicación Masiva] y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber (p. 39).

Es decir, por la saturación y evidente competencia del profesor ante otros canales de información y/o mensajes de la sociedad (Televisión, Internet, Redes sociales, personas con quienes conviven los jóvenes, etc.), los docentes se enfrentan con estudiantes apáticos, que los caracteriza una atención dispersada, esto producto de la sobresaturación de información (siempre cambiante) de nuestra sociedad. Esta apatía tiene lugar “por exceso, no por defecto, por hipersolicitud, no por privación” (Lypovetsky, 1986: 39). Dentro de dicha

competencia en torno a los canales de aprendizaje de los estudiantes, los profesores indican que entre los jóvenes impera el mal uso de los instrumentos tecnológicos:

En general, lo social, lo actual, ehmm... que pudiese afectar un poquito a la práctica docente es el uso de las redes sociales. Entonces los alumnos tienen, ehmm, una idea de las cosas que no necesariamente es la verdadera, la real o la que debe, debe ser. Y ellos se forman con esos conceptos e ideas erróneas (EPFCyEM07).

La profesora Martha cree que los estudiantes hacen un mal uso de las redes sociales, ya que de acuerdo con su testimonio los estudiantes tienen acceso a grandes cantidades de información, el problema es que éstos no tienen las habilidades para discernir entre la información verdadera de la apócrifa y/o confusa, lo cual tiene como consecuencia la conformación de conceptos e ideas erróneas. La relación de las tecnologías con la educación es un asunto muy complejo para su análisis. Para este caso se retoman las ideas del comunicólogo colombiano Martín Barbero (2003), quien menciona que:

En el estrato más profundo de la actual revolución tecnológica, lo que encontramos es una mutación en los modos de circulación del saber [...] Por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados [Escuela y Familia] que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban (p. 18).

La revolución tecnológica ha descentralizado los saberes que antaño se depositaban y legitimaban en instituciones como la escuela y la familia. Esto podría ser factor por el cual los estudiantes de las generaciones más recientes no tomen con tanta seriedad lo que sus profesores les imparten en clases, ya que dicha información suele entrar en contradicción con la que circula en Internet y los demás medios de comunicación masiva, esto producto de nuestro contexto sociocultural en que el conocimiento tiende a caducar pronto y por ende a mutar a velocidades cada vez mayores. Por parte de los profesores entrevistados se aprecia una concepción un tanto negativa del uso de las tecnologías, como si éstas *per se* fueran las responsables de la decadencia formativa de los jóvenes, así como de su tendencia de aislarse de los demás. En este punto Martín-Barbero (2003) menciona que:

Los adolescentes solitarios o antisociales no son efecto de Internet sino de una sociedad insolidaria y competitiva, individualista [...] que ellos asimilan desde su experiencia familiar y escolar. Lo que los vuelve insolidarios no es Internet sino una escuela que les pone a competir más que a convivir y a innovar” (p. 27).

Dicho de otra forma, la “decadencia” en la educación actual se concibe como producto del modelo de sociedad imperante, el cual privilegia el individualismo (el “yo”) y merma el sentido de colectividad (el “nosotros”), de ahí quizás la falta de acuerdo y coordinación entre los agentes básicos de la educación (Escuela, sociedad, padres de familia, autoridades educativas y estudiantes).

### **3.6. Características del curso de preparación desde el punto de vista de los docentes**

En esta categoría se describirán las características del curso de preparación a partir de la mirada de los profesores entrevistados que laboran en el curso de preparación para el examen único que organiza la COMIPEMS, observando cómo se desarrollan cada una de las fases del ciclo didáctico (planeación, ejecución y evaluación) en este espacio educativo.

Se comenzará el análisis diciendo que la gran mayoría de los profesores entrevistados coincide en que el curso de preparación parte de un supuesto básico, el cual es que los estudiantes que acuden a éste sólo refuerzan los conocimientos adquiridos en la educación formal: “En teoría estos cursos son para reforzar, no tanto para aprender, pero si para reforzar, este, para recordar” (EPGeogL06). No obstante, en la práctica concreta los profesores declaran que los estudiantes no acuden a reforzar los conocimientos, sino aprender de cero lo que no aprendieron en las aulas convencionales. Lo anterior representa un reto para los docentes en el curso, ya que no cuentan con mucho tiempo para desarrollar sus temarios, representando con esto un obstáculo para la nivelación de los estudiantes, sobre todo de aquellos con mayor rezago académico.

En cuanto a la forma en que se lleva a cabo la planeación de las clases en el curso de preparación (la primera fase del ciclo didáctico) se dice lo siguiente:

Pues al inicio fue como que la planeación más fuerte, fue con, pues con los temarios de la SEP, con los temarios de la UNAM, el “Polí”, traté como de conjuntar todos los temas y hacer el temario. Mhmm. De ahí ya que... ya que tenía como todo el temario de lo que se tenía que ver en, ehmm, son doce clases, ehmm, pues ya segmento cuánto tengo que abarcar en cada clase y, ehmm, pues preparo lo que tiene que ver con el tema, ósea, a partir de ahí ya preparé la guía (EPBiolC01).

Como se puede observar la planeación de las clases en el curso de preparación se realiza con base en un temario que se construye partiendo principalmente de la guía que

elabora la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como de los programas de estudio vigentes de educación secundaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Ellos mismos son quienes elaboran su propio material para conformar una guía que los estudiantes llevan consigo a lo largo de todo el curso de preparación. Al observar este material, se aprecia que los profesores indican los temas a desarrollar, los tópicos desglosados, así como algunos ejercicios.

Los temarios del curso de preparación se estructuran principalmente de los contenidos temáticos oficiales del plan y programas de estudio vigentes de la SEP para educación secundaria, es decir, del conjunto de saberes considerados como “valiosos” por la sociedad a la cual pertenecemos. Estos contenidos temáticos son concebidos por Coll (1992) como “el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los objetivos generales del área, éstos pueden ser hechos discretos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas o actitudes” (p. 138). Se observa que en el curso de preparación los profesores sólo dan estructura al temario, el desarrollo de los tópicos, así como las actividades y/o tareas que desarrollarán los estudiantes, omitiendo incluir en la guía los objetivos de aprendizaje, la metodología a seguir (estrategias de enseñanza y aprendizaje), la forma de evaluación, así como los recursos didácticos, elementos que tienen los programas de estudio que se realizan dentro de las instituciones de educación formal (Díaz y Gallegos, 1996: 55), lo cual revela que la gran mayoría de los profesores aprendieron a planear sus clases de manera empírica.

Sin embargo, es patente el diseño de una suerte de planeación didáctica por parte de los profesores, la cual es concebida por Carmona (2016) como “una herramienta que permite al docente organizar el contenido y las actividades que desarrolla en el aula de clases” (p. 52). Como ya se mencionó, la planeación didáctica viene implícita en el temario y ejercicios que se encuentran en la guía que elaboran los profesores para los estudiantes del curso, los cuales dan como resultado una serie de “programas escolares”.

Todos los profesores del curso de preparación se enfrentan con el reto de desarrollar temarios muy extensos en un periodo muy corto de tiempo, donde la profesora Erika, quien tiene el mayor número de horas asignadas, cuenta con sólo 18 sesiones de noventa minutos cada una para desarrollar todo su temario de Matemáticas y 14 sesiones para Física. Los

profesores que cuentan con el menor número de horas (Leonardo de Geografía y Martha de Formación Cívica y Ética) sólo cuentan con nueve sesiones para desarrollar sus temarios:

Este curso dista mucho de lo que debería ser una escuela. Ehmm... este curso pues es un repaso así muy rápido, muy rápido, en mi caso de los temas de Historia, pues es un repaso muy rápido, es una orientación, es una guía [...] Sus objetivos son distintos [...] el objetivo de este curso es orientar a los chicos, guiarlos, darles herramientas ¿no? No es propiamente un sistema escolarizado. Aunque abordamos los temas es... simplemente orientamos, perfilamos, pero no ahondamos porque no acabaríamos (EPHistG04).

Se aprecia en este testimonio el abordaje de los contenidos de aprendizaje, donde se “posibilita al maestro y los alumnos participar en las acciones conducentes al aprendizaje, su práctica conlleva formas de enseñanza, métodos, recursos didácticos, carga ideológica, actitudes, procedimientos que de manera intencionada se concretan en el aprender” (Díaz y Gallegos, 1996: 76). En el caso del curso de preparación el abordaje de los contenidos de aprendizaje se desarrolla en un tiempo mucho menor que el que se realiza en una escuela convencional, de ahí que los profesores tengan que ajustar los contenidos temáticos, estrategias y materiales a emplear en sus clases para que el tiempo no les imposibilite desarrollar sus actividades. De ahí que todos los profesores entrevistados insistan en el hecho de que tienen que ser muy concretos en los temas que imparten, evitando divagar lo más que se pueda, por lo que en este espacio educativo se desarrolla la capacidad de análisis y síntesis de los profesores del curso.

En cuanto a las estrategias de enseñanza cada profesor cuenta con su metodología para dictar cátedra, esto producto de su formación académica, y sobre todo, su experiencia en la impartición de clases, ya que en un primer momento la mayoría de los docentes adquirieron sus habilidades de enseñanza de manera empírica. En los casos del profesor Guillermo de Historia (de formación normalista) y el profesor Leonardo de Geografía (por la asignatura de Docencia de la Geografía en su licenciatura) dichas habilidades las adquirieron en su formación académica inicial. En el caso de los profesores Rodrigo y Angélica de Química (por el Diplomado en Docencia Universitaria que tomaron por exigencias de su trabajo en la FES Zaragoza), así como la profesora Martha de Formación cívica y ética (por sus cursos de Nivelación Pedagógica en la SEP) las adquirieron por algún curso o diplomado, esto después de haber ejercido por cierto tiempo la docencia. Las estrategias de enseñanza son concebidas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) como

Procedimientos que el agente de enseñanza [el docente] utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos [Por lo que las estrategias de enseñanza] son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica (p. 141).

A continuación, se presentan los testimonios de los docentes en donde revelan su metodología de enseñanza:

Siempre trato de hacer la explicación del tema y después les pregunto [...] Hacemos, o sea, viene algún ejercicio en la guía [...] Yo trabajo mucho con palabras clave, entonces yo me aviento el tema así de extenso, y después les digo “a ver, de todo esto que dije, qué palabras o qué conceptos fueron importantes”, no pues, “fenotipo”, no que “gen” no que “alelo” (EPBiolC01).

Es mi obligación preguntar si hay dudas de la tarea, porque la tarea desde mi punto de vista no es otra cosa para que lleguen y traigan a su casa y ya tengan algo que hacer [...] Mi interés en la tarea, y de hecho el material está diseñado para eso, es generar dudas (EPMatFisE05).

En la metodología de enseñanza de los profesores se emplea el pizarrón y marcador como materiales clave, así como la guía del curso, la cual funge como una suerte de “libro de texto”. Al material didáctico se le conceptualiza como una suerte de “apoyo pedagógico a partir del cual se refuerza el acto del docente y se optimiza el proceso de aprendizaje, proporcionándole una herramienta interactiva al profesor” (González, 2015: 15). Los profesores que declaran usar materiales didácticos adicionales a la guía y el pizarrón son Guillermo de Historia y Leonardo de Geografía, quienes consideran que materiales como ilustraciones, animaciones, videos, audios y otro tipo de material multimedia mostrado en el pizarrón por el proyector, facilita el aprendizaje de sus estudiantes en los temas que ellos revisan, mantiene la atención de los mismos, así como agilizar el desarrollo de la clase y con ello ahorrar tiempo (recurso escaso en el curso de preparación):

A partir de que tengo el proyector las cosas se me han facilitado mucho [al ubicarse] en el espacio, en el tiempo histórico (EPHistG04).

Como yo ocupo mucho el proyector, al menos aquí en mis clases, pues es de planear que... qué imágenes les voy a proyectar, en qué momento las voy a proyectar. A lo mejor proyecto algo y me regreso a la guía, y a lo mejor en la guía hay algún ejercicio, entonces estoy yendo y viniendo [...] Y pues de las dudas que surjan ¿no? (EPGeogL06).

Ahora bien, respecto a la relación interpersonal que los docentes tienen entre sí, ellos declaran que ésta es bastante buena, por lo que la organización del curso de preparación puede percibirse como cohesionada, imperando siempre la cordialidad:

Yo creo que es una relación [entre pares] sumamente cordial, este, es un ambiente de trabajo muy, muy, muy agradable, muy cómodo, muy jovial, este, yo me siento muy cómoda. No tengo ninguna, ninguna queja (EPMatFisE05).

Esta situación se analiza desde la dimensión interpersonal de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 31), en la cual se menciona que el profesor tiene que relacionarse con diversas personas, entre ellas sus compañeros docentes, quienes pueden ejercer cierta influencia en su práctica dentro del aula. Se observa que la relación entre los docentes es percibida como “agradable”, lo cual hace que la práctica que llevan a cabo dentro del aula se haga sin conflictos entre los profesores en servicio dentro del curso de preparación. Sin embargo, existen profesores quienes declaran que la relación que existe entre sus compañeros docentes es escasa, o bien, nula, esto debido principalmente a la escasez de tiempo con el que se desarrolla el curso, lo cual no permite que exista una relación más estructurada entre ellos. Se llega a la conclusión de que no hay una suerte de “relación colegiada” entre los docentes, la cual permita retroalimentar a fondo los logros y áreas de oportunidad en el curso de preparación con miras a mejorar el mismo:

Pues lamentablemente no es una... no hay una relación que nos permita como analizar, digamos, todas las, este, situaciones generales, porque, este, el horario es como muy estricto ¿no?, o sea, llegamos, nos vamos, nos vemos en los recesos, comentamos situaciones como personales o particulares, pero no nos permite tener una relación como docentes (EPEspI08).

En lo que respecta las relaciones interpersonales con los padres de familia, los profesores indican que tienen buenas relaciones con estos agentes en el curso de preparación:

Pues es una relación buena, en general los padres de familia saben, en general lo digo, están conscientes de que sus hijos tienen rezagos, y bueno, pues es yo creo que la primera razón por la que buscan un curso adicional ¿no? Este, y de alguna manera están agradecidos con que tú les dediques su tiempo, el tiempo que tú tienes no solamente en el curso ¿no? Sino que te quedes, les expliques que sí vienen contigo tengas tiempo para aclarar sus dudas y eso (EPMatFisE05).

Esto puede deberse al contexto en el cual los padres de familia ven a los profesores que laboran en el curso de preparación, percibiéndolos como aquellos que van a “remediar” los errores formativos que a su juicio cometieron los profesores de sus hijos en la educación formal y con ello preparar a sus hijos para que hagan el examen único con un puntaje alto y logren ingresar a la opción de EMS de su preferencia. Otros profesores declaran que la relación que tienen con los padres de familia es escasa y/o prácticamente nula, esto por dos razones: 1) La brevedad de tiempo del curso de preparación (4 meses) y 2) Los padres de familia tienden a acercarse más con la Coordinadora del curso de preparación que con los profesores para aclarar dudas en torno a la forma en la cual sus hijos y/o pupilos están aprovechando el curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS:

Yo creo que... que esa relación [entre profesores y padres de familia] no existe. No existe porque, vuelvo a repetir, no somos un sistema escolarizado. En este caso los papás pues vienen e inscriben a los chicos, los vienen a dejar o regresan... o regresan por ellos a la hora de la salida [...] Hay juntas informativas con ellos [con los padres de familia] pero son juntas informativas muy distintas a las que se tienen en sistema escolarizado (EPHistG04).

En lo que al ámbito académico se refiere, para los docentes entrevistados la relación con los padres de familia suele ser cordial en la mayoría de los casos, pero ésta no influye sobremanera en la forma en que trabajan con sus hijos y/o pupilos dentro del salón de clases. Es decir, no están sometidos a presiones en torno a sus métodos de trabajo, o bien, en torno al trato que tienen los docentes hacia los alumnos. La atención de los padres de familia se centra en mayor medida en las acciones que lleva a cabo la Coordinadora del curso de preparación, ya que ella es quien se responsabiliza de lo que sucede dentro del curso, dando cuenta principalmente del desempeño de los estudiantes en el curso, punto que es de mayor interés para los padres de familia, de ahí que algunos docentes (como lo es en el caso de Guillermo) mencionen que la relación con estos agentes es prácticamente nula.

Pasado a otro punto, los profesores mencionan los retos que enfrentan en torno a la disciplina de los estudiantes de educación secundaria en el curso de preparación para el correcto desarrollo de las clases. Lo que tienen en común los testimonios de estos profesores es que perciben a los estudiantes de secundaria como personas muy inquietas:

Pues todavía son muy juguetones. Yo estaba acostumbrada a que si les decía “esto se hace así por eso” lo hacían, y aquí no, “¿Estudiaron? No” “¿Hicieron la tarea? No” “¿Por qué?” Pues porque tienen que tener tiempo para ir a practicar el vals, me ha tocado en la época en

que están “quinceañeros” [...] son juguetones en clase, que a cada rato salen al baño, lo que jamás me había pasado que se levantan y me preguntan “¿Puedo ir al baño?” A mí nunca me habían hecho eso (EPQuimA03).

La profesora Angélica de Química declara que el estudiante de secundaria es muy “juguetón”, esto aunado al hecho de que en el curso las calificaciones no tienen el peso de significado que tienen en el sistema educativo formal, por lo que la profesora no puede utilizar este símbolo para conservar el orden en la clase (Por ejemplo, bajarle un punto al estudiante si no hace la tarea o si no deja de hacer ruido en el salón). No obstante, ella prefiere a los estudiantes inquietos que a aquellos que no hacen ruido y se esconden por ahí, ya que a los primeros ella declara los puede encauzar mejor para que aprendan que a los segundos. Además, la experiencia docente de Angélica se centra en la educación superior, por lo que al estar en contacto con estudiantes que finalizan su educación básica (tercer grado de educación secundaria) tuvo que aprender, a partir de la misma experiencia docente, diferentes estrategias para conservar la disciplina con este grupo de edad, el cual desde su punto de vista ella no estaba acostumbrada para trabajar.

Por último, cabe decir que los profesores entrevistados declaran emplear el examen como un instrumento de evaluación central durante el desarrollo de sus clases en el curso de preparación. La evaluación (Una de las fases del ciclo didáctico) es concebida como aquel proceso que permite “obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación [...] además de ser un instrumento útil que ayude a la comprensión de fenómenos educativos” (Carmona, 2016: 50-51). En seguida se muestra el caso del profesor Guillermo en torno al uso del examen como instrumento central de evaluación en el curso que imparte:

Actualmente estoy aplicando algunos ejercicios de apoyo, este, valoraciones tipo exámenes. Ehmm... este... de relacionar columnas o de preguntas concretas, abiertas pero concretas para que los chicos, pues, repasen o memoricen, porque la Historia es un tanto memorización. Entonces, para que los chicos pues vayan fortaleciendo esos conocimientos (EPHistG04).

Se puede apreciar en el testimonio que el instrumento de evaluación que se privilegia en el curso de preparación es el examen, esto por dos razones: 1) Es el instrumento más práctico y eficiente de implementar y calificar, debido a la escasez de tiempo que caracteriza a los cursos de preparación para el examen único y 2) Es una suerte de ejercicio de

reforzamiento para que los estudiantes se encuentren en las mejores condiciones posibles para presentar su examen de ingreso a la EMS. Cabe mencionar que un instrumento de evaluación, el examen en este caso particular, forma parte de una serie de insumos que permiten recoger información necesaria para poder determinar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje (Díaz y Gallegos, 1996: 114). De este modo tanto estudiantes como profesores detectan sus fortalezas y áreas de oportunidad y con ello tienen elementos ambos agentes de tomar decisiones encaminadas al logro del objetivo central; que el estudiante cuente con los conocimientos y habilidades necesarios para obtener el puntaje más alto posible en el examen único que organiza la COMIPEMS y con ello logre ingresar a la opción educativa de su preferencia, siendo por lo general una opción de “alta demanda”.

A lo largo del análisis se aprecia que todos los profesores entrevistados en el curso de preparación tienen un alto grado de motivación por ejercer su tarea docente. El valor que más se distingue en ellos es la responsabilidad para con sus estudiantes. Estos profesores no están exentos de las diversas problemáticas sociales que enfrentan sus pares que laboran en el sistema educativo formal; como la apatía de los estudiantes, la desvaloración de su trabajo, así como las deficiencias del alumnado en torno a los conocimientos y habilidades básicos de escritura y cálculo, lo cual dificulta la impartición de las clases, esto aunado al obstáculo del tiempo, el cual es sumamente breve para desarrollar los temarios.

Todos los docentes declaran contar con ventajas y desventajas para el desarrollo de sus clases en el curso de preparación. Entre sus ventajas se encuentran tener tanto los conocimientos de sus disciplinas, así como los conocimientos pedagógicos (metodologías de enseñanza), ya sean aprendidas de manera empírica, o bien, a través de algún curso formal. Entre las desventajas se encuentran tener un tiempo muy limitado, así como el importante rezago académico de los estudiantes que acuden al curso, los cuales casi en su totalidad buscan ingresar a una opción de EMS de alta demanda, cuyas líneas de corte son muy elevadas, razón por la cual busca un curso de regularización. En el siguiente capítulo se dará cuenta de los resultados emanados de las observaciones hechas durante la estancia en campo, al ver desarrollarse la práctica docente en el curso de preparación propiamente dicha.

## **CAPÍTULO 4: LA PRACTICA DOCENTE EN EL CURSO DE PREPARACIÓN**

En el presente y último capítulo de esta tesis se dan a conocer los resultados de la investigación producto de las observaciones realizadas en el campo de estudio desde el 16 de febrero al 26 de mayo de 2019 en torno a la práctica educativa de siete docentes en el curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS. Al tratarse la presente investigación de una etnografía se realiza una descripción a detalle del escenario de estudio. Posteriormente se desarrollan las cuatro categorías de análisis emanadas de la sistematización de las observaciones realizadas, siendo éstas: 1) Estrategias de enseñanza, 2) Relación maestro-alumno, 3) Los alumnos y 4) Rutinas de clase.

### **4.1. Descripción del escenario: Las aulas del curso de preparación**

El lugar donde se llevaron a cabo las clases del curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS fue una preparatoria privada ubicada al oriente de la Ciudad de México en la alcaldía de Iztacalco. Se trata de un edificio de tres pisos. En la planta baja se encuentra un estacionamiento para máximo cuatro automóviles, un patio con una canasta de basquetbol, bancos largos de madera dispuestos en las paredes y una jardinera al fondo del edificio. Asimismo, están las oficinas administrativas que cuentan con un vestíbulo donde hay una barra negra de madera en la entrada, una pequeña bodega, un pequeño consultorio médico, dos sanitarios (uno para hombres y otro para mujeres) y tres cubículos para las oficinas de dirección, subdirección y administración de la preparatoria. Durante el curso de preparación (que tiene lugar sólo los fines de semana) la Coordinadora de éste únicamente puede disponer del vestíbulo de las oficinas que tiene un escritorio y cuatro sillas, así como de los dos sanitarios. Los cubículos de dirección, subdirección y administración, así como el consultorio médico permanecen bajo llave.

En el primer piso del edificio se localizan cuatro aulas para los estudiantes, un salón de cómputo, un salón para taller de dibujo, la caja para el cobro de colegiaturas, así como los sanitarios para los estudiantes (uno para hombres y otro para mujeres). En el segundo piso se pueden observar otras cuatro aulas, un salón pequeño de usos múltiples, la biblioteca del plantel y el laboratorio para las materias científicas. En la azotea del edificio se halla una cancha de fútbol, un patio pequeño con bancas de concreto, una pequeña bodega para

insumos de educación física y un local para la venta de alimentos. Durante el curso de preparación sólo se tiene acceso a las aulas de estudiantes, los sanitarios, la cancha de fútbol y a los patios tanto de la azotea como de la planta baja. Los demás lugares antes mencionados permanecen bajo llave. La venta de alimentos para los estudiantes del curso de preparación se realiza en la planta baja en un puesto móvil dispuesto para tal efecto. El local de alimentos de la azotea es sólo para los alumnos de la preparatoria que acuden de lunes a viernes.

Las ocho aulas de la preparatoria miran hacia la calle. Cuatro de ellas se encuentran en los laterales del edificio y son de tamaño grande con una capacidad de entre 35 y 40 estudiantes. Las cuatro aulas restantes se encuentran en la parte central del edificio y son de tamaño mediano, para una capacidad de entre 30 hasta 35 estudiantes máximo. En el curso de preparación sólo se emplearon seis aulas, es decir, las cuatro aulas grandes en los laterales del edificio y dos aulas de tamaño mediano de la parte central del edificio en el primer piso. A continuación, se muestran las fotografías de una de las aulas en mención:

**Fotografía 1. Aula de clases (Parte frontal):**



Fuente: Elaboración propia.

## **Fotografía 2. Aula de clases (Parte lateral):**



Fuente: Elaboración propia.

En las fotografías se puede apreciar que las aulas cuentan con un pizarrón blanco en la parte frontal del salón, un escritorio de madera con recubrimiento de color negro y una silla. Se cuenta con buena iluminación y ventilación con siete ventanas rectangulares, cuatro del lado derecho mirando hacia la calle y tres del lado izquierdo mirando al patio interior del edificio. Se cuentan con 40 mesabancos hechos con una estructura metálica pintada de color negro, un asiento y respaldo de plástico color azul y una paleta para escribir hecha de madera con recubrimiento de color negro. Asimismo, se tiene luminaria de lámparas fluorescentes de color amarillo en el techo y dos tomacorrientes en funcionamiento en las partes frontal y trasera del aula.

### **4.2. Las estrategias de enseñanza**

En la presente categoría se hablará en torno a las estrategias de enseñanza que emplearon los siete docentes partícipes de esta investigación. Cabe recordar el concepto de enseñanza, siendo éste “un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos [...] es un proceso que pretende apoyar, o si se

prefiere el término “andamiar” el logro de aprendizajes significativos” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 140). Es decir, se conceptualiza al docente como aquel agente que auxilia al estudiante a construir sus propios aprendizajes en torno a las temáticas que se pretendan comprender. De lo anterior se desprenden las estrategias de enseñanza, las cuales son entendidas como “procedimientos que el agente de enseñanza [el docente] utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos [siendo éstos] los medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 141).

Al realizar las observaciones de campo en las clases del curso de preparación de carácter intensivo se detectaron las estrategias de enseñanza más recurrentes en este tipo de espacio educativo. La primera estrategia que se presentó con mayor frecuencia era el uso de preguntas intercaladas dirigidas a los estudiantes en torno a las temáticas que se revisaban:

La profesora comienza la clase pidiendo a un estudiante que lea en voz alta el concepto de “Ciencia” escrito en la guía. Se da la lectura en voz alta del estudiante y posteriormente Cristina explica el concepto preguntando por qué una bruja adivina no da conocimiento científico. Algunos estudiantes dan algunas ideas y la maestra retoma de éstas para decir que la bruja adivina no tiene un método científico para dar sustento a sus ideas (O1PBiolC01).

Las preguntas intercaladas (estrategia de uso constante en el curso de preparación) son aquellas “insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 142). Este tipo de estrategia se utiliza para presentar de forma sintética, clara y coherente el conocimiento de las distintas disciplinas, ya sean científicas, humanísticas y/o artísticas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 142). Es decir, se trata de formas de enseñanza para reafirmar aprendizajes de datos o hechos de tipo declarativo (conceptos, ideas, teorías, hechos históricos, etc.). En un curso de preparación de tipo intensivo lo que se busca es que los estudiantes reafirmen grandes cantidades de conocimiento en un lapso breve de tiempo, por lo que esta es la estrategia más socorrida por los docentes que laboran en el curso.

La siguiente estrategia de enseñanza detectada era el uso constante de organizadores gráficos como el mapa conceptual y el cuadro sinóptico con el fin de presentar de manera sintetizada y estructurada grandes cantidades de información:

La profesora comienza a hablar sobre la clasificación de las magnitudes físicas dibujando un cuadro sinóptico en el pizarrón con la siguiente información: 1) escalares o vectoriales, 2) extensivas o intensivas y 3) fundamentales o derivadas. Erika va poniendo ejemplos de magnitudes y los va explicando (O2PFisE06).

Como se mencionó líneas atrás, los profesores del curso de preparación se enfrentan con el reto de presentar grandes cantidades de información en poco tiempo. En las entrevistas ellos declararon haber desarrollado su capacidad de síntesis. Para lograr lo anterior es que se valen de los organizadores gráficos, siendo éstos concebidos como aquellas “representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información sintetizados de forma concisa y coherente. El organizador gráfico más socorrido es el cuadro sinóptico, el cual se divide en idea central, ideas principales y secundarias” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 142). Este tipo de procedimientos son efectivos en procesos de recuerdo, comprensión y memoria (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 142), siendo éstos necesarios al momento de resolver una prueba estandarizada como el examen único de la COMIPEMS. De ahí que los profesores empleen en gran medida este tipo de organizadores de la información.

En asignaturas como Biología, Química, Historia y Geografía se hace un uso constante de las ilustraciones, ya sean elaboradas por los propios profesores (como lo es en los casos de Cristina y Angélica), o bien, proyectados en el pizarrón con la ayuda de un cañón o proyector (como en los casos de Guillermo y Leonardo). A continuación, se muestra como ejemplo el caso del profesor Leonardo de Geografía, quien hace un uso constante de este tipo de estrategia, que de igual modo se le puede concebir como un recurso didáctico (punto que será tratado más adelante):

Leonardo explica lo que son las imágenes satelitales y sus funciones. Se muestra una diapositiva animada para explicar el funcionamiento del GPS con sistema de satélites. Se cambia la diapositiva para mostrar el Sistema de Información Geográfica. En las proyecciones predomina el uso de imágenes para la explicación de los temas (O2PGeogL05).

Para el caso de asignaturas con un fuerte carácter empírico (por ejemplo: Historia, Geografía, Biología, Química, Física e incluso Matemáticas para la geometría y la estadística) se vuelve necesario el uso constante de ilustraciones para lograr una mayor comprensión de los conceptos que se manejan en las mismas. Las ilustraciones son

concebidas como “representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 142). Éstas forman parte de las estrategias para el diseño y/o exposición de textos académicos.

Otra estrategia de enseñanza que se presenta con frecuencia en las clases del curso son las analogías, siendo éstas “proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo)” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 142). El siguiente ejemplo da a conocer la forma en la cual se empleaba esta estrategia de enseñanza en el curso de preparación:

El profesor explica el ejemplo de las competencias y rivalidades entre las potencias europeas durante la segunda mitad del siglo XIX [época del Imperialismo] haciendo una analogía con la rivalidad que tiene lugar en la actualidad entre los taxistas y los conductores de Uber (O3PHistG03).

Las analogías ayudan a mejorar la integración constructiva entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender, coadyuvando al estudiante en la creación de vínculos adecuados entre lo que le es familiar y la información nueva, asegurando una mayor comprensión de los aprendizajes alcanzados (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 142). Lo anterior tiene sustento en los planteamientos teóricos del psicólogo David Paul Ausubel, quien decía que todo conocimiento que se pretenda transmitir debe estar estructurado de manera concisa y coherente, así como estar relacionado de alguna forma con los saberes que los estudiantes tengan de manera previa sobre el tópico que el profesor pretenda enseñar (Ausubel, 2002: 32). Las analogías sirven precisamente para ayudar a construir ese “puente cognitivo” entre el saber que posee el estudiante de manera previa y el que está por construir.

Durante el empleo de las estrategias de enseñanza previamente descritas se usaron diferentes materiales didácticos para llevar a cabo las mismas. El material didáctico es una suerte de “apoyo pedagógico a partir del cual se refuerza el acto del docente y se optimiza el proceso de aprendizaje, proporcionándole una herramienta interactiva al profesor” (González, 2015: 15). Durante las observaciones de campo se detectó que los materiales didácticos que siempre se ocuparon en todas las clases fueron el pizarrón, los plumones y la guía de estudio que los mismos profesores elaboraron, la cual deben llevar consigo los estudiantes en todo momento. Las ilustraciones pueden ser concebidas tanto como una estrategia de enseñanza (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002: 142), o bien, como material

didáctico, siendo éstas usadas con mayor frecuencia en clases como Biología, Química, Física, Historia y Geografía.

En los casos de Historia y Geografía se empleó material didáctico adicional al pizarrón, los plumones y la guía de los estudiantes. Para estos casos se hacía uso de una laptop y un cañón-proyector para mostrar gran cantidad de recursos multimedia como ilustraciones, fotografías, GIFs, videos cortos, así como organizadores gráficos (mapa conceptual, cuadro sinóptico y líneas del tiempo principalmente). Para la clase de Geografía:

Leonardo toma del escritorio su maqueta del globo terráqueo, a la cual le atraviesa un palo delgado de madera por los polos norte y sur para explicar con esto la línea imaginaria del eje terrestre, así como el movimiento de rotación (OIPGeogL05).

Al igual que con el caso de las estrategias de enseñanza, el material didáctico se emplea de acuerdo con las características de las disciplinas que se pretendan enseñar. Para el criterio de los profesores Guillermo de Historia y Leonardo de Geografía el uso de proyector y laptop les facilita la explicación de sus temas y ellos piensan que con este material los estudiantes logran mejorar su aprendizaje (EPHistG04 y EPGeogL06).

Ahora bien, se hablará en torno al método pedagógico que caracteriza a la práctica docente en un curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS. Éste es concebido como “una forma de ordenar la actividad docente para conseguir los objetivos que se han definido” (Amat, 2010: 70). Al revisar las observaciones de campo a lo largo de la investigación se aprecia que el método pedagógico que impera en el curso de preparación es la lección magistral. Dentro de este método:

El profesor es ante todo un transmisor de los conocimientos que los alumnos reciben, en primer lugar, en clase y, en segundo lugar, a través de los materiales docentes seleccionados (libros y apuntes, básicamente) [...] El profesor habla y los alumnos escuchan. Se espera de los alumnos que tomen nota de todo lo que el profesor expone. Así, posteriormente, la temática expuesta podrá ser memorizada (Amat, 2010: 74-75).

Siguiendo a Amat (2010) la lección magistral se compone de tres partes. En la primera parte tiene lugar una recapitulación del tema visto anteriormente, en la segunda se realiza una explicación del tema con la aplicación del método de las interrogantes (preguntas intercaladas a los estudiantes) con miras a clarificar los temas y mantener la atención del estudiantado, en la tercera parte se da una suerte de resumen o síntesis sobre lo que se ha expuesto (p. 75). En

el curso de preparación tiene lugar constantemente una recapitulación de los temas que se vieron en clases anteriores, se da la explicación de los temas con una amplia gama de preguntas para retroalimentar a los estudiantes:

Martha selecciona al azar a un alumno para que lea en voz alta la definición de Formación Cívica y Ética. Pide a otros dos alumnos leer lo que resta de la definición. Los alumnos subrayan partes importantes de la definición leída por instrucción de la maestra. Acto seguido, va definiendo los conceptos de “civismo” y “ética”. La profesora pregunta a diferentes alumnos algunas cuestiones de estos conceptos y responden al unísono (O1PFCyEM06).

La lección magistral es el método predominante debido precisamente al reto de la escasez de tiempo que enfrentan los docentes para desarrollar sus temarios. El maestro Guillermo de Historia en su entrevista declara que de ser por él introduciría otros métodos como las mesas redondas, la lluvia de ideas, incluso el seminario (pequeñas investigaciones de temas históricos hechas por los estudiantes para presentarlas y discutir las en clase) (EPHistG04), pero debido al poco tiempo debe estandarizar su enseñanza al método en mención. Con el resto de los profesores sucede la misma situación. La clase en la cual es más evidente el uso de la lección magistral es la de Español impartida por la profesora Itzel. A continuación, se desarrolla un registro de observación de una de sus clases:

Itzel pasa a explicar las características de los textos expositivos o científicos y menciona algunos ejemplos. Una vez hecho esto procede a explicar los textos de carácter informativo, los cuales tienen que ver con los reportajes, así como sus características, mencionando con esto varios ejemplos [...] Da una breve explicación de lo que son los textos literarios. Hecho esto, pasa a dictar las características y tipos de texto informativo. Todos los alumnos escriben lo dictado por Itzel con diligencia (O1PEspI07).

Al emplear con mayor frecuencia la lección magistral, el curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS se puede entender en primera instancia desde el modelo proceso-producto (Pérez Gómez, 2008: 82), en el cual cabe recordar que “la vida en el aula se reduce a las relaciones que se establecen entre la actuación del docente y su incidencia sobre el rendimiento académico del alumnado” (De Vicenzi, 2009: 89). Durante el trabajo de campo se constató que en todas las clases las bancas permanecieron en su posición clásica por filas, el protagonista de la experiencia educativa siempre fue el docente, ubicando al estudiante en una postura más receptiva en torno a los conocimientos que se le enseñaban. Asimismo, cuando se realizaban las juntas informativas para los padres de familia, la

coordinadora del curso de preparación centraba más su atención en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que el objetivo central del curso es que los estudiantes obtengan el puntaje más alto posible en una prueba de tipo estandarizada (el examen único de la COMIPEMS), la cual *per se* forma parte del modelo en mención.

No obstante, en las entrevistas con los docentes se constata que en varios de ellos (como en los casos de Formación cívica y ética, Historia, Geografía, Biología y Química) existe una preocupación en torno a la forma en que los estudiantes construyen sus conocimientos. Indican que emplean más la lección magistral por necesidad y estrategia, ya que si emplearan métodos propios del constructivismo (investigaciones hechas por los alumnos, mesas redondas, estudio de casos, etc.) les consumiría mucho tiempo, recurso del cual no disponen al por mayor en este espacio educativo. Ante esta situación es que los profesores recurren constantemente al uso de las preguntas y ejercicios, estrategias que siempre se intentan adaptar a las necesidades y formas de aprender de los estudiantes, esto al reflexionar en torno a las experiencias que han tenido en cursos anteriores. Por lo tanto, entra en el presente análisis el modelo mediacional (Pérez Gómez, 2008: 86), en el cual “el docente piensa [su actuar en el aula]. Asimismo, reconoce la necesidad de identificar las estrategias cognitivas con las que el alumno procesa la información, toda vez que el aprendizaje es considerado como el resultado de la actividad mental” (De Vicenzi, 2009: 89).

El modelo ecológico (Pérez Gómez, 2008: 89), siendo éste el más complejo para analizar la vida del aula puede entenderse mejor desde la subjetividad del docente<sup>32</sup>, es decir, desde sus testimonios en las entrevistas, ya que ellos parten de un ideario en el cual desean que sus estudiantes sean más críticos en su quehacer. Esto es más evidente en profesores como Cristina de Biología, Rodrigo de Química, Guillermo de Historia, Martha de Formación cívica y ética y Leonardo de Geografía, quienes tanto en su decir como en su actuar procuran vincular lo que ven en sus clases con lo que sucede en el contexto social, político y económico actual, no con la profundidad que ellos quisieran debido al estrecho margen de tiempo para impartir sus clases. Además, el objetivo del curso es que los estudiantes obtengan el mayor puntaje posible en su examen único para ingresar a la EMS,

---

<sup>32</sup> Véase los testimonios de los profesores en capítulo 3 “La “mirada” de los profesores – El discurso del docente” en donde se deja entrever la subjetividad de los profesores, siendo ésta la parte fenomenológica de la presente investigación.

por lo que los esfuerzos de los docentes han de encaminarse en primera instancia a que los estudiantes memoricen y puedan recuperar los conocimientos que la prueba estandarizada contempla, por lo que la discusión crítica y autónoma de los temas que se revisan queda en un segundo plano.

Por lo tanto, la práctica docente en el curso de preparación puede entenderse con mayor detalle desde los modelos proceso-producto y mediacional, esto a nivel práctico (lo observado en las clases), a nivel de significados (lo que los docentes revelan en las entrevistas) los profesores desean estudiantes críticos en torno a lo que sucede tanto en ellos mismos y su entorno, por lo que tienen cabida los planteamientos del modelo mediacional en este análisis y en menor medida los del modelo ecológico.

### **4.3. La relación maestro-alumno**

Para poder entender la relación que tiene lugar entre cada uno de estos agentes educativos es preciso recordar cómo se les concibe a los mismos. Al docente se le entiende como “un trabajador que posee a autoridad, el poder y el deber de enseñar como sujeto intelectual ante la sociedad” (Díaz y Gallegos, 1996: 70) y al alumno se le concibe como aquel agente educativo que tiene determinadas expectativas de aprendizaje trayendo consigo sus propios esquemas de referencia cognitiva e historias de vida (Díaz y Gallegos, 1996: 72). Siguiendo a Bertoglia (2005) ambos agentes tienen una influencia mutua simultánea en donde se anticipan sus conductas mutuamente, construyendo con esto una postura hacia el otro. Es decir, el estudiante espera cosas de su profesor y viceversa. Es esa serie de expectativas lo que va definiendo el rumbo de la relación entre ambos agentes (p. 58).

Se comenzará revisando la disciplina escolar, siendo concebida como “el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula” (Márquez, Díaz y Cazzato, 2007: 129). Dicho establecimiento de normas se hace tanto de forma implícita como explícita en el quehacer diario del profesor en el aula de clases. Mucho cuenta la primera impresión que tienen los estudiantes del profesor en su primer día de clases, ya que es ahí donde los alumnos estarán formulando expectativas en torno a las exigencias que tenga el profesor ante ellos tanto académica como disciplinariamente. Es en este punto donde tiene lugar el proceso atribucionista (asignación y/o lectura de atributos de la persona con la

que uno se relaciona) entre ambos agentes educativos (Bertoglia, 2005: 58). Durante las observaciones realizadas en campo se detectaron casos de docentes que desde el inicio hacían explícitas las normas de disciplina dentro del aula de clases:

La profesora Angélica se presenta y comienza a decir algunas pautas de disciplina; entre ellas no burlarse de los alumnos, sobre todo cuando se equivocan, no tirar basura en el salón, no sacar el celular y contestarlo fuera del salón en caso de ser una emergencia, entre otras cosas (O1PQuimA02).

Cabe decir que el proceso de atribución (generación de expectativas) de los estudiantes en torno a sus profesores y viceversa lleva consigo la asignación de una serie de roles, los cuales traen consigo relaciones de poder. Dentro de éstas “el maestro representa la vía para que se cumplan todas aquellas disposiciones institucionales e internas dentro del salón de clases, para asegurar la buena marcha de la escuela y de la clase” (Díaz y Gallegos, 1996: 117). No obstante, el profesor *per se* no representa el poder de mantener la disciplina en su clase. Necesita hacerles saber a los estudiantes, tanto explícita como implícitamente, que es un agente que se tiene que “respetar”. A continuación, se muestran registros de observación donde se aprecia la forma en que las profesoras Cristina de Biología, Itzel de Español y Erika de Matemáticas-Física intentan mantener la disciplina de sus estudiantes:

La maestra borra el pizarrón y pide regresar el examen que se calificó a su propietario. Se escucha en este proceso un barullo muy fuerte entre los estudiantes. Cristina golpea el borrador contra el pizarrón y grita que se callen en un tono muy fuerte y un tanto molesto para poner orden en la clase (O5PBiolC01).

Itzel durante una explicación de gramática pone como ejemplo la frase “Tengo hambre” y en ese momento un alumno dice en forma burlona “Yo también”. Se nota que eso no le agrada a la profesora y le dice que si se sigue haciendo el chistoso lo va a sacar del salón (O6PEspI07).

Erika prosigue con la explicación de una operación algebraica de manera conjunta con los estudiantes. Se da un incidente de indisciplina en el salón de clases con cinco estudiantes que hacían demasiado alboroto entre ellos. La profesora resuelve la situación diciendo que les va a imponer al grupo diez minutos más de clase [ya era la última sesión del día] resolviendo más ejercicios para todo el grupo [el castigo sí lo llega a cumplir]. Hecho lo anterior continúa con la operación que se estaba desarrollando (O3PMatE04).

Se puede apreciar en estas observaciones que ante cualquier brote de indisciplina estas profesoras emplean diferentes estrategias para mantener el orden en el aula de clases. En estos casos es común observar que el profesor alce la voz (como en los casos de Biología

y Español), o bien, no se tenga que mostrar una postura de enojo, sino aplicando una suerte estímulo negativo para disuadir a los estudiantes de seguir generando indisciplina (como en el caso de Erika que dejó a los estudiantes con 10 minutos más de clase siendo la última sesión, momento en el cual muchos estudiantes lo que desean es abandonar las aulas). Sin embargo, hay casos en que no es necesario alzar la voz o imponer medidas coercitivas a los estudiantes para mantener la disciplina dentro del aula, sino únicamente conservando la dinámica de la clase. Tal es el caso de los profesores Guillermo de Historia y Leonardo de Geografía y en cierta medida la profesora Martha de Formación Cívica y Ética:

Los alumnos comienzan a reír fuerte por un chiste un tanto vulgar de otro estudiante. Se desestabiliza un poco el orden del grupo. El profesor continúa con su explicación como si nada hubiera pasado y los alumnos se van calmando poco a poco para atender a la clase (O10PHistG03).

Los estudiantes comienzan a callarse cuando el profesor empieza a explicar el tema sin necesidad de indicar que guarden silencio (O3PGeogL05).

Una alumna se encontraba constantemente refutando lo que decía la profesora Martha [a la alumna se le notaba con un carácter un tanto agresivo], en la gran mayoría de los casos la desviaba del tema [recuérdese que es un curso intensivo en el que no se puede ahondar en profundidad en los temas]. La profesora maneja la discusión con asertividad y la reconducía al punto a tratar en la clase (O2PFCyEM06). Al iniciar la sesión había mucho barullo entre los estudiantes. La profesora va controlando al grupo, pero sin gritarles (O2PFCyEM06).

En las observaciones se identificó que los maestros, debido quizás a su experiencia, saben manejar las situaciones de indisciplina sin ser autoritarios, o bien, dado que conocen la edad de los alumnos, el número de horas que pasan en las aulas y la cantidad de contenidos que tienen que desarrollar; ellos negocian con los estudiantes las acciones a llevar a cabo para asegurar lo que se considera la “buena marcha” en el desarrollo de la clase (Díaz y Gallegos, 1996: 117). Los profesores Guillermo y Leonardo, así como la profesora Martha siempre tuvieron una postura amable ante los estudiantes. Se mantenía la disciplina indicando con acierto los puntos en que los estudiantes estaban desestabilizando la disciplina, así como las razones para abandonar esa conducta y volver a tener orden en la clase. Que los profesores consigan la atención de los alumnos y logren un clima de respeto depende mucho de la personalidad, de los valores e historias de vida, así como de la experiencia profesional de los maestros en este tipo de cursos. En este punto se dejan entrever precisamente las dimensiones

personal, interpersonal y valoral de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 29, 31 y 35) al momento de analizar la forma en que se mantiene la disciplina en el salón de clases.

En la relación cotidiana entre el profesor y el estudiante salen a la luz diferentes actitudes por parte del primero, esto de acuerdo con las respuestas de los estudiantes en torno a las dinámicas de las clases. Por ejemplo, se da el caso de que los profesores intentan animar sus clases cotando algún chiste o algún asunto de forma amena, como suele ser en los casos de Cristina de Biología y Erika de Matemáticas y Física:

La profesora hace un pequeño chiste en torno a la sacarosa (el azúcar) donde ella dice que ahora en lugar de pedir el azúcar en su casa deben decir que les pasen la sacarosa para el café. Se escuchan algunas risas (O2PBiolC01). En un punto de la clase Cristina toma el ejemplo de un frijol para explicar la reproducción celular de una planta y da ejemplos chuscos en torno al proceso de cocción de un frijol para comerlo. El grupo se suelta a carcajadas (O3PBiolC01).

Con el uso de las bromas en el salón de clase se percibe por parte de los estudiantes una mayor atención en torno a los temas que los profesores les están exponiendo, se genera un clima de confianza, valor que es expresado como valioso en el salón de clases por parte de la profesora Cristina de Biología (EPBiolC01), así como el logro de aprendizajes significativos, donde tiene lugar una suerte de vinculación entre el conocimiento previo, es decir, lo que el alumno aprende en su cotidianidad, así como los saberes sistematizados que se aprenden en clase (Ausubel, 2002: 32). Siguiendo a Fernández (2008):

El sentido del humor aplicado como elemento didáctico motiva a los educandos para el aprendizaje. Los predispone en una inmejorable actitud positiva. Posibilita la simpatía entre educador/educando. Facilita nuevas herramientas de trabajo. Ejercita creativas destrezas y habilidades docentes (Fernández, 2008: 85).

Por ende, la broma en el salón de clases funge como una suerte de estrategia para, desde el punto de vista de los profesores, hacer de las clases del curso de preparación un espacio ameno y con la menor fatiga posible. En un ejercicio de empatía, los docentes en el curso de preparación saben que los estudiantes tienen otras obligaciones que cumplir; entre ellas realizar las tareas de sus clases en la escuela convencional (recuérdese que aún muchos de ellos se encontraban cursando el tercer grado de secundaria) y hacer los quehaceres familiares. Esto aunado al hecho de que no se está acostumbrado a acudir a tomar clases los fines de semana sumados a la carga horaria de sus clases regulares.

Ahora bien, cuando los profesores consideran que los alumnos no cooperan en clase, los primeros tienden a tomar conductas un tanto estrictas con los segundos, sobre todo en el momento de ausencia de atención, o bien, cuando el rendimiento académico de las evaluaciones que implementan suele ser reprobatorio en más de la mitad de los estudiantes en cada grupo:

Itzel expresa su preocupación ante sus estudiantes, ya que la gran mayoría de ellos obtuvo una calificación reprobatoria en su último examen de evaluación parcial. Durante la revisión de dudas de la prueba se le nota estricta y un tanto molesta, esto por volver a retomar un tema que se ha revisado reiteradamente en clase con muchos ejemplos [el uso de los acentos] (O6PEspI07).

En estos casos a los profesores se les nota un tanto molestos, considerando el hecho de que los estudiantes desean ingresar a opciones de EMS de alta demanda (UNAM e IPN), por lo que requieren de un puntaje elevado en el examen único y en los resultados de las evaluaciones que realizan demuestran un dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades que los aspirantes deben poseer para la prueba estandarizada. Los profesores del curso hacen constantemente llamados de atención en sus clases para que el estudiantado sea más atento y cuidadoso en su proceso de preparación para presentar el examen único, por lo que regularmente se hace retroalimentación en aquellos temas donde se presentaron la mayor cantidad de faltas en los exámenes de los discentes.

Sin embargo, ante los obstáculos que enfrentan los profesores (cuando sus estudiantes no cumplen con sus tareas, o bien, obtienen resultados reprobatorios en las evaluaciones que ellos les administran), siempre muestran tener interés en sus estudiantes, demostrando disposición por enseñarles y resolverles las dudas que tengan. Los siguientes registros constatan los hechos mencionados:

Erika les pide a los alumnos otra duda y un alumno lee en voz alta otro problema matemático en el que tuvo dudas. Una vez escuchada la duda ésta es resuelta por la profesora desarrollando el problema en el pizarrón (O3PMatE04). La profesora pasa a dos alumnos al pizarrón para ver los últimos dos problemas que se dejaron de tarea. Los estudiantes [que al parecer no hicieron los ejercicios de la tarea] escriben el problema e intentan resolverlo. La maestra ve que tienen problemas y pasa con ellos para ayudarlos (O6PFisE04).

Leonardo les indica a sus estudiantes la existencia del temario en sus guías e insiste en el hecho de que hagan preguntas en torno a los temas expuestos, que no tengan temor de preguntar o equivocarse (O1PGeogL05). Dos alumnos tienen dudas, el profesor se

aproxima a cada uno de ellos para auxiliarles. El profesor regresa al escritorio y los estudiantes continúan resolviendo el examen final del curso de Geografía (O5PGeogL05).

Se puede apreciar que lo que más desean los profesores del curso de preparación es que sus estudiantes tengan dudas, es decir, que les pregunten en torno a lo que no comprendan de las clases impartidas. Este interés se debe a la naturaleza del curso, donde lo que se busca es que los estudiantes repasen y consoliden temas que supuestamente ya debieron haber revisado en sus clases de las escuelas convencionales. Quizá la preocupación de los profesores radica en el hecho de que muchos estudiantes quieren aprender de cero las cosas como si estuviesen en una escuela convencional y esto no es posible, ya que no se cuenta con el tiempo y los materiales para lograr lo anterior. Aquí es donde se presenta un choque en las expectativas de docentes y alumnos, ya que los primeros desean apoyarlos haciendo un repaso rápido de los temas, así como resolver sus dudas y los segundos quieren únicamente contar con los conocimientos y habilidades indispensables para obtener un puntaje elevado en el examen único de la COMIPEMS, cuando lo anterior suele exigir del estudiante una preparación consolidada en su educación básica, complejizando el problema si el estudiante presenta rezago académico.

#### **4.4. Los estudiantes**

Ahora bien, se revisarán las conductas y actitudes más recurrentes por parte de los estudiantes en el curso de preparación. Se observó que en la gran mayoría de los casos se presentaban casos de estudiantes que mostraban signos de aburrimiento y/o fastidio en el salón de clases:

Se observa que un alumno al frente del lateral derecho del salón se comenzaba a dormir, pero se despierta de inmediato (O2PBiolC01).

En una fila del salón hay una alumna que está recargada en el respaldo de la banca haciéndose dibujos en la mano (O3PQuimA02).

El cansancio, la muestra de poco interés de los estudiantes es una constante en todas las clases observadas del curso de preparación. Lo que se puede deber a múltiples factores, entre ellos que el estudiante acude por orden de sus padres y/o tutores, una mala alimentación, o bien, un mal descanso, que toman clase toda la semana, así como en la etapa en que se encuentran, la adolescencia, en la cual tienen cabida otros intereses, por lo que quisieran

desarrollar otro tipo de actividades (por ejemplo, jugar videojuegos, estar con sus amigos, entre otras). Cabe decir que el curso de preparación tuvo lugar los sábados y domingos en un horario de 8:00 am a 1:00 pm con tres sesiones de 90 minutos cada una y dos descansos de 15 minutos entre cada clase. Esto puede ser un factor de impacto, ya que muchas personas no están acostumbradas a levantarse temprano y tomar clase en fin de semana, obligando al estudiante a reestructurar tanto sus hábitos como su agenda diaria de quehaceres cotidianos.

Por último, se presenta la situación en que los estudiantes suelen contestar al unísono preguntas del profesor de tipo declarativo que el éste recién explicó, o bien, se encuentran marcadas con subrayado o negritas en las guías de los estudiantes. Esto es reflejo de la serie de hábitos de estudio que los propios estudiantes van adquiriendo en su escolaridad de tipo formal. Al observar las respuestas de los estudiantes tal parece que los alumnos han sido formados en una tradición donde la memorización de información es muy relevante, lo que les permite aprobar exámenes. En seguida se muestran registros de observación que pueden ilustrar lo dicho:

Los estudiantes tienden a contestar las preguntas de la profesora más sencillas al unísono, o a veces, entre murmullos (O2PBiolC01). Cristina hace preguntas intercaladas en cada paso de un ejercicio sobre las leyes de Mendel, los alumnos responden las preguntas al unísono (O4PBiolC01).

Se aprecia que la relación profesor-alumno en los cursos de preparación en apariencia es cordial y funcional, pero en el fondo existe un choque de expectativas entre ambos agentes. Esto tiene lugar ya que los docentes esperan únicamente hacer un repaso rápido de los temas con base en las dudas más apremiantes de los estudiantes, esto con miras a que obtengan el puntaje más alto posible en el examen único de la COMIPEMS para ingresar a la EMS. En el caso de los estudiantes, se observa que muchos de ellos acuden por instrucción de sus padres de familia y/o tutores. Asimismo, suele pensarse entre los estudiantes que el curso por sí sólo les va a dotar de los conocimientos y habilidades para obtener el puntaje más alto posible en el examen único<sup>33</sup>, esto aunado a las deficiencias que posee el propio sistema educativo, el cual no está dotando a los discentes de los conocimientos y habilidades básicos

---

<sup>33</sup> Esta creencia de los estudiantes la he detectado con base en mi experiencia de cinco años dentro del curso de preparación, así como en las actitudes que éstos presentaban a lo largo de todas las clases observadas en el trabajo de campo.

(hecho constatado en los resultados de los exámenes que los profesores del curso les administran a sus estudiantes). A su vez, la mayor parte del estudiantado que acude al curso de preparación aún debe cumplir con sus obligaciones escolares dentro del sistema educativo formal para concluir la educación secundaria. Por ende, quizás debido a lo anterior suelen presentarse en las sesiones del curso de preparación signos de fatiga y/o aburrimiento.

#### **4.5. Rutinas de clase**

En esta cuarta y última categoría de análisis se revisarán las rutinas que tienen lugar durante las clases del curso de preparación. La rutina suele ser entendida como una serie de “acciones que en el día a día se acostumbra y por tanto, no exigen el detenerse a pensar en el sentido y significado de las mismas” (Pulido González, 2013: 83). Entre las rutinas que llevan a cabo los docentes en el curso de preparación se encuentra en primera instancia la formulación de una serie de exhortos que les hacen a sus estudiantes con el propósito de que se pongan a estudiar y con ello logren el objetivo de obtener un puntaje elevado en el examen único e ingresen a la opción de EMS de su preferencia. A continuación, se muestran registros de observación que dan cuenta de lo anteriormente dicho:

La profesora indica a sus estudiantes que el curso no es “milagroso”, por lo que los exhorta a esforzarse constantemente estudiando los temas de la guía en sus casas para lograr el objetivo, el cual es ingresar a una institución de EMS de alta demanda (O1PBiolC01).

Leonardo les insiste a sus estudiantes que no vengán al curso por una calificación, exhortándoles a esforzarse para alcanzar sus metas académicas y personales repasando los temas en casa (O3PGeogL05).

El común denominador en esta rutina es que los profesores invitan a sus alumnos a que se esfuercen en aprender, dado que tal parece que por el hecho de asistir al curso los estudiantes consideran que van a obtener el puntaje más alto posible en el examen único. Este suceso tiene lugar por la experiencia previa que han tenido los profesores en otros momentos regularizando a estudiantes. Se observa que los profesores hacen hincapié en el hecho de que el trabajo fuerte de la nivelación académica recae en los estudiantes. Por ejemplo, el profesor Guillermo hace énfasis en que su clase por sí sola no es suficiente y que los estudiantes deben repasar por su cuenta los contenidos de la guía en casa. Erika es muy insistente en el uso de la tarea, esto considerando su declaración en las entrevistas al mencionar que ésta es el

recurso central de su cátedra, ya que de acuerdo con su criterio, es en el proceso de duda y error donde el estudiante obtiene aprendizajes auténticos (EPMatFisE05).

Otra rutina que tiene lugar de forma reiterada en las clases del curso de preparación es la ausencia de respuesta de los estudiantes cuando los profesores terminan de explicar un tema y les preguntan si tienen alguna duda. Este fenómeno tiene lugar en todas las clases observadas de los siete docentes. Cuando el profesor pregunta “¿hay dudas?” y el grupo se queda callado da la impresión de que se trata de una conducta repetitiva, que se hace sólo por costumbre y no con una intencionalidad concreta. Otro hábito arraigado de los estudiantes en el curso de preparación es que al iniciar las clases todos sacan su guía, la ponen sobre el mesabanco y la abren en la asignatura correspondiente en varias ocasiones sin que el profesor en turno se los haya indicado, demostrando que esta es otra conducta repetitiva que ni el alumno ni el docente se han dado cuenta de que la llevan a cabo.

Cabe decir que durante las observaciones de campo, las rutinas más repetidas de las sesiones de clases se encuentran en los procesos de evaluación a los estudiantes, es decir, cuando los profesores les administraban los exámenes cuyo propósito es medir su nivel de logro académico durante el curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS. Cabe recordar que la evaluación del aprendizaje escolar es concebida como aquel proceso que permite “obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros del aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación” (Carmona, 2016: 50-51). Para hacer una evaluación es preciso emplear un instrumento que recoja la información que el docente requiere para elaborar su juicio en torno al nivel de logro académico del estudiante (Díaz y Gallegos, 1996: 114). En el curso de preparación el examen fue el instrumento central de evaluación para los estudiantes, esto por el escaso tiempo que poseen los docentes para llevar a cabo sus clases y además fungir como una suerte de entrenamiento para los estudiantes ante la prueba estandarizada de ingreso a la EMS. Como primer ejemplo de las rutinas en los procesos de evaluación, se tienen los avisos que suelen dar los profesores anticipadamente con la intención (y supuesto) de que los estudiantes se pongan a estudiar para su examen:

En la primera sesión de clases de Biología, Cristina les dice a sus alumnos que se presentarán cinco exámenes a lo largo de las doce sesiones que dura el módulo de su asignatura (O1PBiolC01). La profesora les indica a sus estudiantes que habrá examen para el siguiente sábado en torno a los temas vistos de las primeras dos clases (O2PBiolC01).

El profesor hace el anuncio de que pronto los estudiantes pueden ser sorprendidos con un examen de todo lo visto hasta ese momento [lo dice en la segunda sesión del curso de un total de doce para ese módulo] (O2PHistG03). El profesor hace una pausa a la explicación para indicarles a los alumnos que la semana próxima se hará evaluación (examen) de todo lo visto hasta ese momento (O8PHistG03).

En estos avisos los docentes parten del supuesto de que los estudiantes se van a poner a repasar los temas vistos en clase, aunque muy en el fondo tengan en cuenta de que ellos ni siquiera abrirán su guía en la semana y el examen lo resolverán con los recursos cognitivos (suficientes o insuficientes) que posean en el momento en que tenga lugar su evaluación. Esta creencia la tiene por ejemplo Cristina de Biología, quien dice en su testimonio que seguramente muchos alumnos no abren su guía para repasar lo que se revisa en las sesiones del curso de preparación (EPBiolC01). Por ende, el estar dando avisos de que habrá examen de manera constante es una conducta repetitiva que muchas veces tiene lugar sólo por costumbre.

Cabe decir que muchas de las rutinas que se llevan a cabo en el salón de clases son aprendidas desde la educación primaria (o incluso desde el preescolar) y reforzadas en todo el trayecto educativo de los alumnos, llegando a reproducir esos patrones hasta el nivel universitario. A continuación se muestran las rutinas que se llevan a cabo durante un día cualquiera en que tiene lugar la aplicación de un examen en el curso de preparación:

El profesor Guillermo reparte los exámenes a los alumnos, los cuales versan sobre los temas del primer bloque de Historia de México. Los alumnos guardan sus cosas, reciben su examen y se disponen a resolverlo. Indica que tienen 20 minutos para ello (9:05 am como hora de inicio). Reina el silencio en el salón de clases (O10PHistG03).

Erika da la instrucción a sus alumnos de que arranquen una hoja de sus cuadernos y pongan su nombre completo. La maestra escribe los reactivos-problemas del examen en el pizarrón; los alumnos se ponen a copiarlos y los resuelven con diligencia reinando el silencio en el salón de clases (O4PMatE04).

Cabe decir que tanto profesores como estudiantes ejercen estas rutinas al momento de resolver un examen como parte de su historia de escolarización, esto aunado a que los aspirantes a la EMS que acuden al curso deberán llevar a cabo esta serie de acciones para cuando presenten el examen único de ingreso de la COMIPEMS. Asimismo, se puede inferir que el examen en el curso de preparación es un instrumento que permite a los maestros reconocer las debilidades que tienen los discentes en torno a la asimilación de los

conocimientos y habilidades necesarios para presentar la prueba estandarizada aludida. Estas conductas no se las enseñó ninguna persona en concreto, lo anterior es producto de construcciones culturales respecto a lo que debe ser la aplicación de un examen, costumbre que tomó años en construirse y que se perpetúa generación tras generación de estudiantes y profesores.

Una rutina más que tiene lugar en los cursos de preparación es cuando los profesores hacen que los mismos estudiantes sean quienes califiquen sus exámenes, esto con el fin de ahorrar tiempo y seguir impartiendo las lecciones restantes:

El profesor da por concluido el examen y les pide a sus alumnos intercambiar las pruebas con el compañero de junto. Indica que se leerán en voz alta las respuestas correctas. Los alumnos califican conforme Guillermo va proporcionando las respuestas correctas al examen. Una vez hecho esto pide contar aciertos y escribir la cantidad de éstos en el extremo derecho de la hoja (O4PHistG03).

A lo anterior se le suma el barullo entre los estudiantes cuando se les devuelve el examen. Suele suceder que los alumnos comparan entre sí el resultado de su examen y las respuestas tanto correctas como incorrectas que han obtenido y esto es un común denominador en todas las clases del curso en que se observó una aplicación de examen. La conducta anteriormente descrita no se las enseñó ninguna persona en específico, se trata de una construcción que tanto estudiantes como docentes adquieren en sus procesos de socialización dentro del espacio escolar. En seguida se muestran ejemplos de este caso:

Cristina les devuelve a sus estudiantes su primer examen llamándolos uno por uno. Ellos comentan entre sí los resultados de su examen, existe cierto barullo por ello (O4PBiolC01).

Faltando cuatro minutos Leonardo les devuelve los exámenes calificados a los estudiantes, los alumnos intercambian comentarios en medio de un barullo un poco alto (O2PGeogL05).

Se observa que a lo largo de todo el curso de preparación los profesores intentan llevar a cabo una suerte de ejercicio de autoevaluación con sus estudiantes. Desde la perspectiva del docente la autoevaluación se entiende como “un proceso instrumental que el profesor utiliza como recurso pedagógico” (Panadero y Alonso-Tapia, 2013: 554). Este recurso sirve para saber de qué forma los estudiantes están aprovechando los contenidos impartidos durante el curso intensivo para el examen único y con esto el docente posea información que le permita llevar a cabo las acciones que considere pertinentes para mejorar el rendimiento

académico de los discentes. Al hacer que los exámenes sean calificados en clase por el propio estudiantado, el docente se da cuenta de sus aciertos y áreas de oportunidad. Con esto, ellos esperan que los jóvenes aprendan a detectar sus propios errores y enmendarlos, mejorando con esto su aprovechamiento a lo largo de su estancia en el curso.

Desde la perspectiva del estudiante la autoevaluación se conceptualiza como “un proceso que el alumno realiza para autorregular su aprendizaje” (Panadero y Alonso-Tapia, 2013: 555). Durante las sesiones en que tenía lugar la aplicación de un examen, los profesores no les pedían a los estudiantes que ellos mismos se asignasen una calificación en torno a sus desempeño académico durante las sesiones en el curso. Sin embargo, los jóvenes asistentes al curso, muchas veces sin darse cuenta de ello, ya estaban realizando un proceso en el cual se daban cuenta de sus áreas de oportunidad y con esto, como lo indican Panadero y Alonso-Tapia (2013), lleven a cabo acciones para autorregular su aprendizaje (p. 555). Lo anterior suele presentarse cuando el estudiantado comenta entre sí los aciertos y errores que tuvieron en los distintos exámenes que les aplicaban los profesores en las distintas asignaturas del curso de preparación para el examen único de la COMIPEMS, de ahí quizás el “barullo” que se aprecia en las observaciones de clase, ya que en este momento los estudiantes comentan entre sí las preguntas que “tuvieron bien” y las que “tuvieron mal”.

Recapitulando, se aprecia que la enseñanza de tipo magistral y sus estrategias derivadas son las que tienen prioridad en este espacio educativo, ya que lo que se busca es solamente hacer un repaso de los temas vistos en la educación formal para lograr una nivelación académica que permita al estudiante obtener un puntaje alto en una prueba estandarizada (examen único). No tienen lugar estrategias de tipo constructivista por la escasez de tiempo que caracteriza a este espacio educativo.

La relación entre los estudiantes y los profesores está marcada por el uso de la disciplina sin mostrar autoritarismo. En este ambiente tiene lugar el uso constante de bromas durante las clases encaminadas a mejorar la atención del alumnado, generar un clima de confianza, así como servir de apoyo para que los estudiantes construyan aprendizajes significativos. No obstante, en este escenario existen constantes llamados de atención de los profesores hacia los estudiantes cuando los primeros observan en los segundos lo que consideran un bajo desempeño académico, esto producto de los resultados que reportan en los exámenes que les administran en diferentes momentos del curso de preparación. También,

se observa que en el profesorado existe una suerte de interés en que los estudiantes resuelvan sus dudas, mostrando la mayor parte de las veces una actitud de accesibilidad a las necesidades de aprendizaje de éstos.

En cuanto a los estudiantes, en primer lugar se observó de manera constante signos de aburrimiento y/o fastidio, esto quizás al acudir a clases por instrucción de sus padres de familia y/o tutores, el realizar de forma simultánea las tareas del curso de preparación y las de su escuela secundaria que aún debían concluir, así como factores propios que caracterizan a la adolescencia, como la construcción de la personalidad y con ello tener diferentes intereses, dejando con esto en un segundo plano su formación académica. En segundo lugar, se apreció que los jóvenes asistentes al curso privilegian la memorización, esto debido a que probablemente en su formación escolar se promueve la misma para la resolución de exámenes. Por último, se constató que en las sesiones tiene lugar una suerte de choque de expectativas entre el docente y el estudiante, donde el primero espera dar un repaso rápido de su área del conocimiento sin ahondar en profundidad en los temas, y el segundo desea tener los conocimientos y habilidades necesarios para obtener un puntaje alto en el examen único, cuando en la mayoría de los casos se presenta rezago académico, el cual es corroborado en los resultados de los exámenes que les aplican los profesores del curso.

Por último, las rutinas en el salón de clase forman parte de la dinámica de ejecución de cada una de las sesiones del curso de preparación. Entre las rutinas que destacan es la invitación constante a los estudiantes de que se sigan esforzando para lograr su meta de ingresar al plantel de EMS de su preferencia, el preguntas por dudas y no exista respuesta por parte de los jóvenes, la resolución del examen en absoluto silencio, así como la autoevaluación que tiene lugar cuando el profesor hace que sean los mismos alumnos quienes califiquen sus exámenes, teniendo lugar con esto una suerte de autoevaluación, cuando los estudiantes comentan entre sí las respuestas que tuvieron tanto correctas como incorrectas, detectando con esto aciertos y áreas de oportunidad en la formación académica de los mismos.

Cabe decir que las dinámicas que tienen lugar en el curso de preparación retoman varias de las dimensiones de la práctica docente que plantean Fierro, Fortoul y Rosas (1999). La dimensión didáctica es la más evidente, ya que al intentar dotar a un grupo de estudiantes aspirantes a la EMS de los conocimientos y habilidades que les va a requerir la prueba

estandarizada que presentarán, es preciso por parte del docente emplear una suerte de estrategias de enseñanza, las cuales en este caso tienen que ver más con la memorización, así como la relación por parte del estudiante de conocimientos previos con los nuevos para recuperarlos al momento de presentar la prueba estandarizada. En cuanto a la relación entre el profesor y el alumno, así como las manifestaciones conductuales de cada uno, entran en juego las dimensiones personal, interpersonal social y valoral, ya que estamos hablando de agentes que pertenecen a un contexto que ejerce influencia en la modelación de lo que debe o no hacer y decir un profesor y un alumno en el aula de clases, los cuales cuentan con referentes axiológicos y juicios de valor que sustentan la forma y dirección en que tiene lugar la ejecución de las sesiones en el día a día. Al final, en lo que respecta a las rutinas en el salón de clases, están se relaciona principalmente con la dimensión institucional, en la cual tanto el docente como estudiante aprende las pautas que marcan la vida del aula.

## CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de esta investigación se analizó la práctica docente en un curso de preparación para el examen único de ingreso a la COMIPEMS, tanto desde la mirada de sus agentes (los docentes) como desde su práctica cotidiana en el aula (las observaciones realizadas durante la estancia en campo).

En este estudio se evidencia que la práctica docente en el curso de preparación para el examen único que organiza la COMIPEMS se encuentra asentada en preguntas intercaladas hacia los estudiantes, predominando el método de la lección magistral, así como la implementación periódica de exámenes. Esto tiene lugar principalmente por el objetivo del curso, que es dotar a los aspirantes a la EMS de los conocimientos y habilidades que requieren para obtener un puntaje elevado en el examen único que organiza la COMIPEMS y con ello ingresar a la opción educativa de su preferencia, siendo ésta en la mayoría de los casos un plantel de “alta demanda”. Estas opciones suelen tener una línea de corte por encima de los 90 aciertos de una prueba que posee 128 reactivos. Por ende, la formación en este tipo de espacios educativos tiene que estar encaminada a ejercitar al estudiante a memorizar y recuperar la información que necesita para resolver el examen, esto aunado al poco tiempo del que se dispone para desarrollar los temarios de las áreas de conocimiento que sustenta la prueba, contando únicamente con cuatro meses para lograr el objetivo ya mencionado.

Respecto a la relación que tiene lugar entre el docente y los estudiantes, se observó que ambos agentes buscaban formas de lograr el consenso para mantener la disciplina de la clase sin ser autoritarios, esto debido principalmente a la experiencia que tienen los docentes trabajando con jóvenes adolescentes tanto en el curso de preparación como en otros espacios educativos, ya sean estos públicos o privados. Las estrategias que empleaban los maestros estaban encaminadas a generar un clima de confianza, dando pie incluso a la broma para mantener la atención de los estudiantes y generar con esto aprendizajes significativos. Sin embargo, cuando los profesores detectaban (vía los resultados de los exámenes que aplicaban a los estudiantes) un bajo desempeño académico en los temas que se revisaban en las sesiones se hacían constantemente llamados de atención con el objeto de que el alumnado fuera más atento y responsable en el repaso intensivo que estaban realizando para presentar el examen único, lo cual refleja por parte de los docentes participantes de esta investigación un

compromiso porque los aspirantes a la EMS a su cargo se encuentren lo mejor preparados que se pueda para presentar la prueba estandarizada, de ahí que ellos siempre mostraran interés por resolver las dudas que existieran en torno a las clases.

Al tener el curso de preparación un objetivo muy concreto, la práctica docente está encaminada a desarrollar en el alumnado conocimientos y habilidades propios de la prueba en mención. Para elaborar el examen único de ingreso a la EMS se hace un “recorte” del curriculum de educación básica en secundaria, por lo que los docentes en el curso de preparación se ven obligados a ser muy específicos en el momento de brindarle estrategias al alumno con el objeto de que memorice y recupere esos conocimientos y saberes detallados para el Concurso de Asignación. De ahí que los profesores diseñaran su temario partiendo estrictamente de las guías oficiales de la COMIPEMS (de la UNAM y el CENEVAL), así como de los programas de estudio de la SEP. En virtud de lo anterior, se aprecia que el objetivo del curso de preparación determina la forma en que tiene lugar la práctica docente en este espacio educativo, la cual se basa en una didáctica tradicional que contempla la lección magistral (en la que el docente es el centro de la experiencia educativa), el uso constante de preguntas a los estudiantes durante el desarrollo de los temas y la aplicación periódica de exámenes.

Se ha de precisar que el hecho de que el curso este orientado a que los estudiantes obtengan el puntaje más alto posible en el examen único de la COMIPEMS fomenta en éstos una actitud pasiva y/o receptiva ante los conocimientos y habilidades que se les brindan en este espacio formativo, por lo que se perpetúan las dinámicas de la didáctica tradicional, entre las cuales se destaca la memorización de conocimientos, sin que exista un vínculo con los saberes previos, intereses y las problemáticas sociales con las cuales está en contacto el alumnado en su vida diaria, reproduciendo con esto muchos de los vicios que tienen lugar en el sistema educativo formal, ya que se quiera o no este espacio no es ajeno al proyecto educativo del país y de los problemas que se desarrollan dentro del mismo.

Sin embargo, aunque el curso de preparación no se trate de un espacio educativo formal, su práctica docente puede analizarse desde las dimensiones que proponen Fierro, Fortoul y Rosas (1999), ya que quienes imparten cátedra son profesores que tomaron la decisión de ejercer dicha labor con base en sus vivencias personales. Muchas de las tradiciones, costumbres y reglas tácticas propias del oficio del docente que tienen lugar en

una escuela convencional se presentan en el curso de preparación, la gran mayoría evidenciadas en la categoría de análisis “Rutinas de clase” del capítulo 4. La dimensión interpersonal también tiene cabida, debido a que existe una relación entre los agentes educativos (profesores, alumnos y padres de familia) aunque con diferentes matices a las que tienen lugar en el sistema educativo formal. Por ejemplo, el contacto entre los profesores y padres de familia no suele darse con la frecuencia y la forma en que suele tener lugar en una escuela convencional. En este caso los padres de familia por lo regular acuden directamente con la coordinadora del curso para resolver cualquier duda y/o controversia que tenga lugar dentro del mismo. Por la escasez de tiempo que caracteriza a este espacio, los profesores no pueden darse la oportunidad de tener una relación más estructurada entre ellos, por lo que su labor se da de forma un tanto atomizada, sin conformar un espacio para entablar un diálogo profundo sobre los aciertos y desaciertos de su práctica educativa.

Desde la dimensión social se hacen evidentes varios de los problemas que tienen que enfrentar los docentes en el día a día producto del contexto en el cual vivimos. Se aprecia que muchas de las dificultades que tienen lugar dentro del sistema de educación formal también se viven en el curso de preparación (Por ejemplo, la desvalorización de la figura del docente, la apatía de los estudiantes, así como el rezago académico que la gran mayoría de éstos presentan). La dimensión didáctica es patente en la planeación que llevaron a cabo los docentes del curso de preparación para establecer su temario, diseñar el material para la guía de los estudiantes, los exámenes a implementar, la elaboración de diapositivas y/o material multimedia (en los casos de Geografía e Historia); así como en la ejecución de las clases dentro del aula con los estudiantes aspirantes a la EMS. Por último, la dimensión valoral tiene lugar ya que cada uno de los docentes en el curso demostró tener un referente axiológico, es decir, una escala de valores que da dirección a sus acciones cotidianas dentro del aula con sus grupos. Se observa que la gran mayoría de los docentes partícipes en esta investigación privilegian el valor de la responsabilidad que tienen ante sus estudiantes para lograr que estos obtengan el mayor puntaje posible para ingresar a la opción de EMS de su preferencia.

En cuanto a las dificultades y debilidades que se presentaron durante la elaboración de esta investigación, se menciona en primer término el no haber podido hacer observaciones de todas las sesiones en el curso de preparación, debido a que la programación que realizó la Coordinadora del curso empalmó los horarios de los sujetos de estudio, por lo que sacrificó

cierto número de sesiones de un maestro en pro de otro, de ahí que existan asignaturas con mayor número de observaciones que otras. En lo que respecta a las entrevistas, tuve dos casos (Erika de Matemáticas-Física y Leonardo de Geografía) en los que se produjo una avería en sus archivos de grabación, por lo que se tuvo que repetir la entrevista con ellos, perdiendo información que pudo enriquecer este trabajo. Una debilidad detectada en este trabajo es que pretendí analizar la práctica docente retomando todas las dimensiones que proponen Fierro, Fortoul y Rosas (1999), cuando hubiese sido más que suficiente hacer la interpretación de los testimonios y acciones en el aula de los profesores del curso únicamente con base en las dimensiones personal, didáctica e institucional.

La elaboración de este trabajo de investigación me aportó diversos elementos en mi formación como pedagogo. En primer lugar, durante el desarrollo de este trabajo aprendí a sistematizar los datos que obtenía de un espacio educativo del cual no se habían hecho investigaciones, siendo éste muy popular entre estudiantes que van a ingresar ya sea a la Educación Media Superior, o bien, a la Superior. Aquí pude ver la relación que tienen la teoría y la práctica, donde se constata el hecho de que no son entidades separadas y antagónicas entre sí, sino lo contrario, éstas siempre van juntas, complementándose mutuamente. A lo largo de este trabajo aprendí a ser empático y abierto ante las visiones y formas de trabajo de los docentes, ya que muchas veces cuando estudiamos la realidad educativa desde un salón de clases o un cubículo es muy tentador elaborar una serie de juicios de valor en torno a las problemáticas educativas. Sin embargo, al estar inmerso en ellas, colaborando codo a codo con los agentes involucrados, se adquiere otra visión de los hechos y con esto se intenta tomar una postura más íntegra en torno a la participación que tengamos como profesionales de la educación.

El curso de preparación que se analizó en este trabajo fue mi primer acercamiento laboral al ámbito de la educación, teniendo éste lugar cuando comencé a estudiar la carrera de Pedagogía, por lo que el haber hecho una investigación en torno a este espacio me parece una de las mejores formas de aplicar lo aprendido en las aulas con miras a generar un aporte que quizás contribuya a mejorar la sociedad en que vivimos, a la cual nos debemos todos los que egresamos de las aulas universitarias.

## REFERENCIAS CONSULTADAS

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2012). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Amat, O. (2010). *Aprender a enseñar: Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Profit Editorial.

Ameigeiras, A.R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I.V. de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 107-150). Barcelona: Editorial Gedisa.

Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.

Bautista, N.P. (2011). *Procesos de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: El Manual Moderno.

Bertoglia Richards, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología*. 4, 57-73.

Carmona Rivera, A.J. (mayo-octubre, 2016). Importancia de la planeación, comunicación y evaluación en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. *Praxis Educativa ReDIE*. 8(14), 50-60.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Castillo, G. (s.f.). *¿Por qué es tan difícil educar hoy?* Universidad de Navarra. Consultado el 11 de febrero, 2019. Recuperado de:

[https://www.unav.edu/documents/10174/4520091/Gerardo+Castillo\\_5.pdf/306e7bc9-dfef-4d93-a9be-18072559f2ba](https://www.unav.edu/documents/10174/4520091/Gerardo+Castillo_5.pdf/306e7bc9-dfef-4d93-a9be-18072559f2ba)

Colegio Alejandro Guillot (s.f.) *Página oficial del Colegio Alejandro Guillot*. Revisado el 29 de agosto, 2018. Recuperado de: <http://www.alejandrogillotcolegio.edu.mx>

Colegio Nacional de Matemáticas (CONAMAT). (2018a). *Acerca de nosotros*. Revisada el 29 de agosto, 2018. Tomada de: <https://www.conamat.com/acercadenosotros>

\_\_\_\_\_ (2018b). *Curso COMIPEMS CONAMAT*. Revisada el 29 de agosto, 2018. Tomada de: <https://www.conamat.com/curso-comipems-conamat>

Coll, C. (1992). *Psicología y curriculum*. México: Paidós Mexicana.

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). (2005). *Diez años: Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Informe 1996-2005*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2017). *Concurso 2016 de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: Listado de opciones educativas*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2018a). *Concurso 2018 de asignación a la Educación Media Superior de la Zona metropolitana de la Ciudad de México: Gaceta Electrónica de Resultados*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2018b). *Concurso 2018 de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: Instructivo*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2019a). *Concurso 2019 de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: Instructivo*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2019b). *Concurso 2019 de asignación a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México: Listado de opciones educativas*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2019c). *Página oficial de la COMIPEMS: Antecedentes*. Consultado el 8 de agosto, 2019. Recuperado de: [www.comipems.org.mx](http://www.comipems.org.mx)

Consejo General de Huelga (CGH). (1999). *Pliego petitorio oficial del Consejo General de Huelga*. Revisado el 5 de septiembre, 2018. Recuperado de: <http://web.archive.org/web/20010404091042/http://www.geocities.com/Baja/Mesa/9813/>

Curso de Oriente (junio, 2018). *Curso de Oriente* [Blog]. Revisado el 30 de agosto, 2018. Recuperado de: <http://cursodeoriente.blogspot.com>

De Vicenzi, A. (agosto, 2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz, M.E. y Gallegos, R. (1996). *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdéz Editores.

Estados Unidos Mexicanos (1945). *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Consultado el 1 de marzo, 2019. Recuperado de: [http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc\\_id=15](http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=15)

\_\_\_\_\_ (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. En: *Diario Oficial de la Federación*. México: Autor.

Fernández, J.D. (2008). Pedagogía del humor. En Ángel Rodríguez Idígoras (Ed.). *El valor terapéutico del humor* (pp. 65-92). Bilbao: Desclée De Brower.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Editorial Paidós.

García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Especial*. Consultado el 30 de marzo, 2018. Recuperado de: <http://redie.ubac.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Gine, N., Parcerisa, A., Llena, A., Paris, E. y Quinquer, D. (2012). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentación y aplicación*. México: Editorial Grao-Colofón.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones La Morata.

González, I. (2015). El recurso didáctico. Usos y recursos para el aprendizaje dentro del aula. *Escritos en la Facultad*. 111(109), 15-18.

- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones La Morata.
- Henson, K. T. y Eller, B.F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Thompson-Learning.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13(4), 43-51.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J. y Cazzato Dávila, S. (enero-abril, 2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. 8(18), 126-148.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. (32), 17-34.
- Martínez Rizo, F. (octubre-diciembre, 2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(23), 817-839.
- Ornelas, C. (septiembre, 1996). Examen único: Reclamos y perspectivas. *Este País*. 66, 1-6.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (septiembre, 2013). Autoevaluación: Connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 11(30), 551-567. Doi: <http://dex.doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>

- Pérez Gómez, A.I. (2008). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-194). Madrid: Ediciones La Morata.
- Pulido González, J.M. (junio, 2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación y Ciudad*. (24), 81-92.
- Rodríguez, G., Gil, G. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malagá: Ediciones Aljibe.
- Rosario Muñoz, V.M. (2000). *El método para transformar la práctica docente: Fundamentos para la construcción de propuestas para innovar la práctica*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist Association*. 55(1), 68-78.
- Sánchez Vázquez, A. (1967). *Filosofía de la praxis*. México: Editorial Grijalbo.
- Sandín Esteban, M.R. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para una educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (octubre-diciembre, 2013). Orígenes sociales, institucionales y decisiones educativas en la transición a la Educación Media Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(59), 1103-1136.

Taylor, S.J, y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.  
Barcelona: Editorial Paidós.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2018). *¿Cómo ingreso a la UNAM?*  
[Folleto]. México: Autor: Consultado el 27 de agosto, 2018. Recuperado de:  
<https://escolar1.unam.mx/pdfs/formasdeingreso18web.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Desarrollo Educativo e  
Innovación Curricular (UNAM-CODEIC). (2019). *Página oficial de Prueb@te  
Bachillerato UNAM*. Consultado el 1 de noviembre, 2019. Recuperado de:  
<https://www.pruebate.bach.unam.mx:8181/pruebateb/>

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en investigación educativa*.  
Barcelona: Editorial Paidós.