

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**“LA INFLUENCIA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL
DESARROLLO PSICOLÓGICO DE LOS ALUMNOS DE LA
ESCUELA PREPARATORIA LIC. BENITO JUÁREZ”.**

TESIS QUE PRESENTA:

KARLA GUADALUPE REYES LOERA.

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR.

**CON VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
PÚBLICA, SEGÚN ACUERDO NÚMERO 964016 DE FECHA 1º. DE MARZO DE
1996.**

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. JOSÉ ACEVEDO ACOSTA

OCTUBRE DE 2012.

A Dios.

Porque en el silencio ante ti, encuentro mi mejor expresión.

A mi esposo:

Ismael Ornelas por ser mi compañero de viaje, un viaje que decidimos emprender y que ha estado cargado de momentos en los que reafirmo que soy de ti y para ti y porque vivir la vida es un placer estando a tu lado sabes que te admiro y que te amo.

A mi hija:

Paula Regina por ser mi inspiración, mi razón de ser, mi más grande sueño, mi realidad, mi presente, mi futuro y porque al conocerla tuve el placer de conocer el más puro amor, por eso sólo puedo definirla como el más grande amor de mi vida.

A mi Padre:

Alfonso Reyes por ser mi cómplice en varias locuras que decidí emprender, mi más eterno agradecimiento por enseñarme que vale la pena vivir.

A mi Madre:

Catalina Loera por formarme como la persona que soy al conocerte me conocí y te agradezco infinitamente que estés ahí, gracias por fomentar en mí el deseo de ser mejor.

A la Familia Martínez Reyes.

Porque a pesar de la distancia seguimos conservando el lazo familiar y por enseñarme día a día que el amor incondicional es posible.

A mis amigas:

Porque uno es los caminos recorridos y ustedes han hecho que el mío sea maravilloso, gracias por todo.

A mi Asesor:

Mtro. José Acevedo por esas grandes charlas en las que buscamos entender la vida.

Y a todos aquellos que les apasiona la educación.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1. Contexto histórico-social	3
1.1 Contextualización del problema	6
1.1.1 Wallon: psicogenética, pedagogía y educación.	10
1.1.2 Jean Piaget: la lógica de la construcción.	13
1.1.3 Vygotsky: aprendizaje, viabilidad cultural, y desarrollo.	15
1.1.4 Coll: organización, adecuación y desarrollo.	16
1.2 Delimitación del objeto de estudio.	17
1.2.1 Referencias.	17
1.2.2 Nivel Medio Superior y Práctica Docente.	18
1.3 Planteamiento del problema.	21
1.4 Justificación.	23
1.5 Objetivos.	26

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.

2.1 Identificación y descripción genérica de enfoques existentes.	28
2.1.1 Neoconductismo.	29
2.1.1.1 Neoconductismo y Educación.	30
2.1.2 Constructivismo.	31
2.1.2.1 Sujeto activo.	31
2.1.2.2 Mecanismos de influencia educativa.	34
2.1.3 Gestalt.	35

2.2 Educación y Desarrollo: una perspectiva psicogenética.	37
2.2.1 Referencias Conceptuales.	37
2.2.2 Factores del desarrollo psíquico.	40
2.2.3 Actividades y efectos.	42
2.2.4 Las disciplinas mentales.	43
2.2.5 Las alternancias funcionales.	44
2.2.5.1 Mecanismos de las alternancias funcionales.	46
2.2.6 Niveles funcionales.	47
2.2.7 La afectividad.	48
2.2.8 El movimiento.	50
2.2.9 El conocimiento.	51
2.2.9.1 La operación mental.	52
2.2.9.2 La construcción del conocimiento.	53
2.2.9.3 Niveles de construcción del conocimiento.	55
2.2.9.4 Asimilación y niveles de desarrollo.	56
2.2.10 La formación de la persona.	59
2.2.10.1 El papel del medio en la construcción de la persona.	62
2.2.11 Significados y acciones: la influencia del docente.	63
2.2.12 Las interacciones: significado y acción.	64
2.2.13 El aula.	66
2.3 Identificación y desarrollo de las categorías conceptuales.	67
2.3.1 Psicología.	67
2.3.2 Desarrollo psicológico.	67
2.3.3 Educación.	68
2.3.4 Persona.	70

2.3.5 Práctica docente.	72
2.4 Sujetos intervinientes.	72
2.5 Normatividad.	73
2.6 Alternativas de solución o de intervención.	78
2.6.1 Seminario	79
2.6.2 Diplomado	79
2.6.3 Curso- Taller	81
2.6.4 Propuesta de intervención seleccionada.	82
CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	
3.1 Definición y formulación de la hipótesis.	83
3.1.1 Hipótesis.	83
3.1.2 Formulación de la Hipótesis	84
3.2 Identificación y determinación de las variables.	84
3.3 Instrumento de aplicación	88
3.3.1 Modelo de instrumento de aplicación	93
3.4 Trabajo de campo.	95
3.4.1 Determinación de la población	95
3.5 Análisis de resultados.	96
3.5.1 Análisis global de resultados.	101
CAPITULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	
4.1 Programa de actividades de la propuesta de intervención	103
CAPITULO V: CONCLUSIONES	
5.1 Conclusiones	114
BIBLIOGRAFÍA	117

INTRODUCCIÓN.

Hablar de educación implica hacer una profunda reflexión de todos aquellos factores que inciden en ella. La educación al ser un fenómeno antropogenético implica elaborar una distinción entre los elementos que proceden del entorno sociocultural y los que directamente son disposiciones de los sujetos es decir, aquellos que son parte del bagaje conductual de la especie humana.

En tal sentido, es importante destacar que el hombre va conformando su persona a través de los contactos que establece con el entorno, dichos contactos dotan de contenido al psiquismo, en tal caso, el presente trabajo intenta establecer una lectura de que elementos de la práctica docente inciden en el desarrollo psicológico del estudiante, como es claro se priorizará un enfoque psicológico de la educación ya que como se revisa en el primer capítulo la educación ha sido abordada desde ópticas diversas pero no como tal psicológicas, es por ello, que en dicho capítulo se establece un análisis de las diferentes perspectivas que se han tomado en cuenta para la fundamentación teórica del fenómeno educativo, dicho análisis sirve de soporte para establecer la contextualización del fenómeno actual y establecer el objetivo de la presente investigación.

En el capítulo siguiente, la investigación versa en elaborar el marco teórico que fundamenta la lectura del fenómeno elegido, la perspectiva sobre la que descansa la presente investigación es la psicogenética, dicha perspectiva pretende establecer los vínculos que existen entre el origen y desarrollo del psiquismo y la influencia del entorno en la formación de la persona, es ahí donde la presente investigación pretende resaltar la importancia del conocimiento de la materia prima con la que trabaja el docente en su

dimensión epistemológica y psicológica y por otro lado, destacar la importancia que tiene fundamentar una práctica docente con un enfoque pedagógico y didáctico que le den sentido a dicha práctica.

En el capítulo tres, se pretende elaborar un análisis que resalte los elementos que nos indiquen de que manera influye la práctica docente que los profesores de la preparatoria Federal por Cooperación Lic. Benito Juárez realizan, en el desarrollo psicológico de los alumnos, a través de la operacionalización de las conductas y la elección de la muestra probabilística se pretende incurrir a demostrar dicha influencia.

Según los datos obtenidos en el capítulo precedente, se elaboro el programa de intervención que pretende de alguna manera dar solución a la situación presentada, dicho programa considera tres premisas fundamentales, la primera, es preciso que el docente conozca de manera profunda la materia prima con la que trabaja desde una perspectiva epistemológica y psicológica, la segunda es, que el profesional de la educación debe basar su práctica docente en una teoría pedagógica que enmarque tal actividad y en el dominio de una didáctica que conduzca al mismo tiempo su labor docente, y en tercer lugar no solo basta en conocer la teoría que fundamente una práctica sino desarrollar un ejercicio profesional con una sistematicidad precisa de tal manera que conduzca a la obtención de resultados acorde a lo que la sociedad demanda.

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1. Contexto histórico-social.

Abordar un objeto de investigación que reclama un análisis histórico conduce a plantear niveles teórico – metodológicos sobre los procesos históricos que permitan acercarse a un determinado objeto de estudio en espacio y tiempo, en este sentido se encuentra que en cualquier sociedad, ya sea primitiva o contemporánea, el elemento común entre ambas es la presencia del fenómeno educativo.

Los distintos modelos educativos que se han puesto en marcha tienen como marco el momento histórico con la finalidad principal de configurar y explicar la realidad, teniendo como fundamento elementos ideológicos, políticos y económicos que sustentan y dan sentido a la praxis educativa.

La dimensión histórica de la educación posibilita comprender los procesos que constituyen la construcción de la sociedad y del individuo mismo. Rodríguez (1998) comenta: “Un fenómeno histórico difícilmente podrá explicarse en su totalidad fuera del estudio de su momento”, así mismo, la educación ha sido vista en distintos momentos como un elemento promotor del cambio, mientras que en otras instancias paradójicamente se le adjudica una función de preservación dependiendo de los fines que persiga el sistema educativo (Taba, 1978).

El pensar en la educación como un factor de cambio que posibilita la confrontación y transformación de la sociedad principalmente y del individuo mismo, permite develar

aquello que generalmente ha sido negado o silenciado, aquello referido a los procesos que conducen a la formación y desarrollo de los sujetos.

La manera en que ha sido concebida la educación a lo largo de la historia refleja una falta de continuidad con relación a los objetivos mismos de la educación; entre los periodos gubernamentales la única constante que persiste es la relación que existe entre la economía y la educación (Guevara, 1991). Los distintos conceptos de educación que han sido practicados a lo largo de la historia en México dejan ver que las políticas educativas, en concreto en la época del Porfiriato, que se caracteriza por la incursión del capitalismo monopolista mundial, ocasiona nuevas necesidades para la sociedad como consecuencia de la nueva organización económica y social, beneficiando principalmente a las clases sociales altas; considerando al sistema educativo escolarizado como un medio para capacitar la mano de obra y dejando ver que las necesidades de los individuos se vieron supeditadas a factores de índole económico y bajo el esquema de las ideas positivistas que tienen como eje medular las ideas de orden y progreso (Rodríguez, 1998).

En el México posrevolucionario, en donde el país sufre una reorganización de las estructuras sociales, se comienza a formar el Sistema Educativo Mexicano, encontrando en los periodos gubernamentales subsecuentes diferentes concepciones acerca de la educación, tenemos pues que, durante el gobierno de Calles la educación es considerada como el medio de formación de los individuos, que excluye cualquier idea clerical haciendo evidente la práctica de la educación laica.

En los siguientes periodos se concibe a la educación desde distintas perspectivas, así se tiene la educación socialista del periodo Cardenista, que comienza a incluir en el Sistema Educativo los estudios tecnológicos (Castrejón, 1998). En el periodo, encabezado por Manuel Ávila Camacho se presenta un cambio nuevamente en la forma de concebir la educación, evidenciado que ésta es el medio idóneo para lograr la evolución de la sociedad.

Analizando la historia de la educación en México, se deja ver que ha sido concebida desde diferentes perspectivas, dejando de lado en cada una de éstas la educación bajo la perspectiva del desarrollo psicológico, más bien todo programa educativo queda a merced de la política gubernamental a la que obedece. En los años 70's se realiza una reforma curricular que pone de manifiesto la formación de los individuos a favor de una serie de objetivos conductuales que son determinados por la sociedad y el factor económico (Taba, 1978). Bajo este esquema la Educación Media comienza a tener influencias directas con la economía del país, comienza a concebirse ésta ya no sólo bajo la línea de preparación para la incursión a la educación superior, sino como un medio que promueve la preparación del individuo a la inclusión en la vida laboral con el aprendizaje de un oficio.

En la actualidad la educación es un tema que ha generado gran interés para el sector económico y político, los cuales consideran realizar reformas curriculares tomando como referencia modelos europeos que fueron aplicados en épocas distintas a las que actualmente tiene México. Por un lado, se sabe que la educación en los países europeos promueve la movilidad estudiantil, la transversalidad y la interdisciplinariedad, a su vez, la preparación docente en dichos países se realiza bajo esquemas rigurosos que aseguran

la pertinencia de la práctica docente acorde al nivel educativo. México, en cambio posee características que distan de los modelos económicos y sociales europeos y la preparación docente sólo se realiza en aras de fomentar la preparación técnica sin promover una formación moral y valoral en el docente, y si se realiza dicha formación sólo se lleva a cabo en aquella educación que está a cargo del Estado, la educación básica. En cambio, la Educación Media es un terreno poco explorado, como consecuencia de las distintas concepciones que se han tenido a lo largo de la historia del fenómeno educativo; las distintas modalidades de bachillerato persiguen distintos fines, eliminando por completo la movilidad, transversalidad e interdisciplinariedad; de ahí que la educación en México, desde épocas anteriores hasta la actualidad, no ha perseguido explícitamente en ningún momento el desarrollo psicológico de los individuos, estableciendo en cambio, como prioridades factores de índole económico, en concreto para favorecer el aparato productivo del país.

1.1 Contextualización del Problema.

La educación es un proceso de formación humana llamado también antropogénesis, en donde se deben de tomar en cuenta todos los aspectos que constituyen al ser humano, físicos, biológicos, espirituales y morales; partiendo del concepto que de hombre se tenga.

Bajo esta óptica es necesario considerar también, que el quehacer educativo está determinado por las condiciones sociales, filosóficas y pedagógicas que lo sustentan y le dan sentido; de cómo concebamos al hombre, a la naturaleza y a la sociedad, a su caracterología, origen, desarrollo, fines y valores, dependerá hacia dónde orientemos nuestras tareas, una de ellas, de vital importancia para el propio hombre, para la

naturaleza y para la sociedad: la Educación. El hombre se hace tal, aprendiendo, asimilando la cultura de la sociedad en que vive.

En tal caso, los actores del hecho educativo deben conocer profundamente la materia prima con la que trabajan, así como las causas que explican y caracterizan su medio social dentro del cual se desenvuelven, deben de saber que el individuo lleva a la escuela todas aquellas condiciones sociales que determinan su existencia.

El conocimiento de estas condiciones que pueden determinarse objetivamente, tienen para la escuela y para los maestros una importancia indiscutible, puesto que hace referencia a la sustancia misma sobre la que el docente ha de trabajar, es decir, el alumno.

La educación por su naturaleza es un fenómeno consustancial al ser humano a lo largo de su existencia y está íntimamente relacionado con la formación, considerada ésta como un proceso que implica que el individuo crezca y madure al respecto, Honoré: (1980) señala: “La formación es una función evolutiva que habitualmente es descrita como una actividad que se ejerce según cierto proceso... las prácticas del proceso según el cual el hombre se compromete con su evolución”; en tal caso la función del docente vendría entonces a determinar en gran medida la conducción del que se está formando a que tenga las herramientas necesarias para poder adaptarse a las condiciones presentes y futuras de su existencia.

En este sentido el fenómeno educativo, por su constitución y naturaleza, exige de una especial atención por un lado, que permita identificar los diferentes momentos en los

que poco a poco se va constituyendo y, por otro, conocer cuáles son las modificaciones que son pertinentes realizar acorde a los distintos elementos que la determinan.

Si la formación es una actividad que se ejerce sobre algo con la finalidad principal de lograr su evolución, la necesidad que impera bajo esta óptica es conocer (como se ha dicho antes) cuáles son las condiciones que están implícitas durante este proceso, y es aquí donde la psicología y la educación se amalgaman y dan sentido a los contenidos del psiquismo; la educación va creando la línea de conductas que facilitarán la inserción del individuo en la sociedad, asimilando los elementos de la cultura y en gran medida modificándolos.

El desconocimiento de los factores que influyen en el fenómeno educativo, ya sean epistemológicos, lógicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos, constituyen el punto medular de la problemática a la que se enfrentan los docentes a nivel medio superior; ¿Qué tipo de hombre es el que se desea formar? ¿Cuáles son los procesos lógicos que inciden en la construcción del conocimiento? ¿Cuáles son aquellos aprendizajes que por su naturaleza y función conducen al desarrollo psicológico del individuo? y de manera más puntual ¿Con qué disposiciones psicológicas cuenta el individuo para adecuar la práctica docente a su situación actual?

En este sentido se necesita hacer un especial énfasis en aquel factor que proporcionará los lineamientos necesarios para la formación y que incide de manera determinante en la acción educativa, aquel referido a las disposiciones psicológicas con las que cuenta el sujeto; a razón de que éste va a proporcionar a la pedagogía y a la didáctica los

elementos necesarios – aunque no suficientes – para adecuar la acción educativa a las posibilidades preponderantes del sujeto.

Las disposiciones van a surgir como producto de dos factores que al unirse van a dar origen a lo psicológico; por un lado, el nivel de maduración biológica proporcionará las condiciones para que aparezcan (dependiendo de la estimulación recibida) las funciones que caracterizan a cada estadio, en este sentido Wallon (1976) afirma: “el órgano precede a la función”; y por otro lado, los contactos que establezca el individuo con el entorno van a determinar también la aceleración y los ritmos de aprendizaje y desarrollo, ambas son características que van a identificar y diferenciar cada uno de los diferentes momentos evolutivos por los que atraviesa el individuo.

La relación entre psicología y pedagogía, entre desarrollo y didáctica, se hace evidente. La Pedagogía tiene como principal exigencia la interdisciplinariedad, Frabboni (2006) comenta: “La pedagogía, se fue configurando como saber marcado por cruces, vínculos y entramados con otros saberes” (p. 19). La pedagogía, pues, reconoce la multiplicidad de dimensiones de la experiencia educativa, retomando elementos sociológicos, lingüísticos, lógicos, epistemológicos, filosóficos y psicológicos, este último relacionado directamente con el conocimiento de las funciones que permiten al docente conocer los elementos teórico- metodológicos de la ciencia llamada psicología.

Conocer en qué sentido están relacionadas no es un motivo de investigación reciente, se han evidenciado a principios del siglo pasado los grandes esfuerzos de vincular la psicología con la educación; autores como Merani (1969) y Giroux (1992) establecen ya la relación indisoluble entre psicología y educación.

Los diversas teorías que se analizarán en los párrafos siguientes tienen como principal característica la complejidad de su estructura que, por ende, develan una falta de adecuación al sistema educativo mexicano y sobre todo a los fines que persigue la educación en México, razón por la cual no han sido motivo de interés para la aplicación en la docencia.

1.1.1 Wallon: psicogenética, pedagogía y educación.

La importancia capital de Wallon consiste en la elaboración de una psicología interdisciplinaria y total, en la que un método, a la vez genético y comparativo, proporciona el doble resorte, considerando desde un punto de vista explicativo y no meramente descriptivo, la génesis y transformación del psiquismo. Su concepción genética y dialéctica de la psicología se basa en la unidad indisoluble de lo biológico, lo psíquico y lo social.

Al respecto hace especial énfasis en las profundas relaciones que establece la acción educativa sobre el desarrollo del psiquismo. Wallon (1927) señala: “La eficacia de la acción educativa se basa sobre el conocimiento exacto del individuo, de su naturaleza, de sus necesidades y de sus capacidades”.

Basado en esta afirmación, la propuesta walloniana considera diversos elementos que serán interpretados bajo la hermenéutica y que colaborarán en gran medida a establecer acciones educativas, bajo la consideración del establecimiento de conductas artificiales que distingue de manera puntual de aquellas que son manifestaciones propias de la especie. En este sentido, el que educa deberá establecer cuando enseña las condiciones

necesarias para formar en el individuo las conductas artificiales correspondientes a la cultura en la cual está inmerso.

Para Wallon, las actividades psíquicas son expresadas en diferentes niveles dependiendo de las circunstancias, disposiciones, posibilidades mentales, y ciertas actividades que variarán según la edad del sujeto; estas actividades tendrán como marco las circunstancias, la situación y el medio; en relación a la didáctica dichas actividades proporcionarán los lineamientos generales para que el profesor realice su práctica docente partiendo, claro está, del conocimiento exacto del individuo, además de los aspectos epistemológicos, lógicos y pedagógicos que versan sobre el acto educativo.

Wallon (1927) señala: “La influencia que puede ejercer la sociedad presupone en el individuo un cúmulo de aptitudes claramente diferenciadas y formadas como manifestación propia de la especie”. Es decir, el medio en el que se educa el individuo será el que introduzca la civilización correspondiente; los contenidos de la actividad psíquica dependen del medio.

El devenir de la evolución mental estará sujeto a las oposiciones que surgen entre el individuo y su entorno, es decir, los antagonismos que existen entre las disposiciones psicológicas del sujeto y las exigencias medioambientales conducirán a la aparición de conflictos en donde se alternarán diferentes funciones, cada una se agrupará en una determinada estructura que formará determinados sistemas, cada sistema a su vez se ubica dentro de un estadio donde el contacto con el entorno será el estimulante; en este caso, la educación institucionalizada según la propuesta walloniana será la encargada de dirigir su acción hacia la ejercitación y formación de funciones en el alumno, esta

acción será dependiente de las condiciones del medio ya que darán sentido a dichas apariciones.

La psicología de Wallon esencialmente versa sobre la elaboración de una teoría de los estadios del desarrollo de la personalidad, definida por el autor (1982) como: “la construcción progresiva, en la que se realiza la integración, según relaciones variables, de dos funciones principales: la afectividad, por un lado, vinculada a las sensibilidades internas y orientada hacia el mundo social, la construcción de la persona; la inteligencia, por otro lado, vinculada a las sensibilidades externas, y orientada hacia el mundo físico, la construcción del objeto” (1984).

Como se ha visto, el análisis dialéctico de Wallon no está restringido al ámbito psicológico, sino que lo lleva al campo educativo. Ante la disyuntiva planteada por los educadores, sobre a cuál factor dar más importancia en la educación, si al individuo o a la sociedad, si al espíritu de sumisión o el de rebeldía en el alumno, si a la dominación del maestro o su total desaparición. Para plantearse correctamente el problema según Wallon, se debe superar la actitud de oposición, ya que:

...el niño y el adulto, el hombre y la sociedad forman una unidad indisoluble. La especie sólo puede encontrar su razón de ser en el tipo adulto, y el niño tiende hacia el adulto como el sistema hacia su equilibrio. Escindir al hombre de la sociedad, oponer, como se hace frecuentemente, al individuo y la sociedad, significa descortezarle el cerebro. Pues si el desarrollo y la configuración de los hemisferios cerebrales es lo que distingue de manera más evidente la especie humana de los demás, este

desarrollo y esta configuración se deben a la aparición de campos corticales, como por ejemplo el del lenguaje que implica la sociedad. La sociedad es para el hombre una necesidad, una realidad orgánica (1982, p. 128).

En base a lo anterior y haciendo una analogía, Wallon defiende que no debe darse preferencia a ninguno de los polos; individuo – sociedad, alumno – maestro, niño adulto, escuela – medio, sino que deben fusionarse dialécticamente, de tal manera que puedan formar una síntesis novedosa, dinámica, cambiante, basada en la idea de que la educación, por parte del docente, debe partir del conocimiento del individuo con el que se ha de trabajar y considerar como fin último la práctica educativa como promotora del desarrollo psicológico.

Wallon considera la ontogenia de la conducta vista desde una óptica integral, el psiquismo se origina y transforma como producto de la interacción de aspectos de índole motora, social, afectiva e intelectual. Investigaciones siguientes como las de Jean Piaget versan sólo en una esfera de la conducta, en este caso la inteligencia.

1.1.2 Jean Piaget: la lógica de la construcción.

Discípulo de Wallon y cofundador de la psicología genética, Jean Piaget es sin duda alguna, para la psicología un teórico reconocido mundialmente. Aunque inicialmente Piaget se interesa en el estudio de la inteligencia desde el punto de vista biológico, su trabajo con niños va a dar como resultado una teoría que revolucionará el pensamiento psicológico y que tenderá una influencia determinante en el campo educativo.

Piaget siempre se interesó en la filosofía, especializándose en epistemología genética. El uso que hace del término genético es equivalente a lo perteneciente al desarrollo. Piaget (1985) dice: “la construcción del conocimiento debe considerar la multiplicidad de factores que inciden en él, por lo tanto, es plural e implica colaboración”; dicho de otro modo, Piaget influye directamente en el campo educativo describiendo la lógica de los procesos de construcción del conocimiento, estableciendo la descripción de los estados ontogenéticos sucesivos, es decir, el establecimiento de los estadios y de los procesos que se siguen para la formación de las estructuras. La implicación que tiene en la educación es directamente proporcional a los conocimientos que tiene el docente en relación a los procesos lógicos que sigue la construcción del conocimiento; y es en relación a la práctica docente inversamente proporcional a la promoción del desarrollo.

Por lo tanto, el docente está obligado a poseer los elementos necesarios para asegurar la consecución de la construcción del conocimiento, pero la realidad indica más bien que sigue anclado en las premisas de la pedagogía tradicional, referida a la mera repetición de conceptos que distan en gran medida de alcanzar la lógica formal característica principal de la adolescencia y del adulto.

Piaget (1977) sugiere: “si los docentes del área de matemáticas se tomaran la molestia de aprender algo acerca del desarrollo psicogenético “natural” de las operaciones lógico-matemáticas, caerían en la cuenta de que existe una semejanza mucho mayor de la que se supone, entre las operaciones principales que el sujeto emplea espontáneamente y las nociones que están procurando inculcar en él en lo abstracto”.

1.1.3 Vygotsky: aprendizaje, variabilidad cultural y desarrollo.

La tesis central propuesta por Vigotsky, en el año de 1925, estriba en concebir a la educación como un fenómeno multifactorial que debía apoyarse necesariamente en una teoría científica sobre la naturaleza humana y su cambio; una visión resultante de aplicar el análisis materialista dialéctico a las funciones psicológicas humanas y a las producciones artísticas y culturales.

De ahí se desprende la necesidad de encontrar un método (genético) y una unidad de análisis para el estudio científico de la psicología, el origen socio-histórico de las funciones psicológicas superiores, la importancia de los instrumentos de mediación en la génesis y la variabilidad cultural de la conciencia, las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, la organización semiótica del pensamiento.

Para Vygotsky (1925), la educación es un proceso decisivo en la génesis de las capacidades psicológicas que nos caracterizan como seres humanos. En este sentido considera que la educación que brinda la escuela principalmente por medio del docente, que es el que crea las actividades educativas es la encargada de desarrollar en este sentido las funciones psicológicas en el individuo, señalando (1925) que: “no sólo la naturaleza influye en la conducta humana, sino que, además las personas, en este caso los docentes, tienen la capacidad de modificar y crear las condiciones de desarrollo”. Skinner, siendo partidario del neoconductismo y creador del condicionamiento operante, concibe a la enseñanza, en este caso por parte del docente, como la creación de condiciones para que se dé el aprendizaje; ambos autores, aunque con distintas propuestas teórico- metodológicas, conciben ya la función del docente en el mismo sentido; lo que conduce a cuestionarse ¿Qué tanto los profesores realizan una práctica

docente creando las condiciones necesarias para lograr el aprendizaje? ¿Cuáles son los aprendizajes que conducen al desarrollo psicológico?, más aún ¿Cuentan con elementos didácticos para elaborar un proceso sistemático que los conduzca a la consecución de sus propios objetivos?

Para Vigotsky, el proceso evolutivo tiene implicaciones directas y paralelas con el proceso de aprendizaje; especificando que el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje del mismo modo que una sombra sigue al objeto que la proyecta (1979).

Vigotsky sienta ya, al igual que Piaget, las condiciones que se deben de considerar para la construcción de conocimientos, la diferencia estriba entre ambos en que el primero considera que debe de partir de los contactos sociales y después devendrá la interiorización, mientras que el segundo describe los procesos lógicos que se siguen en el acto de construir.

1.1.4 Coll: organización, adecuación y desarrollo.

Autor contemporáneo que retoma las ideas centrales de la psicología genética, se dedica a estudiar la relación entre educación y desarrollo desde la perspectiva de la Psicología genética, considera que los contenidos de los programas y la práctica docente deberán adecuarse al momento evolutivo del alumno; formando una especie de estructura uniforme en los diferentes niveles educativos, es decir, promover la continuidad en la forma y fondo de los planes y programas que apunten al desarrollo psicológico de los individuos.

La educación es considerada por Coll como el medio indispensable para que la persona se desarrolle; “una persona educada es una persona que se ha desarrollado y evolucionado” (1991) desde los niveles físico y social hasta los niveles superiores.

Por lo tanto, la finalidad principal de la educación es promover el crecimiento del sujeto. Los docentes en la actualidad ¿Conocen qué acciones pedagógicas son las más adecuadas para lograrlo? O es que ¿La puesta en marcha de las funciones psicológicas dependen en gran medida de los lineamientos de la materia?

Analizando las diferentes investigaciones presentadas anteriormente y que conceptualizan ya a la educación como medio para lograr el desarrollo psicológico se deja ver la relación que dichos autores han establecido entre psicología y pedagogía sirviendo de base para la presente investigación con la intención de delimitar el objeto de estudio.

1.2 Delimitación del objeto de estudio.

1.2.1 Referencias.

El Sistema Educativo Mexicano comprende tres niveles, la educación básica, la educación media y la educación superior. En este caso nos compete enfocarnos solamente al nivel medio por el proyecto que nos interesa.

El bachillerato, dentro de la historia del sistema educativo mexicano, ha sido directamente influido por factores de índole político como se ha mencionado anteriormente. Actualmente el bachillerato posee un lugar en la sociedad determinado por un sistema educativo escolarizado y jerarquizado en ciclos, cuya evolución no es

independiente de los ciclos superiores, ni ajeno a los anteriores sobre los que se construye.

En la actualidad, el bachillerato general procura en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social en orden a su integración a la sociedad, preparándolo para su educación superior y capacitación para el trabajo (DGB, 2005).

La educación a nivel medio está dividida en tres tipos de programas, bachillerato general, profesional técnico y bivalente o bachillerato tecnológico; los objetivos específicos en cada modalidad son de naturaleza distinta, empero los tres persiguen el mismo fin, “desarrollar las facultades del estudiante acorde a las demandas de la sociedad”. Las instituciones de Educación Media tienen la libertad de incluirse en los diferentes subsistemas que ofrece la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) según la modalidad que persiga la institución.

1.2.2 Nivel medio superior y práctica docente.

A pesar de los resultados obtenidos en las diferentes encuestas realizadas por parte de la Subsecretaría de Educación Media, acerca de la eficiencia terminal de los alumnos que cursan ese nivel, y de los grandes esfuerzos que se realizan actualmente en relación a la Reforma Integral de Educación Media (RIEMS), elaborando un Mapa Curricular Común (MCC) basado en competencias, con la intención de dar continuidad al perfil de egreso de la Educación Básica y promover a su vez la movilidad estudiantil, se ha evidenciado que la formación de profesores de este nivel medio no ha sido motivo de atención para los distintos dirigentes gubernamentales; podríamos mencionar las distintas causas pero en esta ocasión no nos ocupa elaborar un análisis acerca de las

políticas públicas de los diferentes sexenios que los han llevado a no reestructurar este nivel educativo; sino más bien decir que actualmente no existe ninguna institución educativa que forme profesores para Educación Media Superior, lo que tiene como consecuencia que la educación en este nivel está siendo impartida por profesores que cuentan con los conocimientos de los contenidos programáticos, no de conocimientos pedagógicos, didácticos y psicológicos que, como consecuencia, tienen una influencia determinante en el hecho educativo.

A lo largo de la historia de la educación media, ya sea en escuelas públicas o privadas, se ha visto que no ha existido dentro de este nivel una vinculación entre las mismas instituciones debido a los diferentes intereses y perfiles que persigue cada subsistema, obstaculizando la movilidad del estudiante.

Cada institución toma medidas improvisadas y contingenciales en aspectos de planeación académica y de preparación docente; soluciones tomadas a razón de cubrir las necesidades transitorias que se presentan en cada institución.

El desconocimiento de los elementos didácticos, epistemológicos y psicológicos de los sujetos con los que se está trabajando, de los requerimientos lógicos, son aspectos que constituyen el tema central de este nivel educativo.

En este sentido, el profesor se ve obligado a realizar una práctica docente basada en criterios que distan de ser sistemáticos, pero sobre todo de favorecer el desarrollo integral del individuo, principalmente aquel que le compete a lo psicológico.

En concreto, el conocimiento integral de diferentes aspectos que influyen en el aspecto educativo debe de ser el punto medular para el acto docente, el que nos ocupa en este caso, el docente de educación media.

Por fortuna hay mucho camino recorrido en investigaciones precedentes en aspectos pedagógicos, didácticos, psicológicos, epistemológicos y lógicos que permiten conocer con mayor precisión los elementos requeridos para el fenómeno de la enseñanza.

En particular, el conocimiento de las funciones psicológicas de los educandos es una tarea elemental, por parte del profesor, a razón de que el trabajo que realiza deberá estar enfocado a la optimización e implementación de acciones pertinentes al momento evolutivo en el que se encuentran sus educandos, con la finalidad de influir en el desarrollo psicológico y por tanto en la educación.

El presente trabajo se realizará con docentes de nivel medio en el estado de Aguascalientes, de la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación Lic. Benito Juárez. Siendo la educación formal un proceso sistemático, sería de esperarse que la práctica docente de este nivel fuera planeada acorde a las posibilidades preponderantes del sujeto y acorde a las acciones didácticas que conducen al logro de aprendizajes persiguiendo como fin último el desarrollo psicológico de los individuos y tomando en cuenta los objetivos que permite esta modalidad de bachillerato.

Como se ha mencionado antes, la enseñanza, junto con las acciones pedagógicas, debe de estar acorde al nivel de desarrollo de los sujetos, siendo así que la estimulación recibida en distintos momentos provocará efectos diferentes; por lo tanto, la práctica

docente se analizará en los diferentes semestres, considerando en primera instancia, si realmente se adecua a las necesidades de los educandos o se adecua a favorecer la comodidad del docente.

1.3 Planteamiento del problema.

Actualmente la sociedad está en constante cambio, es por eso que la educación juega un papel fundamental en el rumbo de ésta o del individuo. En concreto, la educación estará condicionada principalmente por todos los aspectos contextuales en los que se halla inmersa; siendo el punto medular la formación de los alumnos, la currícula, pero sobre todo la aplicación de ésta, es decir, de la práctica docente, ya que tendrá que responder a las necesidades y vicisitudes que se presentan en la sociedad, pero también a lo largo de la existencia del individuo.

Los efectos de la práctica docente en este nivel educativo están ligados a diferentes factores, ya sea de tipo personal relacionados con las expectativas individuales de los docentes, ya sea la selección de la planta docente que tiene como referencia única que el candidato cuente con los elementos profesionales o más bien dicho, con los conocimientos acerca de la materia que se desea que imparta realizando así, una selección improvisada y poco satisfactoria para las necesidades de la institución y sobre todo de quien será educado.

El desconocimiento de los medios y procedimientos necesarios para la realización de la práctica docente es una problema latente en este nivel educativo, ya que el conocimiento de los elementos de la enseñanza (con todo lo que ella implica) van “formándose” conforme el docente va realizando su práctica, teniendo repercusiones directas en los

resultados de aprendizaje, y qué decir de la promoción del desarrollo psicológico del individuo mostrándose en la falta de adecuación de los conocimientos a la realidad.

El desarrollo, según Vygotsky, es concebido no como un incremento cuantitativo y acumulativo constante en las capacidades de los individuos, sino como un proceso en el que se dan saltos revolucionarios por los que se cambia la propia naturaleza del desarrollo. La práctica docente que se realiza actualmente parece estar enfocada a la función docente; al realizar “exámenes” que “evalúan” sólo aspectos memorísticos y, por lo tanto, no se promueve el ejercicio de funciones superiores como la capacidad de analizar, sintetizar y criticar. Se está ejercitando e incluso automatizando la función memorística formando un cúmulo de conocimientos parcelados sin relación alguna. Por lo tanto, la práctica docente en determinados momentos debe promover nuevas fuerzas, diferentes acciones, renovar conocimientos para así lograr cambios cualitativos relacionados íntimamente con el desarrollo.

La enseñanza, definida como la creación de condiciones (Skinner) para lograr el aprendizaje y, éste, definido como la adquisición de conductas artificiales (Wallon), tendrán ambos que ser los ejes conductores de la práctica docente. Si la práctica docente no girara en estos dos ejes, la sistematicidad característica principal de la educación formal perdería su esencia y sólo se estaría realizando un ejercicio profesional basado en la lógica del sentido común y en la creencia propia de quien realiza la actividad de enseñar.

Por lo tanto, no podríamos identificar qué acciones – propuestas por los docentes- son enfocadas a la promoción del desarrollo, confundiéndose éstas con la aparición de

funciones producto de la maduración biológica y así se incurre en el falso concepto de que la adquisición de las nuevas capacidades de los educandos son producto de la práctica docente.

Por lo tanto, el conocimiento exacto de los elementos que influyen (psicológicos, pedagógicos, didácticos, epistemológicos) en la práctica docente tienen una relación estrecha en la promoción del desarrollo en este caso psicológico.

En concreto, se pretende investigar en base a la planeación, ejecución y evaluación que realizan los docentes a nivel medio para descubrir lo siguiente:

¿De qué manera influye el ejercicio de la práctica docente en el desarrollo psicológico de los alumnos de la preparatoria PREFECO Lic. Benito Juárez?

1.4 Justificación.

La mayor parte de los docentes que laboran en este nivel carecen de formación pedagógica; según los datos obtenidos en la entrevista que se realiza para seleccionar el personal, la elección de ser docentes está sustentada en motivos tanto de gustos como de necesidad.

Parece ser que el sistema educativo está solamente diseñado para promover la educación básica y la educación superior, la educación media es un terreno poco organizado; las diferentes modalidades, planes y programas de estudio han fomentado a lo largo de la historia de este nivel desvinculaciones entre las instituciones de este

mismo nivel lo que ha provocado un desorden y, por lo tanto, el descuido acerca del perfil que debe cubrir un profesor de este nivel, dejándose a merced de cada institución y en el mejor de los casos a suerte de cada subsistema. Sólo se exige que el profesor de este nivel cuente con los conocimientos de los contenidos que serán impartidos, como si fuera ésta la única regla para ejercer la profesión, dejando de lado la formación didáctica que éste debe poseer y ni que decir de la formación ética y moral que por ser educadores y modeladores de conductas necesariamente se deben de considerar como parte del perfil docente. El bachillerato todavía, por su función de preparación y por las características de los alumnos, está impregnado de elementos que podrían ser semejantes al funcionamiento de la educación básica, ya que proporciona a los estudiantes las herramientas fundamentales para continuar su preparación académica y por otro lado aún promueve la dependencia hacia las reglas las cuales son causantes de obstaculizar el acceso al logro de una autonomía como lo requiere el nivel superior.

Por lo tanto, las necesidades que en cada institución de este nivel se presentan serán cubiertas y quedarán sujetas a la decisión que tome quien dirige tal o cual institución, como consecuencia se ofertan cursos y actualizaciones, que parecen ser más bien recomendaciones o pasos a seguir de cómo educar; así se ha procurado eliminar el síntoma, mas no la raíz del problema que se presenta.

La docencia en este nivel requiere de arduos esfuerzos y de no pocos conocimientos tanto pedagógicos como psicológicos. Pero la realidad demuestra que en la educación media los dos problemas centrales son, por un lado, la preparación de quienes imparten clases en este nivel y, por otro lado, siendo ya una situación presente, si la práctica docente influye en el desarrollo psicológico.

Bajo esta línea, los conocimientos teórico- metodológicos que deberán poseer los docentes podrían garantizar la solución a los diversos problemas que se presentan en relación a lo académico.

Pero la realidad demuestra que los docentes siguen creyendo que la práctica docente sólo está en función de repetir lo que se posee como profesionistas, y en algunos casos la pasión nubla por completo la finalidad del curso y se quiere formar una copia exacta del docente en relación a lo profesional; dicho de otro modo, la práctica docente versa sobre el contenido de la materia, olvidando los procesos lógicos que sigue la construcción del conocimiento; en cambio se exige al joven primero, haciendo solamente referencia a la edad y no a las disposiciones psicológicas, estar en tal o cual estadio y en segundo, como si el alumno estuviera ya en un nivel superior y que la materia que se está impartiendo fuera ya su profesión.

La diversidad de contenidos que estructuran el mapa curricular de la preparatoria, los niveles de conocimiento que se requieren en cada semestre o en cada materia y los factores que intervienen en la construcción del conocimiento, dificultan la empresa de la docencia, no porque estén en oposición a ella, sino más bien que el desconocimiento de estos elementos dificultan que el ejercicio docente esté enfocado a la educación y al desarrollo. La necesidad de que exista una formación profesional en este nivel se hace imperiosa, ya que los efectos de los alumnos que se forman se ven reflejados en la educación superior, pero sobre todo en las condiciones sociales y personales en las que está inmerso el alumno.

Cualquier conocimiento nuevo sobre el ser humano en general revoluciona las formas de hacer y de pensar sobre los individuos en particular. Conocer cuáles ejercicios docentes influyen en el desarrollo psicológico del individuo fomentará en el docente, en primera instancia, la identificación de los elementos que por parte de él inciden en el desarrollo psicológico, en segundo lugar, que la planeación y evaluación que realiza como parte de su ejercicio profesional sea sistemática y, a su vez, acorde a las disposiciones psicológicas de los sujetos. Conocer en este sentido los factores del desarrollo psíquico, la lógica de la construcción del conocimiento, las conductas que presentan los adolescentes y la ubicación de éstas en un todo en la personalidad, es tarea vital para los docentes y sobre todo para este estudio que se pretende realizar desde la perspectiva de la psicología genética, buscando evidenciar las relaciones que existen entre la práctica docente y el desarrollo psicológico.

1.5 Objetivos.

Objetivo general.

1. Realizar un estudio para analizar las relaciones entre desarrollo psicológico y educación, a través de la revisión de los documentos requeridos por el Departamento psicopedagógico de la preparatoria con la finalidad de identificar de que manera influye el ejercicio docente en la promoción del desarrollo psicológico.

Objetivos específicos.

1. Identificar el grado de conocimiento de los docentes en relación a aspectos educativos, psicológicos y didácticos que conducen a la promoción del desarrollo psicológico en los estudiantes a través de la revisión de las planeación

semestral que entregan al inicio del semestre, la aplicación de un instrumento tal cual se muestra en el Capítulo III.

2. Conocer las funciones psicológicas que entran en juego en las distintas materias y el estilo que el profesor utiliza para impartir su clase a través del análisis del uso de estrategias y técnicas que maneja el profesor para discernir cuales conducen a la promoción del desarrollo psicológico.
3. Ubicar y clasificar el ejercicio que el docente realiza en tres momentos: a) secuencia didáctica o planeación b) ejecución de una clase c) evaluación, para conocer la relación entre práctica docente y desarrollo psicológico.

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO.

2.1 identificación y descripción genéricas de enfoques existentes.

La existencia de la psicología en relación con la educación, como un ámbito de conocimientos y de saberes teóricos y prácticos claramente identificable, que además está relacionado con otras ramas y especialidades de la psicología y de las ciencias de la educación, tiene su origen en la creencia racional y en el convencimiento profundo de que la educación y la enseñanza pueden mejorar sensiblemente mediante la utilización adecuada de conocimientos psicológicos; esta convicción, que hunde sus raíces en los grandes sistemas de pensamiento y en las distintas teorías filosóficas, ha sido objeto de múltiples interpretaciones.

En efecto, tras el acuerdo generalizado de que la práctica docente puede mejorar sensiblemente si se aplican correctamente los principios de la psicología, existen profundas discrepancias en lo que concierne a los principios que deben de aplicarse, a qué aspecto o aspectos de la educación deben de aplicarse, y de manera muy especial, qué significa exactamente aplicar de una manera correcta a la educación los principios de la psicología.

Una mirada a las diferentes corrientes de la psicología referida a aspectos educativos muestra con claridad que estas diferentes interpretaciones han jalonado la evolución de dicha ciencia a lo largo del siglo XX contribuyendo de forma decisiva a la configuración actual.

En los planteamientos de sus primeros precursores e impulsores – William James, Stanley Hall, Catell, John Dewey, Eduard Claparède -, la psicología de la educación era el resultado de la convergencia de dos dominios de discurso y dos tipos de problemáticas: por un lado, el estudio del desarrollo, del aprendizaje y de las diferencias individuales, lo que refleja el dominio de la incipiente psicología científica; y por otro lado, el reformismo social y la preocupación por el bienestar humano, referido al dominio de la política, la economía, la religión y la filosofía.

Sin embargo, estos planteamientos iniciales, según Gridner (1989), se abandonan en buena medida en los años siguientes, en los que va afianzándose, bajo el liderazgo indiscutible de Thorndike, una fe inquebrantable en la ciencia psicológica y en la potencialidad de las investigaciones de laboratorio para establecer las leyes generales del aprendizaje. De este modo, desde las primeras décadas del siglo XX, el discurso del reformismo social pierde relevancia y la psicología de la educación adopta una orientación fundamentalmente académica, dirigiendo sus esfuerzos al establecimiento de los parámetros fundamentales del aprendizaje.

2.1.1 Neoconductismo.

Los psicólogos conductistas sostienen que la conducta se compone de los actos resultantes de fuerzas o estímulos que ejercen sobre un organismo. La explicación de lo que hacen los organismos se busca en las circunstancias ambientales que los rodean, los estímulos que sufren y los actos, incluyendo las verbalizaciones que emiten.

El aprendizaje es primordialmente un proceso, dentro del cual se modifican tanto las conductas verbales como las no verbales (esas conductas las inculcan los adultos que enseñan, muestran, dirigen, guían, disponen, manipulan, recompensan, castigan). De acuerdo con ello, la enseñanza depende de que los adultos establezcan las condiciones ambientales –estímulos- que les aseguren que sus alumnos alcancen las metas previstas.

2.1.1.1 Neoconductismo y educación.

Así, en opinión de los neoconductistas, el aprendizaje es un cambio más o menos permanente de la conducta, que se produce como resultado de la práctica. Puesto que el aprendizaje, hasta cierto punto, se debe a una acción recíproca de los organismos y sus ambientes, los conceptos básicos de los neoconductistas son los estímulos – excitación proporcionada por un ambiente- y las respuestas – dadas por un organismo. En consecuencia la naturaleza del proceso educativo se centra en el estudio de las relaciones de los procesos estímulo- respuesta y lo que ocurre entre ellos.

Diversos teóricos neoconductistas definen la idea de que a través de los estímulos el hombre presenta una determinada respuesta, que a su vez, tiene que ser reforzada para que ésta pueda incrementar la probabilidad de presentarse cuando el estímulo esté presente; en el contexto educativo, el docente, de manera consciente o no, adopta el papel de moldeador de conducta, las acciones y verbalizaciones determinan en gran medida la repetición de la conducta. Pero el hecho de que la conducta esté moldeada y mantenida por las interacciones con el medio, no implica para los neoconductistas que el individuo solamente sea “un producto de las circunstancias” (Skinner, 1976).

En este sentido no implica que el individuo sea pasivo ante la influencia del medio; cuando interactuamos con nuestro medio, lo cambiamos.

Skinner (1976) parte de la conducta operante (aquella que el organismo hace de manera voluntaria y que modifica su ambiente), y es precisamente la conducta operante acompañada de determinados estímulos la que modificará el entorno.

2.1.2 Constructivismo.

La naturaleza activa del alumno, cualquiera que sea el nivel educativo al que pertenezca, se concreta de múltiples formas: en la posibilidad de ubicar lo que se le propone en un proyecto que para él tenga sentido, en la posibilidad de recurrir a su bagaje experiencial para atribuirle significado; en la modificación de ese propio bagaje, como consecuencia de las resistencias que eventualmente pueda presentar el contenido que va a aprender y, en cualquier caso, de las nuevas relaciones que permite; en la posibilidad de utilizar lo aprendido de manera autónoma en una multiplicidad de contextos para continuar aprendiendo, etc. Se trata, como se ha puesto varias veces de manifiesto, de un proceso que implica al sujeto en su totalidad, cuyas repercusiones a nivel de reestructuración cognitiva, no pueden hacer olvidar lo que supone en cuanto a su propia forma de verse y de relacionarse como los demás.

2.1.2.1 Sujeto activo.

La reivindicación del individuo como sujeto activo de su proceso educativo no es nueva; hunde sus raíces en lo que Not (1979) denomina tradición o métodos “autoestructurantes” en educación, y que supone el polo opuesto a la tradición “heteroestructurante”, para la cual educar consiste esencialmente en la transmisión de unos contenidos que son así asimilados o “absorbidos” por los alumnos. En la actualidad, la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje y la idea de la adquisición de conocimientos no como una copia, sino como una reelaboración en la

que intervienen el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, cuyas aportaciones hacen de cada experiencia de aprendizaje algo idiosincrásico e intransferible, es ampliamente aceptada.

En efecto, cabe preguntarse por el sentido que tiene la intervención del docente – que se traduce en la intención de enseñar determinadas cosas y en la provisión de estrategias, materiales y recursos para lograrla- en un proceso que, como ya se ha dicho, reposa en la actividad intelectual estructurante del alumno que aprende. O, para ser más exactos, cabe plantearse esta pregunta desde determinadas perspectivas que añaden al carácter constructivo del aprendizaje, la consideración de éste como un fenómeno eminentemente individual, fruto de la interacción de la persona que aprende y el objeto de aprendizaje.

El papel de la enseñanza, y del profesor, en ese proceso, se contempla en las versiones más moderadas de este enfoque, como algo completamente secundario, y en las más radicales, como un elemento distorsionante de la dinámica establecida entre el sujeto y el objeto.

Sin embargo, la identificación entre lo constructivo y lo individual, si bien puede reflejar lo que ocurre en situaciones depuradas de investigación, no resiste el contraste con lo que ocurre en la realidad. En la escuela y fuera de ella, los alumnos viven, exploran, se relacionan y aprenden con otras personas, iguales y adultos. En estas situaciones de interacción social aprenden a identificarse como personas, a individualizarse en el seno del grupo social al que pertenecen; aprenden los instrumentos de que ese grupo se dota para incidir en la realidad, aprenden en definitiva

la cultura de ese grupo, los medios para apropiarse de ella y, eventualmente, para transformarla.

En este contexto, la relación bidireccional que se establecía anteriormente, entre el sujeto que aprende y su objeto de conocimiento, deviene una relación triangular, en la que intervienen otras personas, entre las que los educadores – padres y docentes especialmente – desempeñan una labor fundamental. Su cometido es el de verdaderos agentes mediadores entre el individuo y la cultura en un doble sentido; por una parte, y por medio de su actuación, el individuo entra en contacto con parcelas progresivamente más amplias de ésta: valores, instrumentos de comunicación y de relación, entornos próximos y lejanos, producciones científicas, artísticas y tecnológicas, etc. Por otra parte, y también gracias a su actuación, el individuo aprende los modos, las estrategias mediante las cuales puede conocer, indagar y modificar su propia realidad.

En el ámbito escolar, el alumno se pone en contacto por medio de sus maestros con la parcela de la cultura que constituye el curriculum escolar y simultáneamente aprende modelos para realizar esa aproximación. Puede aprender a aceptar los hechos como son, o puede aprender a plantearse, a aventurar hipótesis, a probar soluciones. Puede aprender a adoptar un enfoque superficial a la hora de enfrentarse a un nuevo contenido, o por el contrario, a buscar conexiones entre éste y lo que ya sabe, a reinterpretarlo, a discernir entre lo que es nuclear y lo que es accesorio. Así, si bien es cierto que quien construye o no significados sobre los contenidos de la enseñanza es el individuo, nadie puede sustituirle en esa tarea, no es menos cierto que el alcance de su construcción depende en buena parte de la calidad de la interacción educativa en la que ésta se inserta.

2.1.2.2 Mecanismos de influencia educativa.

La aplicación constructivista acerca del aprendizaje escolar y de la enseñanza se fundamenta en algunos principios – individualización, fomento de la actividad intelectual, fomento de la autonomía, respeto a la diversidad- cuya naturaleza hace imposible delimitar un método único y exclusivo que asegure la significatividad de los aprendizajes que los alumnos realicen en el aula. Ello no equivale a decir que cualquier tipo de intervención sea igualmente válido; en la perspectiva adoptada, la intervención del profesor constituye una ayuda insustituible en cuanto que permite establecer las condiciones para que los aprendizajes que realice el alumno sean tan significativos como sea posible y en la medida en que establece los parámetros para que aprenda a aprender.

Se excluyen, de este modo, los enfoques metodológicos basados en la homogeneización – en la caracterización de los alumnos, en el de las tareas que se proponen, en la consideración de las estrategias que subyacen a la adquisición de contenido de tipo distinto-; aunque cuyas características hacen imposible la intervención activa del alumno y la observación efectiva de la intervención por parte del profesor siendo esto lo que principalmente se deja ver en lo que se plasma en las secuencias didácticas que realiza el docente, los que prevén actividades y unos recursos materiales uniformes, cualesquiera que sean los contenidos de que se trate, el nivel de partida de los alumnos. En definitiva, la explicación constructivista no admite las propuestas según las cuales las características de los alumnos deben supeditarse a las características de la enseñanza, y aboga, por el contrario, por una enseñanza que ponga de manifiesto las características del alumno como eje conductor de la ésta.

2.1.3 Gestalt.

Köhler (1976) definió la gestalt de dos formas. La primera connotación se refiere a la propiedad o cualidad de las cosas tal como la cuadratura o simetría de las figuras geométricas, la hechura o la forma de los objetos; referida a la entidad, característica individual existente como algo independiente y poseyendo una hechura o forma como uno de sus atributos. Los psicólogos de la gestalt utilizan el término gestalt según esta segunda equivalencia. Además, pareciera que atribuyen atributos peculiares a esta entidad cayendo sin excusa en un sistema relativista. Siendo evidente que estos atributos nunca pueden ser vistos ya que pueden inferirse o introducirse como variables participantes a modo de interpretación de hechos observables; con relación a esto queda más por sentido que la psicología de la gestalt conserva ciertas ambigüedades.

La psicología de la gestalt se inició como una rebelión contra la aridez de los estudios moleculares de la conducta elaborados por Wundt y Titchener. No cabe duda que la psicología de la gestalt ha estimulado la realización de investigaciones en el campo de la percepción como no lo ha hecho ninguna otra escuela psicológica.

Desde luego, como Razran (1978) lo sugiere, el nivel superior del aprendizaje debe relacionarse con la percepción, la comprensión y la configuración. No cabe duda de que los estudios gestálticos sobre neurofisiología, figura-fondo, etc. son muy consistentes, por tal motivo, la psicología de la gestalt ha influido sobre varias áreas de la psicología, abarcando estudios de psicología infantil, social, educativa y clínica, y sus obras experimentales se sostienen por sus propios méritos.

Pero, concedido todo esto, lo más vulnerable de la psicología de la gestalt se refiere al concepto principal utilizado por Wertheimer, Koffka y Köhler, aquel referido al concepto de totalidad lo cual conduce a cuestionarse lo siguiente: ¿Por qué atribuir tanta importancia a un todo, una configuración o una totalidad? ¿Por qué reservar a este concepto una posición cardinal en la teoría psicológica?

Aproximarse a una respuesta acorde a lo que Woodworth (1978, p. 79) dice: “El experimento de Wertheimer sobre el movimiento visual era ciertamente interesante e importante, pero podemos preguntarnos por qué fue considerado lo suficientemente importante para inaugurar una nueva escuela psicológica”.

Los conceptos centrales de la psicología gestáltica no son suficientes para formar un sistema ya que dejan de lado conceptos como la experiencia pasada, retomándolo en ciertas ocasiones, sin considerarlo como punto medular para que el sujeto elabore las interpretaciones de su entorno, pero ¿Acaso no somos producto de nuestras interacciones con nuestro medio? ¿Cómo dejar de lado la experiencia pasada del individuo si es lo que le va proporcionando las bases de sus aprendizajes ulteriores?

Considerando pues, que el problema principal de psicología de la gestalt es considerar un todo como una nueva entidad, acaso ¿puede basarse una teoría psicológica en una suposición tal?

Probablemente pareciera una inferencia incitante, derivada de agudas diferencias fenomenológicas en el caso de que las partes actúen conjuntamente en comparación con

el caso de que actúen de forma independiente. Pero aún así se trata de una mera suposición y evidentemente la ciencia no se basa en inferencias.

2.2 Educación y desarrollo: una perspectiva psicogenética.

2.2.1 Referencias conceptuales.

El hombre siempre se ha situado a sí mismo

entre los objetos de su conocimiento, confiriendo significados que son compatibles con la imagen que posee de los suyos, basados principalmente en interpretaciones inconexas e inconsistentes, constituidas por intereses basados en creencias y recuerdos que varían, y sobre todo están determinados según el momento en que son evocados y que, evidentemente son influidos por la evolución psíquica de las disposiciones y situaciones; por lo tanto, atribuir un significado a las conductas que se presentan en el individuo corre el riesgo de ser una imagen del presente más que del pasado, situación que estaría exenta de atribuciones si estuviese claramente encuadrado en un complejo de circunstancias objetivamente definidas.

Considerar las diferencias que se presentan en la conducta del individuo a lo largo de su desarrollo como una simple yuxtaposición de elementos que son acordes con los lineamientos que proceden de interpretaciones y que versan sobre lo que se espera como ideal de hombre determinado por un medio y una época, deja de lado el aspecto cualitativo, aquel que considera las diferencias de aptitud de los individuos, reuniéndolos en un sistema y un período determinado, siendo remitidos a cada momento al cual pertenecen (Wallon: 1974). Si partimos de esta consideración, nos situamos frente a etapas o estadios donde cada uno de ellos comprenderá un conjunto de aptitudes y caracteres que debe adquirir el individuo en función de la progresión psíquica. La

sucesión de dichos estadios es un hecho discontinuo, el paso de un estadio a otro no es sólo una ampliación de sistemas, lleva implícito una reorganización, que va a suceder a través de crisis que afectan visiblemente la conducta del sujeto, pero la manera en que se resuelve el conflicto no es necesariamente uniforme para todos.

Algunos de esos conflictos han sido resueltos ya por la especie, es decir el crecimiento por si solo lleva al individuo a resolverlos, tal es el caso de la maduración biológica que se suscita para alcanzar la adquisición de la posición bípeda. Empero, en algunos otros casos es el individuo mismo quien tiene que resolver sus conflictos, algunos de una importancia tan decisiva que sólo existe una solución posible, otros más es contingente y la solución se hace más personal.

La evolución psíquica no está exenta de obstáculos, los factores que intervienen son una fuente de incertidumbre, que obligan al sujeto a escoger entre el esfuerzo y la renuncia. Tales factores proceden del medio, es decir, de los contactos que el sujeto establece con el entorno (personas o cosas) que tendrán la función principal de modelar su actividad.

Es aquí donde la educación se hace presente, procediendo del medio y teniendo la característica de ser una puesta en marcha de diversas actividades, una de ellas de vital importancia; el aprendizaje tiende, en este sentido, a reducir la influencia de las situaciones externas, eliminando la posibilidad de guiar los actos de manera inmediata sin poner en marcha los sistemas que resultan de la acción educativa; al respecto Wallon (1974) señala: “La falta de cohesión entre los factores íntimos de una reacción expresa la irregularidad que se presenta para realizar una acción” (p:23).

La actividad mental no se desarrolla en un mismo y único plano, mediante una especie de crecimiento continuo evoluciona de sistema en sistema. “No es la materialidad de un acto lo que importa, sino el sistema al que pertenece en el instante en que se manifiesta” (Wallon: 1974, p:23)

La evolución psíquica estará sujeta a integraciones que partirán de actividades más elementales que se irán modificando, dicha modificación se llevará a cabo gradualmente dependiendo de las relaciones que establezca el sujeto con el medio, en tal caso el docente deberá promover en el alumno las condiciones necesarias para que éste adquiera de manera gradual diferentes funciones, ya sea intelectuales, motrices, afectivas o sociales, teniendo especial cuidado en atribuir significado a conductas que no develan funciones específicas o que son propias de algún otro estadio.

Asimismo, la evolución psíquica no es una simple adición de funciones. El comportamiento de cada edad es un sistema en el que cada una de las actividades ya posibles ocurre con todas las otras recibiendo su papel de conjunto (Wallon: 1974). Es una constante alternancia entre las posibilidades del sujeto y las circunstancias del medio, en este sentido cuando las condiciones de vida llegan a un equilibrio estable en cada etapa, se hace presente la tendencia al cambio, cuya causa es ajena a esta exacta relación funcional. Para tales efectos, a la educación le corresponde realizar la adecuación del individuo a las distintas condiciones del medio con el objetivo de promover la evolución de éste.

2.2.2 Factores del desarrollo psíquico.

Al igual que todo proceso de transformación, el desarrollo psíquico del sujeto presenta contradicciones debido a la amplitud y diversidad de sus condiciones; por un lado el aspecto biológico, y por otro las condiciones del medio.

Lo orgánico.

En el desarrollo del individuo la función se revela con el crecimiento del órgano (Wallon: 1974) y el órgano precede muchas veces a la función. La razón del crecimiento del órgano no está en función del momento presente sino más bien del tipo de especie que le corresponde formar. En cada etapa del sujeto entra en juego el funcionamiento de distintos órganos que aseguran – en condiciones normales- la actividad presente. Los diversos estudios de la psicología contemporánea prueban que el funcionamiento de la actividad mental sería inconcebible si hubiera que descomponer sus operaciones en los elementos que la conforman, pues cada uno de ellos tendría por soporte un órgano. Conocer el desarrollo biológico del individuo posibilita en gran medida conocer aquellas disposiciones que son accesibles a la educación en relación a lo orgánico.

En este sentido el orden riguroso de las fases del desarrollo está referido a los factores internos, referidas a las influencias de orden químico y endocrino que recibe el organismo a lo largo del desarrollo ya que proporcionan niveles funcionales que se manifiestan según el momento evolutivo en el que entran en juego.

Lo Social.

Wallon (1974: p.35) señala: “No hay reacción mental que sea independiente de las circunstancias externas, de una situación y del medio, por lo menos a través de los medios y de su contenido, sino siempre como mínimo en el momento presente”.

En este sentido, el medio aporta a nuestra actividad instrumentos y técnicas tan íntimamente vinculados a la práctica y a las necesidades de nuestra vida cotidiana que se van asimilando conforme la progresión psíquica, es decir, la conformación de esquemas posibilita al sujeto, mediante adaptaciones sucesivas, darle contenido a la vida mental con la única intención de que a través de ejercicios funcionales pueda favorecer la conformación de la persona.

Al respecto Wallon (1974) comenta: “Los estímulos y las circunstancias apropiadas son verdaderamente necesarias para que se produzcan tal o cual acto, pero su utilización no se torna realmente eficaz hasta el momento en que las condiciones biológicas de la función llegan a su maduración” (p: 39).

Para tales efectos, la educación juega un papel esencial debido a que proporciona al individuo una serie de adquisiciones de índole artificial, es decir, pone en marcha actividades que generan una serie de comportamientos que no aparecen en el curso del desarrollo biológico, por tal motivo, el aprendizaje juega un papel esencial, ya que éste es el medio por el cual la educación introduce en el individuo la civilización correspondiente

2.2.3 Actividades y efectos.

Cada periodo de desarrollo se caracteriza por el conjunto de caracteres y aptitudes que adquiere el individuo, en este orden, el tipo de actividad a la que se dedica el sujeto adquiere una significación de suma importancia debido a que se convierte en un factor decisivo para la evolución mental. Los medios por los cuales se realiza la actividad son diversos, van cambiando con los sistemas de comportamiento que entran en juego, con los estímulos, los intereses, con las funciones y las alternativas concurrentes.

El efecto que producen las diversas actividades que realiza el sujeto cuando está implícita la conciencia obliga a que, por un lado, se ejerciten determinadas funciones y por otro, - a nivel de un pensamiento abstracto- , posibilita la distinción entre lo que pertenece a factores de índole subjetivo y lo que no depende del sujeto; a su vez, el efecto fusiona dos campos diferentes de actividad; es decir, va integrando respuestas que emite el sujeto que conciernen a distintas funciones, teniendo como regla la unión de elementos que tienen estricta relación entre sí, siendo también susceptibles de diversificarse y multiplicarse en mayor o menor grado, de acuerdo con las circunstancias y su utilización; la psicomotricidad es un ejemplo de ello.

La unión entre el acto que realiza el sujeto y los efectos que éste produce va a estar regulada en función de las actividades que desempeñe el sujeto; en este sentido la práctica docente versa sobre la puesta en marcha de las actividades que conducirán al sujeto a la integración de formas superiores de acción, a través de la identificación y ejercicio funcional, oscilando entre oposiciones y superaciones esencialmente en situaciones de la vida práctica. Empero, si una reacción por parte del sujeto se aparta de las exigencias de la situación, la conducta acorde a las exigencias del medio – que serán

propuestas, ya sea por el docente o por la institución misma- se irá modificando hasta lograr su ajuste satisfactorio (Wallon: 1974)

2.2.4 Las disciplinas mentales.

Conforme se van presentando a lo largo del desarrollo los distintos estadios, tanto el medio como los aspectos biológicos determinarán las disposiciones y adquisiciones que son fundamentales y necesarias para la adaptación del sujeto a las exigencias sociales; la separación e identificación que realiza el sujeto de aquello que compete a los factores internos y externos pone en marcha la subordinación de funciones de origen interno a aquellas que tienen un origen heterogéneo.

La capacidad que resulta de esta subordinación se manifiesta por la permanencia en las actividades en las que el sujeto participa; el sentido de esta evolución se pone en evidencia a través de otra que, en parte, está relacionada con ella; la referida a la identificación de los motivos de interés ante los que reacciona el sujeto tienen cada vez menos necesidad de pertenecer a las circunstancias actuales, la capacidad de abstraer e hipotetizar de los sujetos adolescentes se manifiesta en ésta permanencia. Al respecto Wallon (1974) señala: “De este modo van unidas, tanto la disminución concomitante de la perseveración y de la inestabilidad, como la aptitud de continuar por más tiempo con la misma actividad” (p. 69). La menor dependencia en relación con lo actual y concreto, como el empleo de símbolos, son las bases para la obtención de un pensamiento con mayor capacidad de abstracción.

La falta de continuidad o distracción que manifiesta el individuo en una actividad, por causa del poder que se le adjudica a los distintos distractores del ambiente, se origina a

causa de que la actividad propuesta en ese momento es opuesta al deseo del sujeto, y los motivos por los que se realiza la actividad no son sino en función del cumplimiento de la tarea cediendo el paso a la rutina, causando una especie de exasperación en él. Esta reacción se observa en diversos niveles de la actividad psíquica y puede ser de utilidad para medir la capacidad de control sobre los automatismos y el dominio de sí mismo. He aquí otra adquisición que se logra por medio de la educación; aunque sus resultados son susceptibles de variar según el estadio y los individuos.

La educación en este sentido tiene como finalidad proponer una delimitación más o menos rigurosa, segura y estable, entre lo que conviene y no conviene. Dicha delimitación sería imposible sin el empleo de ciertas señales fijas; pues para oponer la intención actual al acto mental que tiende a prolongarse inútilmente, para confrontar las impresiones presentes con los objetos que ya no lo son, y para reemplazar unas reacciones por otras, se requieren apoyos o sustitutos; dicho de otra manera, se requiere de un aprendizaje.

2.2.5 Las alternancias funcionales.

El desarrollo del individuo no consiste en una simple suma de progresos que deben realizarse siempre en el mismo sentido. Por el contrario, presenta oscilaciones, manifestaciones anticipadas de una función, a razón de una adecuada concurrencia de circunstancias y regresiones, que explica la elaboración todavía insuficiente de sus factores subjetivos; luego está el retroceso de sus resultados, si éstos tienen que obtenerse en un plano de actividad de estructuras y condiciones más complejas; por último, la poca claridad de sus efectos debido a funciones más recientes y que abarcan

todo el campo de la actividad antes de integrarse a ella no son más que oscilaciones o alternancias funcionales.

Los diferentes periodos de desarrollo que conforman la evolución psíquica se contrastan como si fueran fases opuestas; por un lado, se dirige la acción del sujeto a la edificación constante de la construcción de sí, y por el otro, el establecimiento de sus relaciones con el exterior. La primera de orden subjetivo, la segunda de orden objetivo.

Las oscilaciones que se producen entre las alternancias no dejan de ampliarse progresivamente, con acciones de equilibrio entre asimilación y derroche, que varían según los momentos, las circunstancias, la edad, el temperamento individual y las exigencias de muy diversas actividades (Wallon: 1974).

Desde el punto de vista objetivo, por muy complejas que puedan llegar a ser las condiciones de los actos dirigidos hacia el medio, no hay ninguno que se repita sin que se presente una modificación íntima, sin disminuir su dependencia frente a las circunstancias externas, sin sustituir los esquemas que sean más funcionales y sin elaborar gradualmente conocimientos que sean a la vez más unitarios y polivalentes.

Una evolución semejante se encuentra entre todos y en todas las formas de actividad que son propuestas por la educación, tanto en el paso hacia las operaciones intelectuales como en su aprendizaje; en la sucesión, elaboración y orientación de las conductas técnicas y sociales que regularán el comportamiento del sujeto.

2.2.5.1 Mecanismos de las alternancias funcionales.

Según el nivel y naturaleza de las actividades que estén en juego, la alternancia utiliza mecanismos diferentes, ya sea de origen químico en las funciones anabólicas y catabólicas. El funcionamiento de estos agentes reguladores guarda relación con las etapas del desarrollo orgánico, las acciones que realiza el sujeto dependerán en gran medida de ambos agentes.

Las reacciones primarias de base orgánica, sin duda, no implican ninguna inmutabilidad en el psiquismo del sujeto. Dichas reacciones lo modifican, pero de manera secundaria, adaptándolo a conductas que están en cierto modo dirigidas por las circunstancias, y por este motivo constituyen medios inmediatos de adaptación. A la inversa, la reacción diferida, la reacción secundaria – aquella que implica ya elementos cognitivos – es la expresión de un cambio que le antecede, en el que la elaboración de las estructuras íntimas tiende a prevalecer sobre las circunstancias o, por lo menos, a especificar su efecto y sus consecuencias; de manera implícita la conciencia dota de significado a aquellas acciones que realiza el sujeto, aquellas referidas al control que éste tiene sobre las circunstancias externas, a la permanencia en la actividad.

Empero, en el estadio de la adolescencia, basado principalmente en la construcción de sí, se presenta una especie de sincretismo en el que todavía no hay una diferenciación, debido a que la estructura de comportamiento está obligada a suponer simultáneamente factores íntimos y externos de igual importancia; de este acontecimiento resulta la falta de adecuación del comportamiento a las exigencias que en este caso propone la educación formal, dejando ver ya la renovación en sus principios y en su comportamiento.

Esta crisis en la adolescencia consiste, también, en una reorganización de los valores que parecían estar perfectamente establecidos, ya sea en relación a las personas o en relación a realidades físicas, sociales y morales, en las que el adolescente descubre la posibilidad de encuadrar su vida.

Así, desde las funciones más elementales hasta aquellas que reúnen condiciones múltiples, se escalonan funciones más complejas en sus consecuencias, en las alternancias que llevan consigo el crecimiento propio e íntimo del individuo, y la extensión de sus medios y fines en el mundo exterior.

Al respecto Wallon (1974) comenta: “En la base de la escala, la alternancia parece idéntica a sí misma y sus resultados cotidianos dan la impresión de que giran en el mismo círculo. El cambio se hace sensible solamente a largo plazo. Sin embargo, tomada en estado molecular, o integrada en un conjunto más amplio, la alternancia suscita siempre un nuevo estado, que se convierte en un ciclo nuevo” (p. 100).

2.2.6 Niveles funcionales.

La necesidad de describir cada una de las funciones que aparecen en los conjuntos funcionales se ha manifestado desde siempre, persiguiendo un fin puramente cuantitativo, mediante la identificación de la serie de conductas que presenta el sujeto, dejando de lado realizar un examen minucioso de orden cualitativo, primero de las condiciones en las que se da la evolución psíquica y, por otro, la relación funcional que existe entre cada aspecto de la vida mental.

Wallon considera que el desarrollo de la persona es una integración que se da en paralelo; primero, la realización de los actos va a estar sustentada por dimensiones motoras, afectivas, sociales e intelectuales que van a estar presentándose de manera simultánea, pareciera que entre más relaciones sostenga el sujeto con el entorno la separación de los campos funcionales resulta una tarea poco sencilla, ya que la integración de éstos es el eje donde gira la vida psíquica, describiendo así la segunda forma de integración.

La integración entre las dimensiones motor, afectiva y cognitiva es el punto medular de la teoría de Wallon, como es descrito por Mahoney (2000):

“Lo motor, afectivo, cognitivo, está integrado en la persona, cada uno de esos aspectos tiene una identidad estructural y funcional diferenciada, están integrados por aspectos constitutivos de cada campo funcional. Su separación sólo se hace necesaria para la descripción del proceso. La interpretación de cualquier actividad humana siempre tendrá todos los elementos. Cualquier actividad motora tiene consecuencias afectivas y cognitivas; toda disposición afectiva tiene consecuencias motoras y cognitivas; toda operación mental tiene consecuencias afectivas y motoras; y, a su vez, todas impactan al conjunto, a la persona” (p.15).

2.2.7 La afectividad.

Wallon considera que las emociones - que tienen su base en el tono muscular- generan determinadas formas de expresión de índole afectivo; la unión que se presenta entre lo

biológico es al mismo tiempo un comportamiento social, una función de adaptación del ser humano a su medio.

“... Las emociones son la exteriorización de la afectividad... sustentan ejercicios gregarios, que son una forma primitiva de comunicación. Las relaciones que se establecen afirman los medios de expresión y el uso de instrumentos para la socialización cada vez más especializados” (Wallon, 1995, p.143).

Las emociones son el primer instrumento que utiliza el sujeto para establecer relaciones con su medio. Gradualmente los movimientos de expresión, en un principio de procedencia biológica, evolucionan en comportamientos afectivos más complejos, las emociones ceden terreno a los sentimientos provistos de actividades intelectuales.

En este sentido, la afectividad evoluciona conforme las condiciones de cada persona en formas de expresión diferenciadas, que se configuran como un conjunto de significados que el individuo adquiere en las relaciones con el medio, con la cultura a lo largo de su existencia.

Los significados se construyen de un modo distinto en cada persona debido a las diferentes situaciones y experiencias vividas; el momento y el ambiente social determinan dicho significado, razón por la cual la afectividad no permanece estable, depende de la progresión psíquica, de los determinantes biológicos y culturales.

Wallon considera que las emociones preceden a las conductas de tipo cognitivo; la emoción en algunos casos puede dominar a la razón, ésta última no posee en el

adolescente los recursos para controlar a la primera. La educación en todos sus sentidos es considerada por Wallon el medio por el cual se conduce el desarrollo del individuo a formas más evolucionadas de acción, la razón debe predominar sobre la emoción.

2.2.8 El movimiento.

Entre las posibilidades que tiene el sujeto de reaccionar frente al medio, el movimiento, por los progresos de su organización y las implicaciones psicológicas que posee tienen en el sujeto un efecto que para los conductistas ha sido considerado el objeto de estudio de la psicología. Pero aún en los conductistas la consideración de atribuir al movimiento significados es una tarea esencial, distinguir los motivos que producen el acto implica relaciones de conjunto con el resto de los campos funcionales.

Wallon afirma (1974):

“El movimiento, se presenta en el momento presente. Existen, sin embargo, dos posibilidades: o bien puede pertenecer sólo al medio circundante concreto por sus condiciones y objetivos; en este caso, se trata de un acto motor propiamente dicho. O bien puede tener fines actualmente irrealizables o suponer medios que no dependan de las circunstancias brutas ni de las capacidades motrices del sujeto: de inmediatamente eficiente, el movimiento se convierte entonces en simbólico y se refiere al plano de la representación y del conocimiento” (p.116).

El movimiento se presenta en el individuo como expresión y adaptación a su vez, adaptación de las estructuras motrices, a las estructuras del mundo, por medio de los

ejercicios funcionales; adaptación del movimiento a la imagen del objeto perteneciendo este último a niveles más elevados, la representación simbólica, es decir, la presencia de lo intelectual.

Las relaciones que se establecen entre el acto y el pensamiento se verifican a través de la reproducción y realización de éstos, tomando como medio la representación y las técnicas especializadas; a través del movimiento, la inteligencia se hace presente en el individuo, ya sea por ajustamiento gradual o selección, ya sea por la participación del movimiento en la génesis de las ideas.

La enseñanza de los distintos conceptos, por parte del profesor a los adolescentes, deberá seguir esta misma progresión, los actos que son de naturaleza concreta serán los primeros en presentarse, posteriormente la experiencia - el contacto con lo real -, luego a través del ejercicio y la identificación de los elementos comunes en éstos se logra en el individuo la formación de conceptos; así por ejemplo, un docente no puede enseñar el concepto de respeto si primero no se ha tenido ejercicio de éste, la operacionalización de los conceptos se hace necesaria cuando se quiere adaptar la enseñanza a las condiciones de un pensamiento sincrético.

2.2.9 El conocimiento.

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da a partir del desarrollo de las funciones motoras y afectivas. La adaptación que se da por medio de la educación en el plano afectivo está compuesta principalmente por representaciones colectivas. La inteligencia nace a partir de lo afectivo, se alterna y opone a ella.

A su vez, la inteligencia está íntimamente ligada a las condiciones de desarrollo orgánico de la especie, es el resultado de la integración del individuo con su medio predominantemente social. Asimismo, el desarrollo está condicionado tanto por la maduración orgánica como por el ejercicio funcional que exige el medio. Según Wallon (1979): “Lo que permite a la inteligencia la transferencia del plano motor al plano especulativo nace evidentemente de las experiencias de las operaciones mentales que entran en juego por parte del individuo; mas no puede ser identificada sólo por las aptitudes de la especie que están en juego, sino porque el hombre es un ser esencialmente social” (p.131).

2.2.9.1 La operación mental.

Las distintas acciones que realizan los sujetos tienen en un inicio un estímulo enérgico que produce una reacción apabullante, esta condición está presente evidentemente en distintas proporciones en cada uno de los estadios, empero, la maduración funcional o el aprendizaje van a intervenir para ir acoplando la reacción al estímulo que la provoca.

Esta serie de operaciones mentales que realizan los sujetos para ir adaptando su respuesta a los estímulos va a estar directamente referida a los niveles de la misma operación, en otras palabras, una misma operación mental presentará distintos niveles de realización; el paso entre uno y otro se presenta en el mismo orden durante el transcurso de la evolución psíquica (Piaget: 1972).

Las condiciones en que debe producirse la operación mental pueden presentar grados muy variables de dificultad. Si aumenta la dificultad, se corre el riesgo de hacerse a un nivel más bajo, y la consecuencia de esta acción tienen dos efectos contrarios; por un

lado, no se promueve la construcción del conocimiento – tema tratado principalmente por Piaget – y por otro, el curso de esta acción es contrario a la estimulación del desarrollo psicológico.

Los niveles de competencia intelectual de una persona en un momento determinado de su desarrollo dependen de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera en que se combinan y coordinan entre sí (Coll:1985).

Cada estadio marca el advenimiento de una etapa de equilibrio, una etapa de organización de las acciones y operaciones del sujeto, descrita mediante una estructura lógico-matemática; el orden de sucesión de los estadios debe de ser constante para todos los sujetos.

2.2.9.2 La construcción del conocimiento.

Para la epistemología genética, la construcción del conocimiento está en perpetua evolución, no es permanente ni mucho menos estático, sino que es un proceso de construcción y reorganización continuas. Piaget (1970: 45): “El conocimiento es un proceso y, como tal, debe de ser estudiado en su devenir”.

Es por ello que la epistemología genética responde a la pregunta ¿Por qué medios la mente humana va de un estado de conocimiento menos suficiente a un estado de conocimiento superior? La respuesta tiene aspectos formales y normativos que compete a los lógicos; pero también, desde un punto de vista de la epistemología genética y la psicología, se trata de explicar cómo ocurre la transición de un nivel inferior del conocimiento a un nivel que es considerado superior.

Asimismo, la epistemología genética considera que existe un paralelismo entre el progreso hecho en la organización lógica y racional del conocimiento y el correspondiente al proceso formativo psicológico, no incurriendo a la idea de que la ontogenia repite a la filogenia, en tal sentido pretende dar respuesta, es decir, la progresión en el desarrollo psicológico no es una mera repetición de eventos, sino obedece a determinadas leyes de desarrollo que caracterizan a la especie y que, por ende, determinan la ontogenia de la conducta en un sentido más bien individual.

El conocimiento humano es esencialmente activo. Conocer es asimilar la realidad dentro de sistemas de transformaciones. Conocer es transformar la realidad para comprender cómo un cierto estado de cosas se ha originado. Conocer un objeto no significa copiarlo sino actuar sobre él, significa construir sistemas de transformación que puedan ser llevados a efecto en o con el objeto.

El conocimiento de la realidad significa la construcción de sistemas de transformación que corresponde más o menos adecuadamente a la realidad. El conocimiento, por tanto es un sistema de transformaciones que resulta progresivamente adecuado; pero la formación y desarrollo del conocimiento sólo son posibles porque hay interacción entre un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible.

Para Piaget (1970), el conocimiento no es el resultado ni de una sola actividad del sujeto ni tampoco de la sola presencia del objeto, el conocimiento surge de la interacción del sujeto y del objeto, donde ambos se modifican por la presencia del otro, ya no será posible concebirlos separados: sujeto – objeto es una unidad dialéctica indisociable.

Para Piaget (1970), el conocimiento no es una copia de la realidad exterior al sujeto. La interacción entre el sujeto y el objeto sucede cuando aquél se acerca al objeto con determinadas estructuras intelectuales que le permiten asimilarlo; considerando que en el nuevo encuentro se acercará al objeto y será otro sujeto epistémico el que participa en la interacción, será otro objeto de conocimiento asimilado a sus nuevas estructuras cognitivas.

Aproximar a los adolescentes a un bagaje de conocimientos con la intención de que fundamenten y le den sentido a su existencia es la principal intención de la educación formal, siendo así que, partiendo de las condiciones en las que se encuentran los sujetos y la lógica que sigue la construcción del conocimiento científico, se esperaría formar en ellos los constructos necesarios aunque no suficientes para la aparición de nuevas funciones que a su vez develan un desarrollo psicológico.

2.2.9.3 Niveles de construcción del conocimiento.

Los niveles de interacción van cambiando como consecuencia de la actividad cognitiva del sujeto. El conocimiento producido no es ni una copia de la realidad externa al sujeto, ni tampoco es un estado: el conocimiento se halla en un permanente estado de reelaboración. Es decir, las conquistas cognitivas del sujeto se van transformando continuamente dentro de aquella interacción.

Piaget (1970) escribe:

“La actividad intelectual comienza por la confusión entre la experiencia y la conciencia de sí, por la indiferenciación entre la asimilación y la acomodación”, continúa diciendo: “El conocimiento del mundo exterior comienza por la utilización

inmediata de las cosas” y, concluye: “la inteligencia no comienza así por el conocimiento del yo ni por las cosas en cuanto a tales sino por su interacción y orientándose simultáneamente hacia los dos polos de esa interacción, la inteligencia organiza al mundo organizándose a sí misma” (p. 324).

Si el conocimiento es antecedido por la presencia de elementos de áreas opuestas o complementarias, la práctica docente debe estar compuesta por la presencia de elementos basados en las disposiciones psicológicas del individuo con la finalidad principal de lograr efectos en la construcción de sí, y así mismo educativos.

2.2.9.4 Asimilación y niveles de desarrollo.

La naturaleza de los contenidos producidos en la relación sujeto-objeto, depende del grado de desarrollo cognitivo de los sujetos. La construcción de las estructuras cognitivas comienza, de acuerdo a la teoría piagetiana, desde el nacimiento mismo del sujeto. Hablamos de sujeto, por razones de énfasis.

En el desarrollo cognitivo, el elemento común que se presenta en todo el desarrollo son los esquemas; Piaget (1970) lo define así: un esquema es aquello que es repetible y generalizable en una acción.

La asimilación de un objeto a un esquema de acción consiste en identificación como viable para desempeñar cierta función. Tal identificación es un acto de abstracción.

La modificación de un esquema, debido a la presión del objeto que se trata de asimilar, se conoce como acomodación. La pareja indisociable tienen un lugar central dentro de la construcción del conocimiento; por lo tanto, la asimilación es un acto de interpretación, de cómo el sujeto incorpora al objeto mientras que la acomodación es una respuesta del esquema al objeto; dicha asociación resulta del mecanismo de equilibrio del esquema.

En la adolescencia, el sujeto confía en su experiencia perceptual; el progreso se empieza a manifestar en la posibilidad de representación de situaciones pasadas, las acciones interiorizadas se organizan de tal manera que adquieren la reversibilidad. Los argumentos que presenta el sujeto ante esta acción ya tienen en él la necesidad lógica, que manifiesta la aparición del pensamiento lógico. Aunque ya se tiene la capacidad de representar operaciones (acciones simbolizadas mentalmente que son reversibles) y de razonar lógicamente, el pensamiento muchas veces sigue anclado a lo concreto: las operaciones sólo se pueden aplicar a objetos materiales. La capacidad de construir seriaciones, clasificaciones, correspondencias entre colecciones, son características del periodo de las operaciones concretas.

La presencia de conflictos durante la construcción del conocimiento conduce a que el sujeto se incorpore al periodo de las operaciones formales. En él aparece la reversibilidad en el plano lógico, el pensamiento abstracto y, sobre todo, el pensamiento hipotético-deductivo. Debe decirse, que la transformación de las estructuras cognitivas del sujeto no es un proceso de maduración en el que aquél se sienta a esperar la llegada de las estructuras cognitivas. La construcción cognitiva implica un proceso activo; eso no significa que las construcciones sean siempre conscientes; por lo tanto, la

organización de las actividades que diseñe el profesor versará precisamente en crear las condiciones necesarias para que el sujeto alcance este nivel de desarrollo siguiendo así las leyes de la evolución.

Como se ha dicho antes, los estadios del desarrollo cognitivo no son simples yuxtaposiciones de elementos, por ello es necesario concebirlos como funciones que quedan subsumidas a la etapa siguiente.

Piaget (1929) apunta que: “no sólo los estadios sucesivos de la construcción de las diferentes formas del saber son secuenciales, es decir, que cada uno es a la vez el resultado de las posibilidades abiertas por el precedente y condición necesaria de la formación del siguiente, sino, además cada nuevo estadio comienza por una reorganización a otro nivel de las principales adquisiciones logradas en los precedentes” (p. 36).

Sujeto y Objeto del conocimiento.

En la medida en que el sujeto actúe sobre un determinado objeto, aumentará el grado de objetividad de sus conocimientos sobre dicho objeto, pues ese grado no puede medirse sino de acuerdo a la forma endógena de conocimiento producido. La objetividad es la del conocimiento endógeno. Pensemos que es la actividad del sujeto la que organiza y estructura el conocimiento; el universo lógico- matemático no sustituye al universo físico, sino que éste queda sumergido en aquel, y así puede ser mejor explicado.

La equilibración de las estructuras cognitivas.

El desarrollo cognitivo consiste en una organización progresiva de las estructuras cognitivas. Un mayor grado de organización de una estructura cognitiva implica un mayor equilibrio de la misma. El equilibrio se refiere al estado en el cual las estructuras cognitivas de un sujeto han dado y continúan dando los resultados esperados, sin que salgan a la superficie ningún tipo de conflictos conceptuales. La conquista de un nuevo nivel de equilibrio es un cambio cognitivo que identificamos con el aprendizaje. A nivel sensoriomotor (característica común a todos los individuos) los esquemas de acción son cruciales para alcanzar nuestras metas dentro del mundo de nuestras experiencias. A nivel reflexivo, los esquemas operatorios son centrales para el logro de una acción como operatorios, resultan viables (producen resultados adecuados), se refieren a título de orientadores de la acción, es decir, el sujeto se adapta al mundo de sus experiencias mediante la adaptación de sus esquemas cognitivos.

2.2.10 La formación de la persona.

En el desarrollo del sujeto también se forma su persona. Las transformaciones que ésta experimenta, a menudo desconocidas, tienen por contraste un relieve y un ritmo adecuados. En la etapa de la adolescencia se presenta una crisis de conciencia y de reflexión.

La evolución de la persona tiene sus orígenes al comienzo de la vida psíquica, en su periodo afectivo; los primeros contactos entre el sujeto y el ambiente son las emociones.

Las manifestaciones afectivas en un principio referidas a factores internos, orgánicos, se van diferenciando a través de los contactos que establece el sujeto con el medio; la

complejidad de las actividades a las que se enfrenta el individuo a lo largo de su desarrollo incluyen distintas funciones que surgen por medio de las distintas crisis cuyo origen se encuentra en las oposiciones que oscilan entre lo objetivo y lo subjetivo. En cada edad, se constituye un conjunto de funciones que no pueden ser disociadas, en la sucesión de las etapas el individuo es un único ser en curso de metamorfosis hecha de contrastes y conflictos, su unidad será susceptible de modificarse y ampliarse.

La etapa que nos concierne para la presente investigación es aquella referida a la adolescencia, caracterizándose porque las conductas que presenta el sujeto van dirigidas hacia la conformación de su personalidad, siendo necesaria la oposición para determinar la construcción del pensamiento y el contenido de éste.

La principal característica que se presenta en la adolescencia es la inserción del individuo en la sociedad de los adultos, inserción que supone una reorganización total de la personalidad. Para nuestro propósito, esta transición social fundamental constituye el fenómeno esencial.

A su vez, el advenimiento de las estructuras formales arrastra las transformaciones de la afectividad que corresponden también a reflejos indirectos y particulares de esa tendencia general de los adolescentes a construir teorías y emplear ideologías del ambiente.

La inserción del adolescente en la sociedad adulta trae como consecuencia que el individuo en proceso de formación comienza a pensar en el futuro, así mismo también

el adolescente es el individuo que busca introducirse a la sociedad adulta y a su vez pretende modificar su entorno, esta inserción no podría producirse sin conflictos.

El adolescente puede distinguirse ante todo del niño por la presencia de una reflexión, que va más allá del presente. El adolescente es el individuo que, por supuesto, como respuesta a situaciones vividas y actuales, se compromete en la dirección de las consideraciones actuales, es decir, es aquel individuo que reflexiona sobre su propio pensamiento y construye sistemas y teorías; desde el punto de vista funcional, estos sistemas presentan la significación esencial de permitirle al adolescente su inserción moral e intelectual dentro de la sociedad de los adultos, sin hablar aún de su programa de vida y sus proyectos de reforma.

La adolescencia es la edad metafísica por excelencia, edad cuyas peligrosas seducciones le serán difíciles de olvidar a la reflexión adulta ulterior. Aparece el egocentrismo que marca uno de los caracteres más o menos constantes de la adolescencia, hasta la nueva descentración ulterior que hará posible los inicios reales al mundo circundante.

Ya lo dijo Bühler (1923:45) “el adolescente no sólo busca adaptar su yo al medio social, sino también adaptar su medio a su yo”.

Por otro lado, los programas de vida tienen una influencia efectiva en el desarrollo ulterior del individuo; pero en muchos casos los proyectos de los adolescentes se asemejan más a una especie de juego superior con funciones de compensación, afirmación del yo, participación de medios de hecho inaccesibles y se comprometen así en direcciones que satisfacen por un tiempo y que luego se abandonan.

Socialmente, hemos observado la tendencia del adolescente a agruparse con sus semejantes: grupos de discusión o acción; ahora bien esta vida social constituye una fuente de descentración intelectual y no sólo moral. Decir que la adolescencia es la edad de la inserción en el cuerpo social adulto, equivale pues a sostener que es una edad de la construcción de la personalidad. Por otra parte, un programa de vida es una afirmación de autonomía, y la autonomía moral finalmente conquistada por el adolescente.

2.2.10.1 El papel del medio en la construcción de la persona.

La persona es el resultado de la integración que se realiza entre el organismo y el medio. Las actitudes de la persona son complementarias con el medio, en tanto que, las disposiciones del individuo son determinadas por la pertenencia de este a un grupo social. Por lo tanto, la persona debe ser considerada como parte del medio del cual forma parte. Al respecto Wallon (1975) dice: “El papel que ocupa la educación en la vida del individuo está íntimamente relacionada con las disposiciones psicológicas, la pertenencia al grupo y las exigencias que se derivan de éste” (p.20).

La constitución de la persona está relacionada con las condiciones de su existencia, el medio social y la cultura regulan el desarrollo del individuo.

La adolescencia, para Wallon, tiene sus inicios en la pubertad, marcada ésta principalmente por transformaciones de orden biológico; la maduración de los órganos sexuales influye directamente en las transformaciones psíquicas del individuo con preponderancia afectiva.

En este estadio, los sentimientos se modifican y la función de éstos versa directamente en la formación de la consciencia de sí a través de los otros. En este sentido, el medio social y cultural influye de maneras diversas en la configuración de la persona.

2.2.11 Significados y acciones: la influencia del docente.

El docente.

Desde el punto de vista de su ocupación, el hombre ejerce en cierta forma y grado una influencia educadora; por lo tanto, el docente como principal educador, en un contexto con fines sistemáticos, es considerado como aquel hombre que modifica favorablemente la conducta del ser humano o las condiciones de vida de la comunidad.

La actividad educativa del docente se distingue del resto de las acciones que están cargadas de efectos educativos, por el carácter sistemático que ofrece éste a su quehacer; la práctica docente es realizada bajo esquemas que consideran todas las características que posee aquel que está en formación – motor, social, afectivo e intelectual- para tal empresa; el docente estructura las actividades a realizar bajo tres principales criterios, el primero, las disposiciones psicológicas de los sujetos, en segundo lugar, las condiciones medioambientales en que se desarrolla su práctica docente y, finalmente, la consideración de los contenidos temáticos que marcan las instituciones donde se desempeña dicha labor.

Aunado a lo anterior, como parte del ejercicio docente, el profesor en cualquier nivel educativo, basa sus acciones en el significado que él en su diario quehacer obtiene, tal significado, a su vez, lo va adquiriendo a través de las interacciones que él como persona establece a lo largo de su existencia, restando importancia a una formación ética

y moral que como educador debe de poseer ya que una de sus funciones es servir de modelaje ante los alumnos estableciendo determinados patrones de conducta.

Por tal motivo, las diferentes prácticas educativas que los grupos sociales ofrecen facilitan de manera asistemática los encuentros que tienen implicaciones directas con el desarrollo; empero, la escuela que promueve la educación formal le permitirá en primer instancia al individuo la apropiación activa de la cultura y su progresiva inserción en la esfera de lo social, las actividades que dentro de ella son puestas en marcha tienen una intención específicamente educativa, a diferencia de las que se presentan en otros contextos.

El docente en este sentido es el mediador entre los alumnos y los saberes de la cultura, esto es, las actividades que él realiza están íntimamente relacionadas con la capacidad para proponer, planificar y gestionar situaciones que promuevan la adquisición de los mismos por parte de los alumnos. Planificación y sistematicidad son, pues, rasgos característicos de las prácticas educativas escolares.

2.2.12 Las interacciones: significado y acción.

Las interacciones que se dan durante el desarrollo del individuo, como condición de su incursión en la sociedad, construyen y, a su vez, determinan el significado que éste le confiere a las cosas del mundo, las acciones que el individuo realiza tienen su origen pues, en el significado.

En este caso, el significado que el profesor otorga a la interacción que se genera entre él y los alumnos, entre la enseñanza y el aprendizaje y el resto de los epifenómenos que se

producen en el contexto áulico, envuelven e impregnan la actuación por parte del profesor y de los alumnos, e influyen en forma decisiva sobre el contenido del aprendizaje y su presentación, sobre las expectativas, intereses y motivaciones de los participantes, sobre qué y cómo aprenden los alumnos y sobre qué y cómo enseña él mismo.

La influencia (latín *influens*, acción y efecto de influir del latín *influere* dicho de una cosa: Producir sobre otra ciertos efectos) que puede ejercer la práctica docente sobre el desarrollo psicológico del alumno, y el modo en que ella se realiza tiene su manifestación en el ajuste que realiza el docente a los progresos del alumno. Si la exigencia de una actividad sobrepasa el momento evolutivo del alumno no provocará ningún efecto sobre el desarrollo psicológico del mismo; por lo contrario, si una actividad es planteada a un nivel menor del momento evolutivo del alumno y el dominio en la ejecución es claramente visible, el efecto tendrá repercusiones directas en ejecuciones mecánicas que se oponen a las progresiones funcionales.

Por lo tanto, para que la práctica docente presente influencias sobre el desarrollo psicológico, el docente deberá planear y ejecutar estrategias de enseñanza provistas de guías que van jalonando las capacidades del alumno y lo conducen paulatinamente a niveles cada vez superiores en el control y dominio de la construcción de significados.

En el seno de esta situación social tiene lugar un proceso de construcción personal de significados, que el individuo puede realizar mediante la ayuda que recibe de su profesor. Las características de su intervención, los recursos que utiliza, las tareas que propone, dejan un mayor o menor margen a la actividad mental constructiva del sujeto.

O dicho de otro modo, el que los aprendizajes que realizan los individuos en situación escolar sean más o menos significativos depende de la calidad de los mecanismos de influencia educativa que utilice el profesor.

Empero, la práctica docente, la mayor parte de las veces, está provista de elementos que provocan algún efecto sobre el alumno, efectos que pueden repercutir directamente en la personalidad de éste o que simplemente puede causar conductas que se presentan como respuestas a tal o cual estímulo, yuxtaponiendo modos de responder a situaciones específicas, como si la acumulación de modos de responder fuera directamente proporcional al desarrollo psicológico.

La práctica docente es un proceso de construcción conjunta en la que el profesor y alumnos pueden progresivamente construir y compartir universos de significados más amplios y complejos; para que esta significación sea posible, el discurso instruccional y la actividad que el profesor plantea en el aula, debe ayudar al alumno a dar sentido a las actividades que realiza.

2.2.13 El aula

Los efectos sociales que se producen dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, la mayor parte de las veces se continúan evaluando en relación con contenidos o materias pretendidamente “objetivas”; más allá de cualquier cuestionamiento, los aprendizajes que el profesor evalúa tienden más a la repetición de los contenidos, como si fuese una receta que sirve para dar cuenta de situaciones conocidas y recurrentes en el ámbito de las presuposiciones que sostienen nuestras formas habituales de conocer y actuar. Este tipo de aprendizaje contribuye al deterioro del potencial humano en la medida que se

limita a preservar un sistema conocido desde tiempo atrás, pero no adecuado a las condiciones de vida existentes. Los conceptos se forman a través de representaciones simbólicas.

2.3 Identificación y desarrollo de categorías conceptuales.

2.3.1 Psicología.

En la perspectiva en la que se realiza la presente investigación, la psicología es entendida como “el estudio del psiquismo en su formación y en sus transformaciones” (Wallon, 1956); interesado por estudiar el origen, recurre a analizar distintos niveles de la vida desde la escala de lo viviente, la escala de la especie y la escala individual, por lo que recurre a una diversidad de disciplinas y de métodos que le permitan realizar un acercamiento a su objeto de estudio.

2.3.2 Desarrollo psicológico.

A diferencia de otras concepciones el desarrollo psicológico en la línea de la psicológica genética, considera que en el individuo se produce una transición desde lo biológico o natural, a lo social o cultural. Esta transición se va a producir gracias a la presencia del otro, atravesando por distintos estadios (modos de relacionarse con el entorno) y que a su vez, la educación por medio del aprendizaje proporcionará modos de acción cada vez más elevados dependiendo de las disposiciones del sujeto.

El desarrollo no es el producto de una simple continuidad y linealidad preformacionista, ni tampoco el resultado de la suma cuantitativa de pequeños efectos. Las conductas que son dominadas en un determinado estadio quedan asumidas por el nuevo estadio, aportando nuevas posibilidades para la acción humana.

Los estadios de Henri Wallon (1982).

Estadio	Edades	Función dominante	Orientación
De impulsividad motriz y emocional	0-1 años	La emoción permite construir una simbiosis afectiva con el entorno.	Hacia dentro: dirigida a la construcción del individuo
Sensorio-motriz y proyectivo	2-3 a.	La actividad sensorio-motriz presenta dos objetivos básicos. El primero es la manipulación de objetos y el segundo la imitación.	Hacia el exterior: orientada a las relaciones con los otros y los objetos
Del personalismo	3-6 a.	Toma de conciencia y afirmación de la personalidad en la construcción del yo.	Hacia dentro: necesidad de afirmación. Subperiodos: - (Entre 2 y 3) oposicionismo, intento de afirmación, insistencia en la propiedad de los objetos. - (3-4) Edad de la gracia en las habilidades expresivas y motoras. Búsqueda de la aceptación y admiración de los otros. Periodo narcisista. - (Poco antes de los 5a.). Representación de roles. Imitación.
Del pensamiento categorial	6/7 - 11/12 a.	La conquista y el conocimiento del mundo exterior	Hacia el exterior: especial interés por los objetos. Subperiodos: - (6-9ª) Pensamiento sincrético: global e impreciso, mezcla lo objetivo con lo subjetivo. Ej: un niño de 7 años asocia el sol con la playa y el juego en una unidad asociativa. - (a partir de 9ª) Pensamiento categorial. Comienza a agrupar categorías por su uso, características u otros atributos.
De la pubertad y la adolescencia	12 a.	Contradicción entre lo conocido y lo que se desea conocer. Conflictos y ambivalencias afectivas. Desequilibrios.	Hacia el interior: dirigida a la afirmación del yo. - construcción de la persona. - asimilación de los contenidos culturales.

2.3.3 Educación.

Desde el punto de vista etimológico, la palabra educación proviene del vocablo latino “*educare*”, que significa extraer; señalando la transmisión y el aprendizaje de las técnicas culturales en función de la satisfacción de sus necesidades.

En el caso de la educación formal, la tradición de occidente ha definido la educación como la formación del hombre, la maduración del individuo, por lo tanto, como el paso

gradual que se ha de seguir en su desarrollo desde sus orígenes biológicos hasta su desarrollo el más completo posible como persona.

En estos intentos, hay una gran diversidad de modelos, que van desde los naturalistas hasta los más artificiosos, desde los más rígidos hasta los más espontáneos, desde los que privilegian la función intelectual, hasta los que privilegian la función social o la función afectiva.

Siendo la educación en general, el medio por el cual se pretende favorecer que el hombre logre el mayor florecimiento de lo que la especie puede lograr, es decir, su desarrollo que le permita vivir a plenitud.

En este sentido el concepto de educación está indisolublemente ligado a aquella persona que tiene la capacidad de influir en la conducta de otra de manera positiva, inculcando valores que han de estar presentes en la vida del individuo y la inserción en la vida en comunidad.

La educación, como todo acontecimiento, hecho o fenómeno es un proceso que está cimentado en la práctica de valores y principios ya sea sociales, religiosos, éticos, morales y culturales que proporciona las herramientas necesarias para involucrarse en la vida social.

En tal caso, el proceso educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo, en el caso

del nivel medio superior la educación busca fomentar el proceso de estructuración del pensamiento y en ese sentido contribuye a la formación de la persona.

Como se ha señalado anteriormente, una concepción filosófica del hombre, del mundo y del universo es la base y la orientación de la educación, visión que le da explicación y sentido al quehacer educativo; sin embargo, la relación entre filosofía y educación no se da en el plano meramente teórico de la abstracción; es decir, por la mera exposición de los componentes de una visión filosófica del hombre, de la naturaleza y de la sociedad, sino que ésta permea, impregna y se manifiesta en todos los pasos y componentes del proceso educativo mismo, se concreta en el discurso psicopedagógico, así como en cada experiencia, en cada acción del hecho educativo, en cada momento en el que se ejerce la práctica docente.

2.3.4. Persona.

Es el hombre en sus relaciones con el mundo y consigo mismo como se va conformando su persona, es decir, es un sujeto que se hace persona en la medida en que se relaciona, o por lo menos que es la relación misma, sea con el mundo o consigo mismo lo que la define.

Boecio llega a definirla como “Sustancia individual de naturaleza racional”, aspecto que interesa en esta ocasión por las implicaciones con la educación. Fundamentalmente individual, único e irrepetible, de naturaleza pensante y que se desarrolla, se forma, se personifica en la relación, dichas características son aspectos que hacen referencia al fenómeno educativo.

Santo Tomás asume la definición propuesta por Boecio, ahondando en su significado y matizándolo.

“(…) se dice de la persona que es sustancia individual con el fin de designar lo singular en el género de la sustancia, y se agrega que es de naturaleza racional para mostrar que se trata de una sustancia individual del orden de las sustancias racionales”.

Occam insiste en el aspecto racional, intelectualizando la definición y afirmando también la independencia como un rasgo esencial. Para él la persona es una sustancia intelectual completa que no depende de otro supuesto pero que sin embargo necesita del otro para conformarse. Las dos notas clave de noción de persona en esta línea de pensamiento son: individuación (unidad del yo personal) y relacionalidad.

Las dos citas anteriores son definiciones metafísicas, y esencialistas de persona, que presentan una imagen de hombre intemporal y abstracto, independientemente de las circunstancias históricas concretas que pueden hacer modificar esta imagen.

Este tipo de definiciones metafísicas no desaparecen totalmente en autores más modernos; Leibniz, por ejemplo afirma:

“(…) la palabra “persona” conlleva la idea de un ser pensante e inteligente, capaz de razón y reflexión, que puede considerarse a sí mismo como el mismo, como la misma cosa, que piensa en distintos tiempos y en diferentes lugares, lo cual hace únicamente por medio del sentimiento que posee de sus propias acciones.”

2.3.5 Práctica docente.

La práctica tiene varias connotaciones de sentido común que nos permiten diferenciarla de lo teórico, y la práctica educativa es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones saberes sentires, creencias y poderes que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, intencionan un sentido educativo, y por lo tanto la práctica es una portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa.

Durante el proceso de enseñanza – aprendizaje el docente a través del discurso tiene la función de mediar la comprensión de los contenidos entre el alumno y las relaciones con la cultura, por lo tanto, la enseñanza que realiza el docente versará sobre la adecuación de la enseñanza a las posibilidades preponderantes del sujeto, poniendo en juego la capacidad de proponer, planificar y gestionar situaciones que promuevan la adquisición de conocimientos y la adaptación del individuo a su entorno y considerando dentro de su quehacer los factores de índole filosófico, social, y psicológico. Planificación y sistematicidad, son rasgos característicos de la práctica docente

2.4 Sujetos intervinientes.

La presente investigación será realizada con los docentes de la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación Licenciado Benito Juárez, institución que se caracteriza por formar individuos acorde a las demandas de la sociedad, con la intención de desarrollar en ellos la capacidad de adaptarse a las situaciones que se presentan.

En cuanto a los docentes:

La preparatoria cuenta con una plantilla docente de 38 profesores, de los cuales sólo dos cuentan con carrera normalista, 32 profesores tienen como preparación alguna ingeniería o licenciatura, 3 más cuentan con maestría y sólo uno con doctorado.

Los profesores como parte de su labor dentro de la institución, que por contrato se requiere que la realicen, es la secuencia didáctica o planeación de la o las materias a impartir, adscribirse a algún cuerpo colegiado y realizar periódicamente evaluaciones formativas para que al final del mes se entreguen a control escolar el resultado de dichas evaluaciones, a su vez es obligación si la dirección así lo desea impartir el curso intersemestral para aquellos alumnos que han reprobado o en su defecto participar en el curso propedéutico que la institución cada año ofrece a los alumnos de nuevo ingreso, y por último previo al inicio del semestre los profesores acuden a un curso de actualización docente que puede ser impartido por el departamento psicopedagógico - atención a docentes - de la institución, acudir a otra institución que comparte el mismo subsistema o en determinado caso contratar a alguna persona que se especialice en el tema de interés que la prepa señale.

2. 5 Normatividad.

La educación es importante no solamente como factor de consolidación de las situaciones existentes, sino como un elemento que por basar su acción en realidades concretas y objetivas contribuye a la transformación de las estructuras socioculturales.

El Estado, que es una institución reguladora con propósitos de mejoramiento social y que tiene como justificación de su existencia las necesidades de todos los individuos, ya sean personas, organizaciones e instituciones, tiene como fin primordial la preparación

cultural, moral y profesional de todos los ciudadanos, a efectos de garantizar el progreso social.

En tal sentido, la educación media superior realiza un proceso estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y de la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones que de ella se deriven; y para contribuir al aumento de la competitividad. En concreto, la educación media busca responder a los desafíos del mundo moderno; en ella se promueven las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el egresado de este nivel.

En este sentido, se refleja una concepción del ser humano y por ello se sustenta en la perspectiva humanista derivada del Artículo 3º constitucional, en la fracción II y VII que a continuación se mencionan.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012).

Artículo 3 constitucional.

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado – federación, estados, distrito federal y municipios- impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria, secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatoria La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Gobierno Federal, 2012)

Fracción II.

“El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.

La educación justifica su acción en la medida en la que logre que el pueblo tenga conciencia social, de que vive en un grupo, de que es parte de él y, por lo tanto, debe interesarle todo lo que a él se refiere. La toma de conciencia social es la premisa para el cambio o transformación de las estructuras socioculturales. La conciencia de la situación social, es determinante para saber hacia dónde debe de orientarse la educación, lo que implica una identificación plena entre pueblo y gobierno, atendiendo a las necesidades sentidas de la comunidad, al estudiar entender la manera particular de ser del mexicano, al integrarse al mundo cotidiano de éste.

Como se puede ver, el Artículo 3° constitucional contiene una serie de postulados que son rectores de la educación nacional, en este caso de la educación media. La aplicación de las normas jurídicas en materia educativa consagradas en la constitución ayudará a integrar una política que oriente a la educación media de acuerdo con la realidad nacional; tarea que no sólo corresponde al gobierno realizar, sino a todos y a cada uno de los que de una u otra forma participamos en ella asumiendo el papel que nos corresponde.

Como parte de la formación de la conciencia social, siendo ésta producto de elementos concretos que se mezclan como resultado de procesos históricos y socioeconómicos que sirven de marco para cada época, el estado de Aguascalientes, acorde a las

necesidades de dicha entidad federativa, considera pertinente que la educación media forme individuos competentes con responsabilidad social, con una actitud crítica y creadora, preparándolos para el ejercicio de la libertad democrática para una sólida formación humanística, científica y técnica que les capacite para afrontar con éxito los problemas que la vida diaria le presente.

La educación en el Estado de Aguascalientes tiene su fundamento en el artículo 6° que a continuación se menciona:

Constitución Política del Estado de Aguascalientes.

Artículo 6°

“La educación es un derecho de todas las personas que atiende a las necesidades de su desarrollo y un proceso colectivo de interés general y público” (Gobierno Estatal, 2007: 15).

“El estado deberá además promover y atender la educación media, la educación superior y otras modalidades educativas, como la formación y capacitación para el trabajo, la educación de adultos y la educación especial” (Gobierno Estatal, 2007: 23).

Los fines de la educación que imparta o promueva el Estado, de manera corresponsable con la sociedad, serán los siguientes:

“El fomento de la democracia como forma de vida, el respeto a los derechos humanos en el marco de la libertad y la justicia, la mejor convivencia social y colaboración en el trabajo, el desarrollo de individuos libres y autónomos como ciudadanos, impulso del desarrollo nacional y estatal, el respeto a la pluralidad social y política, el fomento a la

ética, la rectitud, la verdad y la solidaridad y, con peculiar cuidado, la participación en el avance de la ciencia, la tecnología y las humanidades” (Gobierno Estatal, 2007: 45).

El contexto que enmarca la Educación media determinará en gran medida las condiciones en los cuales se desarrollará ésta. En concreto los procesos políticos, sociales y económicos de cada entidad federativa deberán promover el crecimiento económico de la nación que influirá en gran medida a la modificación de los contenidos de los procesos educativos en todos los niveles y grados.

El plan nacional educativo del sexenio anterior (2001-2006) pone de manifiesto la vinculación de la Educación superior con el aparato productivo de la nación, por tal motivo, la tarea de la educación media superior es promover en el individuo, la formación de un pensamiento crítico, reflexivo e innovador, vinculado también a la investigación para contribuir al desarrollo de las estructuras sociales y económicas del estado y por consecuencia de la nación.

En cuanto al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en lo referente a la Educación Media Superior establece los siguientes objetivos relacionados con la presente investigación.

Objetivo 1.6 : Alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos, que permita dar pertinencia y relevancia a esos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior.

Objetivo 1.8: Definir un perfil deseable del docente y elaborar un padrón sobre el nivel académico de los profesores de las escuelas públicas federales, con el propósito de orientar las acciones de actualización y capacitación y ofrecer los programas más adecuados.

2.6 Alternativas de solución o de intervención.

Dado que promover el desarrollo psicológico es una tarea que implica una relación activa entre el docente y el alumno, es imprescindible que el primero posea elementos pedagógicos, didácticos, filosóficos, epistemológicos, psicológicos para realizar su práctica educativa.

La necesidad de fundamentar la práctica educativa con los elementos precedentes conduce a revisar, entre otras cosas, algo que es común en la práctica educativa: la necesidad ineludible de modificar esquemas rigurosos de intervención que hasta la fecha se han venido poniendo en práctica.

Proponer tareas, actividades en las que sea posible intervenir efectivamente desde diversas posiciones, conociendo lo que se hace, por qué se hace de qué modo, es una buena manera de asegurar que los adolescentes logren acceder a los estadio siguiente.

En este sentido, la problemática que se ha venido analizando referida al desconocimiento que los profesores del plantel tienen acerca de los elementos que intervienen en el hecho educativo y que no promueven el desarrollo psicológico, debido en gran parte a la formación que poseen los profesores, puede ser intervenido desde diferentes ángulos por tal motivo, a continuación se describen las tres propuestas que vendrían a dar solución al problema planteado.

2.6.1 Seminario.

La necesidad de contar con actividades adyacentes a la práctica cotidiana que los docentes realizan resalta la importancia de la implementación de un trabajo en conjunto que promueva la investigación colegiada cuyo objetivo versa en que los profesores conozcan por sus propios medios los elementos que se ponen en juego para fomentar la adecuación de estrategias de enseñanza y aprendizaje a las necesidades preponderantes del estudiante, así, como al fomento de la adquisición de funciones que contribuyan al desarrollo psicológico de los mismos.

A su vez el papel que juega el moderador dentro del esquema del seminario radica en fungir como intermediario entre el objetivo que se pretende alcanzar, referido en este caso a la promoción de la investigación en cuerpos colegiados, así como de la implementación de nuevas estrategias para optimizar la práctica docente y así contribuir a la mejora de la calidad educativa. Otra función fundamental del moderador que guiará el curso es elaborar una agenda de trabajo que sea aprobada por el conjunto de profesores, en esta ocasión por las condiciones del plantel, se pretende que sean realizadas en 3 momentos durante el semestre y posteriormente dos días antes de terminar el semestre para elaborar la agenda y distribuir las acciones a realizar, posteriormente promoverá en sesión plenaria los resultados de las investigaciones con la intención de promover el debate y la elaboración de conclusiones de manera conjunta con el propósito de contribuir a la mejora de la práctica docente y así mismo del plantel.

2.6.2 Diplomado.

Elaborar un programa curricular que estructure unidades de enseñanza- aprendizaje, sobre determinado tema y que tiene suficiente extensión y formalidad, puede garantizar

la adquisición y desarrollo de un conocimiento teórico y/o práctico que se vuelva necesario en la consecución de determinados objetivos que versen en una práctica docente que contribuya a la formación de un profesorado que haga suyo el conocimiento de los elementos que inciden en el hecho educativo, y a su vez, pueda llevar a la práctica dichos elementos con la intención principal de favorecer el desarrollo psicológico de los estudiantes.

En párrafos anteriores de la presente investigación se describe la situación profesional de los docentes del plantel donde se advierte que de los 38 profesores solo 2 cuentan con carrera normalista, lo que podría indicar en este último caso que dichas profesoras tienen preparación pedagógica, el resto tiene formación profesional que es compatible con la materia que imparten lo que indica entonces como se menciono anteriormente que dominan el contenido mas no la forma de impartir clase; por tal motivo, resulta ineludible que los docentes logren alcanzar un nivel de conocimiento homogéneo que secunde a una formación profesional y que de alguna manera logre sistematizar la práctica docente.

La segunda propuesta que se pretende plantear en la presente investigación es la conformación de un diplomado que tenga principalmente dos objetivos, el primero que el docente conozca los elementos generales de la pedagogía y de la didáctica; en segunda instancia el objetivo estaría relacionado con el desarrollo de habilidades docentes, ambos con la intención de optimar su práctica docente teniendo como base el conocimiento contextual del campo educativo, mediante la diversificación del uso de estrategias de enseñanza, así mismo el uso correcto de los recursos didácticos, a fin de contribuir al desarrollo psicológico de los estudiantes.

El programa del diplomado propuesto tendrá una modalidad semipresencial, la razón por la cual se eligió ésta es porque los profesores manejan de manera interna una plataforma virtual en la cual van subiendo todas las tareas que tienen que realizar como parte de su desempeño académico, y las actividades presenciales se realizarán los días sábado con una duración de 5 horas, poniendo de manifiesto la intención de que se explique aquellos contenidos que representan alguna dificultad para el profesor o por la exigencia del contenido mismo de tal manera que el diplomado de alguna manera garantice de alguna manera la homogeneidad del conocimiento.

2.6.3 Curso- taller.

La posibilidad de implementar un curso- taller dentro del plantel tiene la prerrogativa de que los profesores serán guiados por determinado sendero que pondrá de manifiesto una serie de contenidos que servirán de fundamento para la ejecución óptima de una práctica docente, y, a su vez, resulta también importante brindarle a los profesores un espacio de trabajo donde se permita el desarrollo de determinadas investigaciones y el trabajo en equipo.

El desarrollo del curso- taller será modular y requerirá de horas teóricas y prácticas. La evaluación y seguimiento del mismo será permanente, con la intención de ir proporcionándole al docente elementos metodológicos que coadyuven a la realización de una práctica docente basada en la organización de elementos lógicos que partan de un conocimiento integral del alumno (adolescente).

Como fue mencionado anteriormente, el profesor que labora dentro del plantel tiene principalmente una formación profesional, lo que conviene en este caso es realizar al

inicio del presente curso- taller una reflexión acerca de la persona del profesor con la intención de sensibilizar al docente acerca del papel fundamental que tiene dentro del hecho educativo y como sus acciones repercuten de alguna manera en la dinámica tanto grupal como de la clase y por ende en los aspectos personales del alumno; en segundo lugar conocer de manera profunda la materia prima con la que se ha de trabajar es una necesidad ineludible, ya que conocer los aspectos fundamentales del desarrollo psicológico, así como los ámbitos que integran la psique, contribuirá entonces a conocer los elementos generales tanto del desarrollo psicológico como del adolescente; en tercer instancia conocer los componentes básicos de los contenidos programáticos que enseñan y las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas a dichos programas así como las disposiciones mentales del sujeto contribuye entonces a elaborar una planeación, ejecución y evaluación acorde a la promoción del desarrollo psicológico.

2.6.4 Propuesta de intervención seleccionada.

Tanto las condiciones laborales como el perfil que los profesores presentan dentro del plantel y por administración del mismo, la propuesta que se seleccionará para implementar dentro del plantel será la impartición de un curso-taller que contemple los elementos anteriormente propuestos; el contenido de ésta se presenta en el capítulo IV.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1 Definición y Formulación de la hipótesis.

Según Hernández Sampieri (1998) La hipótesis es un enunciado conjetural donde se especifica la relación entre dos o más variables, se redacta en forma de enunciado declarativo; su característica principal es una proposición que se pone a prueba para determinar su validez y tiene carácter predictivo.

3.1.1 Hipótesis.

El interés por realizar un análisis de los diferentes factores que intervienen en el hecho educativo conduce a replantearse, si los elementos que influyen en éste tienen como intención principal realizar una práctica educativa sistemática, donde el profesor tenga como intención que su ejercicio profesional verse sobre la promoción del desarrollo psicológico de los alumnos. El profesor, como parte de su ejercicio docente, tiene el deber de planificar y ejecutar actividades que estén intencionalmente elaboradas bajo los esquemas que plantea la educación formal; es así como una preocupación surgida de la observación de la práctica docente que realizan cotidianamente los profesores del plantel contribuye a perfilar la presente investigación desde una perspectiva psicológica, en aras de proporcionar una explicación al fenómeno complejo del desarrollo psicológico.

A su vez, el interés por desarrollar un modelo metodológico que permita una práctica docente sistemática acorde con el quehacer científico, y que conduzca a su vez a la optimización de trabajos académicos, así como a instrumentar la obtención del

desarrollo psicológico en los estudiantes, ha exigido la conceptualización de éste, desde una perspectiva que permita explicar el funcionamiento psicológico que hace posible la adquisición o el desarrollo de las habilidades propiciando formas de proceder profesionales propias de la etapa en la que viven.

Es así como una preocupación originalmente surgida de la práctica docente se va perfilando hacia una perspectiva psicológica en aras de una alternativa de explicación al fenómeno complejo del desarrollo psicológico influido por la práctica docente.

3.1.2 Formulación de la hipótesis.

La práctica docente que los profesores de la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación Licenciado Benito Juárez realizan, influye de manera contingencial en el desarrollo psicológico de los alumnos ya que dicha práctica descansa en un desconocimiento de las disposiciones psicológicas con las que los sujetos cuentan.

3.2 Identificación y determinación de las variables.

Variable independiente	Dimensiones	Indicadores.
Práctica Docente	Excelente/bueno.	- Planeación (acorde al momento evolutivo del alumno, a los contenidos, condiciones del grupo). - Ejecución (estrategias de enseñanza, variación del estímulo, control de grupo). -Evaluación (autoevaluación, coevaluación,

		heteroevaluación) -Actitud docente (disposición al trabajo, compromiso con la institución, actualización docente, autoevaluación)
	Aceptable.	Planeación
	Deficiente.	Ejecución. Ejecución.

Variable Dependiente.	Dimensiones	Indicadores.
Desarrollo psicológico.	Excelente.	El alumno: -Maneja reglas. -Es asertivo en su comportamiento. - Plantea hipótesis. -Hace deducciones - Establece relaciones entre conceptos. - Elabora síntesis - produce abstracciones.
	Bueno.	El alumno: -No maneja reglas, -Plantea hipótesis, -Hace deducciones -Establece relaciones entre conceptos -Produce abstracciones.

	Aceptable.	El alumno: -No maneja reglas, -Plantea hipótesis -Hace deducciones -Provoca conflictos,
	Deficiente.	-Hace relatos - No maneja reglas, -Solo repite no establece relaciones -No hipotiza -Memoriza

Características del Profesor:

- ❖ Promueve actividades interactivas.
- ❖ Planea actividades que provoquen oposición en la psique de los adolescentes.
- ❖ Retoma los conocimientos previos de los alumnos (as).
- ❖ Está actualizado en relación con las materias de manera transversal y vertical.
- ❖ Planea actividades donde los sujetos argumenten.
- ❖ Desarrolla, planea, aplica y evalúa actividades en donde el alumno aplique el conocimiento.
- ❖ Planea actividades con un nivel de complejidad de menor a mayor grado.
- ❖ Planea actividades grupales con la intención de fomentar la socialización del conocimiento.
- ❖ Proporciona diferentes elementos para que el individuo se relacione con su medio.
- ❖ Conoce las disposiciones psicológicas de los adolescentes.
- ❖ El docente busca provocar efectos que eleven el tipo de pensamiento del sujeto.

- ❖ El docente posee información acerca de los aspectos contextuales del adolescente con la finalidad de planear actividades cercanas a la realidad de éstos.

Disposición hacia el trabajo.

- ❖ Colabora en las actividades que la institución planea como parte de su función laboral.
- ❖ Organiza situaciones de aprendizaje con la intención de favorecer tanto su práctica docente como el desarrollo psicológico de los alumnos.
- ❖ Gestiona procesos de aprendizaje.
- ❖ Incluye en su práctica elementos tecnológicos acordes al contexto del alumno.
- ❖ Organiza su propia formación continua.

Planeación:

- ❖ El profesor planea actividades variadas.
- ❖ El profesor observa la modificación en el comportamiento del grupo, y por ende presenta una apertura para adecuar las actividades a la situación del grupo.

Clase:

- ❖ Maneja y establece reglas.
- ❖ Manejo de hipótesis por parte del profesor.
- ❖ Comienza la clase manejando ejemplos concretos que conduzcan al sujeto al aumento en la capacidad para hipotetizar.
- ❖ El profesor refuerza durante la clase aquellas conductas que ponen de manifiesto la permanencia del individuo.
- ❖ Especifica los efectos que se producen con algún aprendizaje o conducta.
- ❖ Proporciona elementos para que el alumno construya significados (personal o científico).

- ❖ Sigue de manera sistemática la forma de impartir la clase.
- ❖ Al final de la clase el profesor realiza un resumen de los contenidos que se abordaron durante la sesión con la intención de favorecer la capacidad de síntesis en el alumno.
- ❖ El docente crea las condiciones para que se dé el aprendizaje (situaciones de aprendizaje).
- ❖ El docente traslada los conceptos a situaciones de los alumnos.

Contenidos:

- ❖ Los contenidos de las materias están también relacionados con las actividades que realiza el docente.
- ❖ Están jerarquizados de acuerdo al nivel educativo de los alumnos.
- ❖ Están distribuidos de manera equitativa.
- ❖ Se profundiza en aquellos contenidos que pudiesen tener impacto en otras áreas.

3.3 Instrumento de aplicación.

El instrumento de medición que se utilizó en la presente investigación ha sido elaborado tomando en cuenta el listado de actuaciones del profesor, con la finalidad de medir en qué grado influye la práctica docente en el desarrollo psicológico de los alumnos de la preparatoria y, sobre todo, analizar si las actividades que realiza el docente están estructuradas con la intención de promover el desarrollo psicológico en los estudiantes.

Dicho instrumento se aplicó en una sola ocasión dicha aplicación se realizó durante la impartición de la clase que realizan los profesores con la intención de corroborar si la

ejecución de la clase tiene congruencia con la secuencia didáctica que entregaron previa al inicio del semestre. Posterior a la aplicación del instrumento y a la revisión previamente hecha de la secuencia didáctica se analizaron los resultados y se les informó a los docentes como se menciona posteriormente los resultados de dicha evaluación.

Dentro de la organización escolar, los profesores trabajan por medio de un contrato que puede o no ser renovado cada seis meses, dicho contrato entre sus cláusulas especifica que el docente será retribuido económicamente por honorarios (hora laborada hora pagada), a su vez, no hay ningún señalamiento que especifique algún límite de materias por dar, por lo tanto, los profesores imparten materias según la condicionante del horario, no del desempeño o las habilidades acerca de la materia, si el profesor tiene alguna compatibilidad dentro de su formación profesional con algún tema del contenido programático es motivo suficiente para asignarle la materia.

Como se mencionó anteriormente, los profesores que laboran en la institución en el aspecto académico (al que sólo nos enfocamos), no todos presentan formación pedagógica, para tal empresa se muestra la siguiente tabla que representa la formación académica de los profesores así como la antigüedad dentro del plantel.

Nombre del Profesor	Preparación académica	Antigüedad.
Amador Robles Sonia Ivette.	Lic. En Psicología	8 años.
Arzate Hernández Hugo Francisco.	Ing. Mecánico eléctrico.	15 años.
Camarillo Calzada José Manuel.	Ing. Químico.	30 años.
Capetillo López Humberto.	Lic. En Comunicación e información.	5 años.
Cruz Macías José de Jesús.	Lic. En Administración Financiera.	4 años.
Díaz de León Blanca Estela	Lic. En Informática.	6 años.
Díaz Martínez Elia	Lic. En Asesoría Psicopedagógica.	5 años.
Durón Silva Gladis Adriana	L.c En Asesoría Psicopedagógica.	6 años.
Espinoza García Pedro.	Lic. En Historia.	4 años.
Estrada Gómez Olinka del Rosario.	M.C.A.	11 años.

Flores Hernández Sara	Lic. En Historia.	2 años.
Fabela Ontiveros Gina	Lic. En comunicación y medios masivos.	7 años.
García Ramírez Ricarda.	M.C.A.	12 años.
Gómez Ramírez María del Rosario	Lic. En Educación primaria.	35 años.
Gonzalez Martínez José Manuel	Lic. En Biología.	28 años.
Gonzalez Martínez Rogelio.	Arquitecto.	6 años.
Gutierrez Santo J. David	Ing. Químico.	31 años.
Herrera Herrera Martha	Lic. En Letras Hispánicas.	23 años.
Marquez Barragán Betzabet	Lic. En Derecho.	10 años.
Medina López María del Socorro.		7 años.
Montañez Loera Maria del Refugio	Lic. En Educación primaria.	40 años.
Moreno Frías Héctor.	Ing. Industrial Eléctrico.	35 años.
Padilla Cruz Alejandro	Arquitecto.	3 años.
Pedroza Hernández Luis Fernando.	T.S.U en Administración	1 año.
Ramírez Santillán Tania	Lic. En Psicología	3 años.
Ramos Reyes Mauricio.	Ing. En Electronica.	37 años.
Revilla Sánchez Mejorada Rodrigo.	Médico Veterinario Zootecnista.	8 años.
Reyes Loera Karla Guadalupe.	Lic. En Psicología	9 años.
Rojas Montiel Claudia Erika	Lic. En Biología.	5 años.
Romero Chávez Irma Ofelia	Ing. Bioquímico.	28 años.
Solis García Patricia	Lic. En Administración de Empresas.	14 años.
Tabares Mata José Manuel	Contador Público.	1 año.
Tiscareño Olmos Juan Pablo.	Contador Público.	6 años.
Trujillo Silva Juan Pablo	Ing. Bioquímico.	7 años.
		2 años.
Urtuzuastegui Loera Alondra	Ing. Industrial	
Valdéz Tavera Baltazar Ignacio.	Lic. En Ciencias Políticas y Administración pública.	13 años
Valdez Barrón María del Consuelo.	Lic. En Trabajo social.	13 años
Zapian Salinas Ana Velia.	Ing. Eléctrico.	15 años.

Los profesores que están marcados con negro son los sujetos de análisis

Como se observa en la tabla anterior, los profesores que constituyen la planta docente tienen diferente formación académica que evidentemente está vinculada con las materias o contenidos programáticos acordes a su perfil. En cuanto a la antigüedad, se pueden observar datos interesantes, el primero de ellos es que 4 de los 38 profesores tienen más de 30 años laborando en la institución, lo cual ha influido en que tengan un determinado prestigio dentro del plantel y es más que evidente, que les ha tocado presenciar diferentes reformas educativas, pasando desde un conductismo hasta el modelo actual, aquel basado en competencias. La situación que se presenta aquí es la

forma en que planean su clase y la manera en que la imparten, está más bien relacionada con un estilo tradicional; aún conservan las estrategias de la vieja escuela.

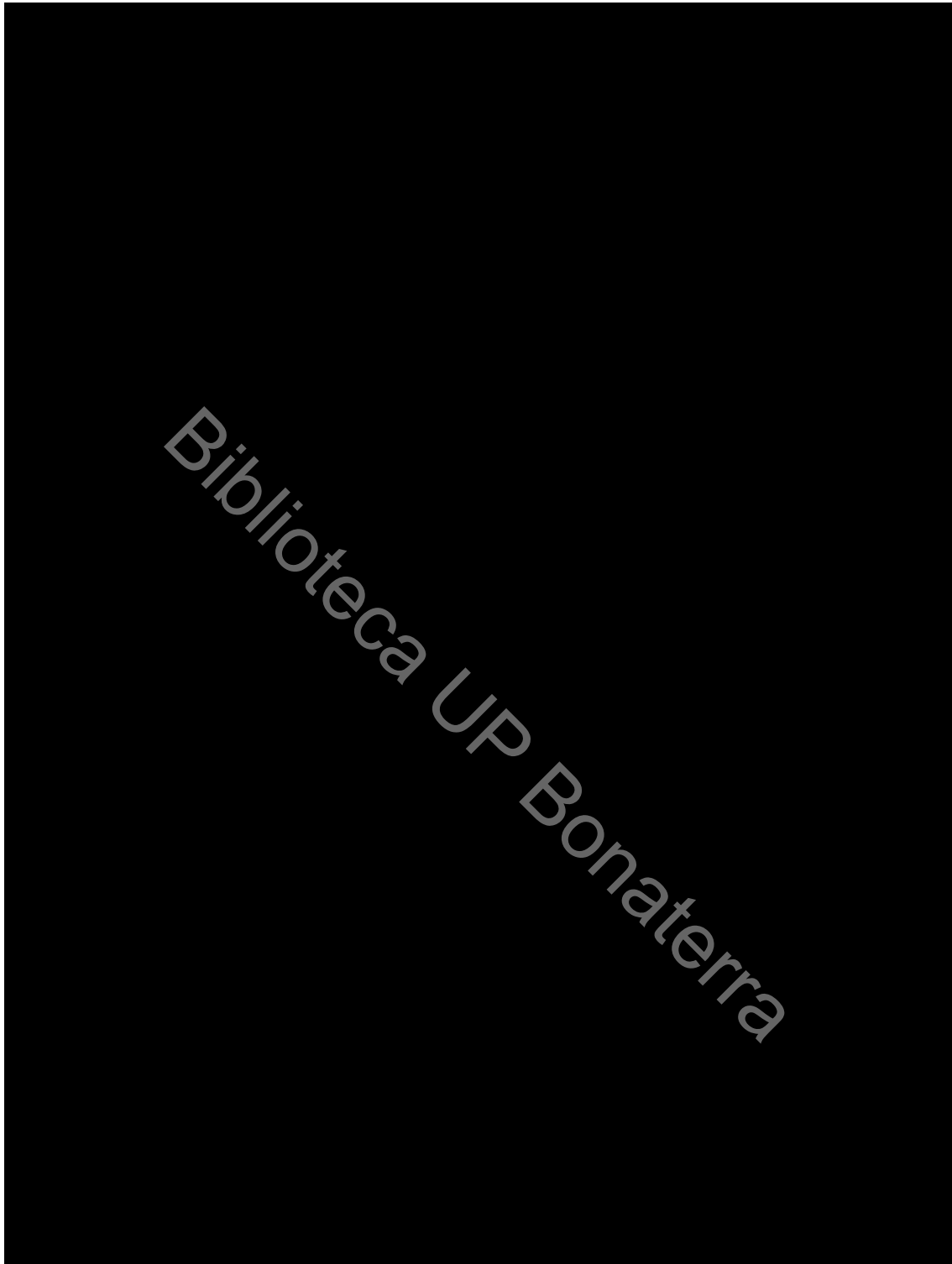
Tenemos también aquellos profesores que tienen entre 10 y 20 años en la docencia lo cual implica que no han sido partícipes de las diferentes reformas, lo cual indicaría que pertenecen a la nueva escuela, sin embargo la realidad muestra que la práctica docente que realizan está altamente influida por el estilo al que ellos como alumnos están familiarizados, es decir, es claramente visible que están repitiendo algún estilo docente del que fueron partícipes como alumnos; y finalmente tenemos a los profesores que tienen menos de 10 años laborando dentro del plantel, este grupo de profesores tienen tres características que los identifican, la primera es que no tienen tanta experiencia en la docencia, sin embargo se caracterizan por ser los más ávidos de conocer los elementos más idóneos para la mejoría de su práctica docente; la segunda es que si bien no gozan del prestigio que tienen los profesores de mayor antigüedad, son los que, en evaluaciones externas (ENLACE, EXANI-II), obtienen sus alumnos mejores resultados dentro del área a la que pertenecen, y el último rasgo que los caracteriza está en el cumplimiento de los lineamientos que marca la institución, así como de las obligaciones que como docentes tienen.

Según la fórmula utilizada para sacar la muestra de la población analizada de los 38 profesores que conforman la planta docente, el instrumento sólo es necesario que se aplique a 28 profesores, se eligió para tal empresa utilizar una muestra probabilística, es decir, los profesores fueron elegidos al azar sin ningún otro criterio más que el que laboren dentro del plantel.

Para dicha aplicación se les informó previamente el día y la hora en que serían observados, se les explicó también que la clase impartida sería la que por fecha están manejando en la planeación, esto para que el profesor tuviera la oportunidad de aclarar si existió algún evento que en algún momento obstaculizó la secuencia de la práctica que realizaron, al momento en que se les informó de la aplicación (con las condiciones antes mencionadas), de los 28 profesores a observar sólo dos no pusieron alguna objeción en relación a la relación que debía de existir entre la planeación que entregaron y la fecha en que iban a ser observados, las conductas que prevalecieron en los profesores son: reticencia al ser observados, anteponen como justificación la suspensión de clases como causa de un atraso significativo de 3 semanas y la última conducta fue la de cuestionar acerca de la utilidad de dicha aplicación y si en algún momento podría repercutir en la recontractación que se hace de manera semestral.

Finalmente la aplicación del instrumento fue respetada por los docentes en tiempo y forma, así mismo se les indicó que se tendría una entrevista de manera particular con cada uno de ellos para informarles los resultados obtenidos. Dichas entrevistas se llevaron a cabo a los dos días siguientes hábiles; en tal entrevista se les indicaron los resultados numéricos y a su vez, se les mencionaron las cualidades que se observaron al momento de dar la clase y qué relación tendría con el fomento al desarrollo psicológico del alumno, a su vez se les informó de aquellas áreas de oportunidad que es necesario desarrollar para mejorar su práctica docente y de esa manera establecer algunos vínculos para favorecer el desarrollo psicológico de los alumnos.

3.3.1 Modelo de instrumento de aplicación.



Biblioteca UP Bonaterra

3.4 Trabajo de campo.

3.4.1 Determinación de la población.

Una población es un conjunto que representa todas las mediciones de interés para obtener una muestra. Por lo tanto, en base al listado de profesores que forman parte del plantel se determino aplicar el instrumento conforme al resultado obtenido de la aplicación de la siguiente fórmula.

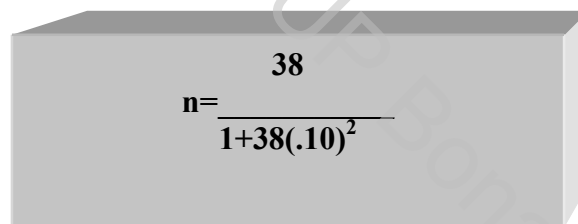
Muestreo de maestros.

$n = ?$

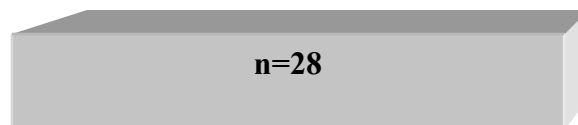
N = tamaño de la población

E = Nivel de precisión 0.10%.

$N = 38$

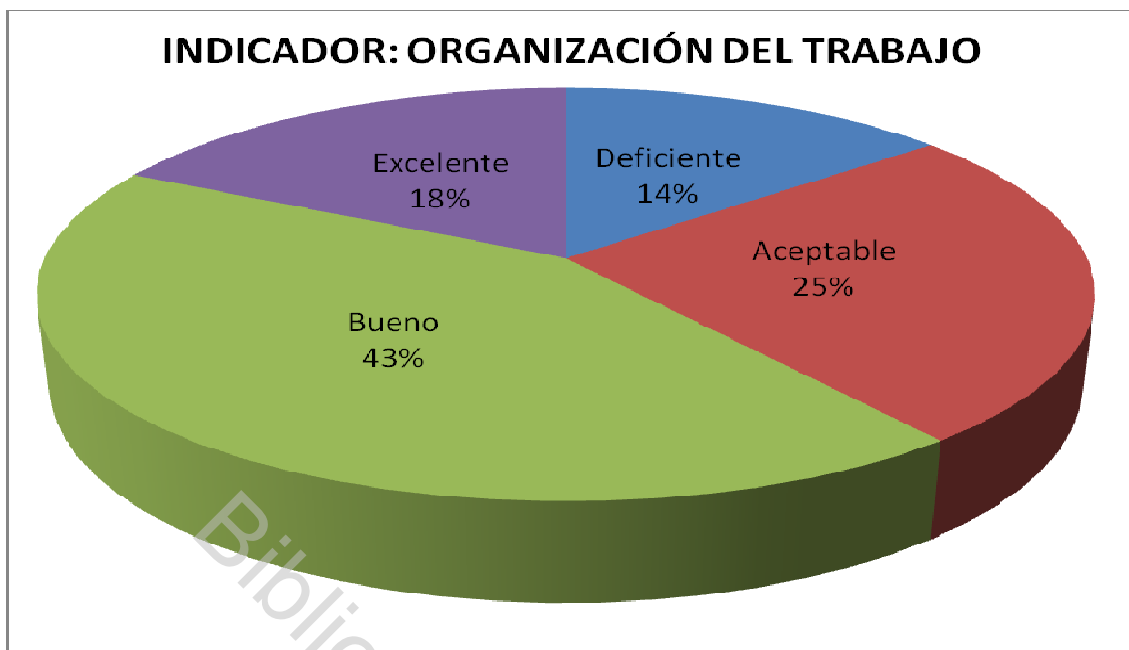


$$n = \frac{38}{1 + 38(.10)^2}$$



$$n = 28$$

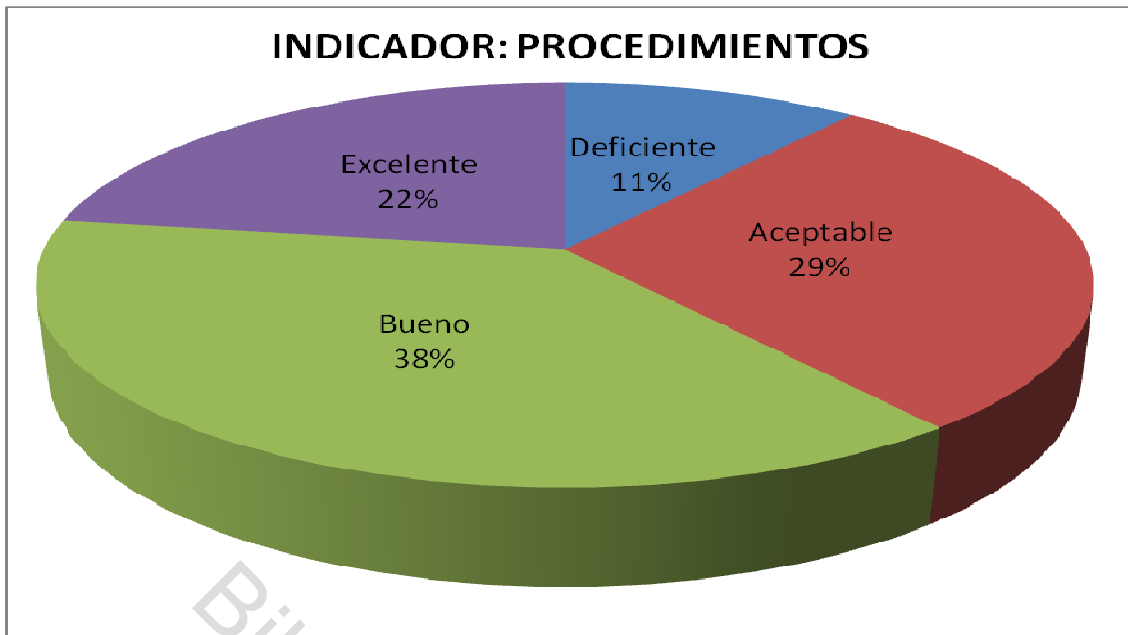
3.5 Análisis de Resultados.



Gráfica 1: Representación porcentual del indicador de tarea.

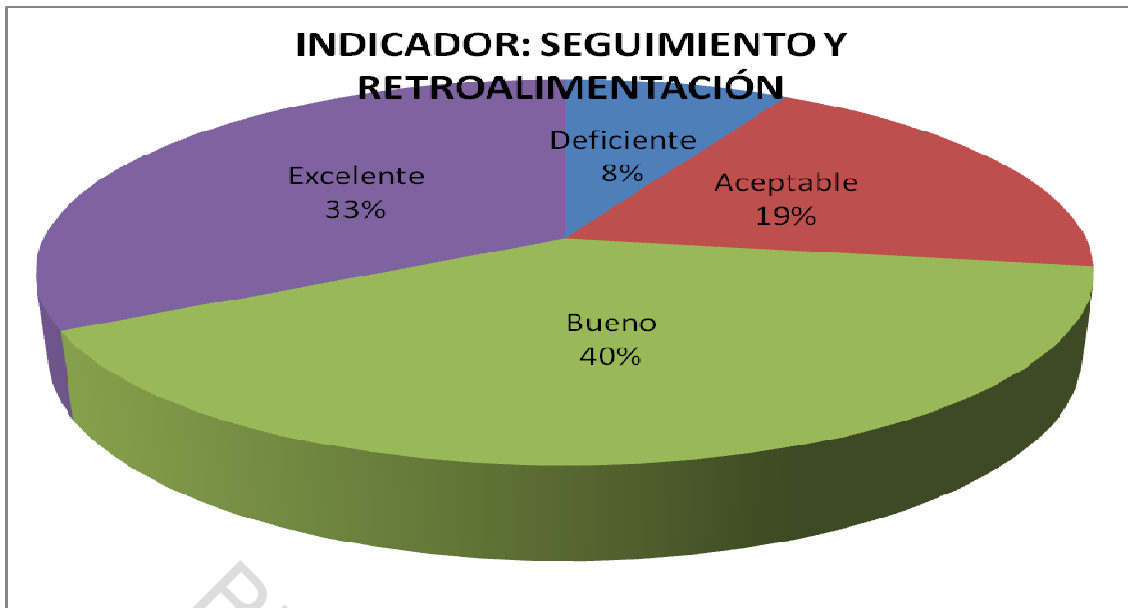
El objetivo principal de este indicador es analizar la congruencia que el profesor maneja en relación a los objetivos que la EMS persigue, los objetivos que la preparatoria sostiene y los objetivos que el mismo programa pretende alcanzar, contribuyendo así al logro del perfil de egreso de dicho nivel; esa congruencia es susceptible de manifestarse en las tareas o actividades que el profesor pone día a día en su labor docente.

Podemos observar entonces, que las actividades que el profesor pide a los alumnos tienen más bien una relación directa con alcanzar los objetivos programáticos, no percibe al alumno desde una perspectiva integral sino más bien parcelada; resulta entonces importante destacar que los profesores manejan de manera precisa los contenidos del programa, adecuando las tareas a la consecución de los objetivos programáticos, no a perseguir desarrollar funciones psicológicas.



Gráfica 2: Representación porcentual del indicador referido a los procedimientos que se utilizan

El objetivo de este indicador fue conocer la forma en que el profesor estructura las tareas que siguen los alumnos con la intención de analizar en qué medida promueve en ellos la capacidad de sistematizar sus propios procesos de aprendizaje, en este sentido, al desarrollar en los alumnos la capacidad de hacer conciencia de sus procesos, conduce en gran medida a identificar los inconvenientes de la acción y en este caso ir adaptando la conducta a las exigencias de la actividad. Los resultados obtenidos fueron en su mayoría favorables, empero analizando de manera individual cada uno de los instrumentos aplicados podemos corroborar que, los profesores, cuando imparten clase en primer semestre y segundo por condición del grupo, repiten una y otra vez las indicaciones y los pasos a seguir, pero no con la intención de formar en ellos una consciencia del acto sino más bien formando en ellos una conducta por demás condicionada y repetida; no explican de manera objetiva el porqué del paso sino más bien repiten la condición, no la explicación de la importancia de la actividad.

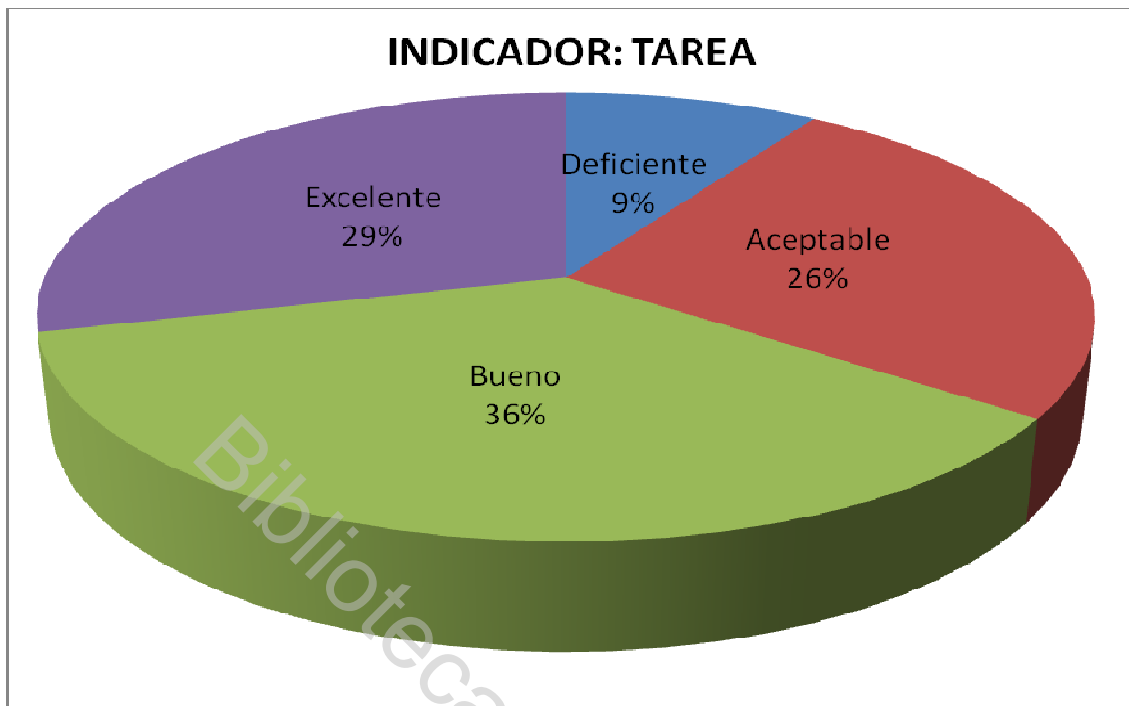


Gráfica 3: Representación porcentual del seguimiento y retroalimentación.

La característica principal de este indicador estriba en conocer qué tanto el profesor marca el error hacia una actividad indicada por él mismo o en su defecto por el grupo en sí, ya que se pretende observar qué tanto el profesor guía al alumno en la ejecución de la misma y que participa en el proceso de aprendizaje del alumno.

Los datos arrojados en el presente indicador ponen de manifiesto que, los profesores por la cantidad de alumnos que por grupo atienden, no retroalimentan a la totalidad de ellos, de alguna manera sólo dan asesoría a aquellos que lo solicitan, explicando de manera improvisada y rápida exclusivamente la duda que los alumnos expresan sin corroborar a través de algún cuestionamiento el entendimiento de la actividad.

Podemos afirmar entonces que los profesores sí dan retroalimentación a los alumnos, pero que no contribuye ésta a la consecución de alguna función psicológica, ya que las evaluaciones se realizan aún con la intención de medir aspectos memorísticos no procedimentales.



Gráfica 4: Representación porcentual del indicador de tarea.

Las actividades que el profesor debe planear en la secuencia didáctica que realiza previa al inicio del semestre debe, por la naturaleza misma de la estructura de la secuencia, ir incluyendo ejercicios que aumenten el grado de dificultad y que de alguna manera la exigencia de la actividad fomente en el alumno la capacidad crítica y reflexiva a su vez; pretende ir desarrollando en el alumno un pensamiento que apunte más a desarrollar ciertas funciones que como adolescente debe de cumplir.

En este caso es claramente observable que los profesores, sobre todo los de matemáticas o física, van subiendo de nivel de complejidad las tareas que solicitan a los alumnos pero porque el programa así está estructurado, no se percatan en corroborar si hay dominio del tema o si en su defecto hay ciertos vacíos que se tornan necesarios reconsiderar, los maestros que tienen a su cargo una materia de corte social o humanista

no piden actividades acorde al nivel de desarrollo del sujeto, sino más bien a lo que su entendimiento les dicta como propio y acorde a la tarea.



Gráfica 5: Representación porcentual del indicador relacionado a los contenidos.

La estructura de este indicador está íntimamente vinculada con la organización de los contenidos que el programa marca, dicho de esta manera resulta que, como se menciono anteriormente, los profesores son expertos en la materia y a su vez los programas están estructurados por la DGB, por lo cual no hay mayor empacho en la impartición de éstos, sin embargo es claramente observable que los profesores tienen muchas carencias al momento de adecuar los contenidos a la actividad y sobre todo al nivel de desarrollo de los alumnos, ya que solamente se están formando conocimientos de tipo parcelado que distan en gran medida de ser aplicables a las necesidades actuales de los alumnos y sobre todo a la adaptación de éstos al mundo social y laboral.

3.5.1 Análisis global de los resultados.

La práctica docente que el profesor realiza como parte de su ejercicio cotidiano debe de considerar aquellos elementos básicos que se vuelven necesarios para su actuar; pero, más allá de lo que cotidianamente realiza, es necesario redimensionar la propia visión que el docente conserva acerca de su ejercicio profesional, el sentido que éste le otorga a su labor, se ha visto influido permeando así una visión materialista, es decir la de cumplir con una labor con el único fin de conseguir una remuneración. Es así como el 84% de los profesores conceptualiza su ejercicio docente.

Con base a lo anterior el indicador que se develó con el índice más alto fue el de la organización del trabajo, teniendo un 43% de puntuación lo que indica que los profesores tienen un buen sentido de organización, empero es necesario mencionar que al inicio de cada semestre se les otorga el programa de la materia a impartir, programa que dicta el subsistema de la DGB en el cual se desglosa de manera puntual qué actividades se tendrán que realizar y qué indicadores de desempeño es necesario evaluar permitiendo que el profesor haga las adecuaciones necesarias según el contexto escolar donde se aplique el programa; lo que el profesor en cuerpos colegiados realiza es la programación de dichas actividades por lo tanto no hay mayor problema en la dosificación de éstos. El punto en donde se rompe el equilibrio es cuando el profesor enmarca la actividad para lograr un propósito específico y con ello la consecución de adquirir el conocimiento o la adquisición de nuevas funciones psicológicas, es por ello que se vuelve necesario que el profesor conozca de manera profunda la materia prima con la que trabaja y sobre todo la organización y estructura de su psique.

El indicador que obtuvo menor puntuación es el de procedimientos, con un porcentaje del 38%; si bien los profesores tienen ya bastante experiencia impartiendo la materia aún resulta complicado evaluar los procedimientos que realizan los alumnos, ya que pretenden que se cumpla el objetivo del programa más no analizar la lógica que conduce al alcance de éstos, tal cual lo expresaron los profesores resulta un tanto difícil evaluar a cada alumno de manera individual, ya que los grupos oscilan entre 40 a 50 alumnos por grupo, lo que valdría la pena resaltar en este punto es que si la actividad está estructurada acorde a las disposiciones del sujeto y a la adquisición del conocimiento que se pretende alcanzar la evaluación resulta entonces una tarea por demás fácil, ya que la congruencia entre lo que se tiene (disposiciones del sujeto) lo que se hace (disposiciones + actividad) y el resultado que se obtendrá será por demás accesible la adquisición de funciones psicológicas superiores, es por ello que en el capítulo precedente se presentó una propuesta de intervención que versa en tres puntos: el primero que el docente conozca la materia con la que ha de trabajar, que conozca la forma en que se estructura un programa y las intenciones que tiene éste y en tercer término que el docente conozca aspectos relacionados con la evaluación para de esta manera lograr sistematizar la práctica docente y así lograr influir en el desarrollo psicológico de los alumnos.

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO IV.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

“PROFESIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE”.

ESCUELA PREPARATORIA FEDERAL POR COOPERACIÓN LICENCIADO BENITO JUÁREZ.		
SUBSISTEMA: DGB.	CURSO DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE.	
DEPARTAMENTO DE ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA ATENCIÓN A DOCENTES.	PERIODOS:	
PROGRAMA: ACTUALIZACIÓN DOCENTE.	1° 17 AL 21 DE ENERO	2011
	2° 18 AL 29 DE JULIO	2011

JUSTIFICACIÓN.

La necesidad de realizar una intervención en los docentes de la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación “Licenciado Benito Juárez” es de vital importancia, ya que, como se muestra en capítulos anteriores, 95% de los profesores que laboran en la institución no cuentan con una formación pedagógica; la práctica que realizan versa exclusivamente en el sentido común o en el conocimiento adquirido a lo largo de su labor profesional, por lo tanto, impartir un taller que le exija al docente conocer la materia prima con la que trabaja y además todo lo que implica el hecho educativo, es una empresa difícil.

La puesta en marcha del presente curso - taller se llevará a cabo en dos momentos diferentes que se realizarán al término de cada semestre para, posteriormente, realizar un seguimiento de las actividades a lo largo del semestre que se solicita.

La intención principal del curso-taller es favorecer la organización sistemática de los elementos teóricos - metodológicos que son necesarios para el ejercicio profesional de la práctica docente; de este modo se cumple con la formación del docente referida a los elementos básicos para fomentar una práctica sistemática y que por ende repercutirá en la formación de individuos favoreciendo el equilibrio entre la apertura hacia los aportes de la disciplina y la actitud crítica y rigurosa que le permita comprender de mejor manera su contexto y, por tanto, la adaptación a lo real.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO – TALLER.

El participante será capaz de diseñar, aplicar y evaluar una metodología de trabajo que fundamente su práctica docente a través de la implementación de una serie de cursos, con la intención de que lleve a cabo su profesión de manera sistemática y, de esta manera contribuyan a la promoción del desarrollo psicológico del individuo.

MÓDULO 1	NOMBRE DEL MÓDULO: La persona del profesor.	PERIODO EN QUE SE LLEVARÁ A CABO: 17- 21 de Enero de 2011.	NO. HORAS 20
-----------------	--	---	-------------------------------

PROPÓSITO DEL MÓDULO.

El profesor analizará su práctica docente a través de la información teórica, lo que le permitirá obtener un panorama sobre los fines, fundamentos y procedimientos de la formación del profesorado, con la intención de que identifiquen fortalezas y debilidades de su propia labor docente.

CONTENIDOS Y PROPÓSITOS PARTICULARES POR BLOQUE.

BLOQUE 1	NOMBRE DEL BLOQUE LA LABOR DEL PROFESOR.	ASIGNACIÓN DE TIEMPO 5 HORAS.
-----------------	---	--

CONTENIDO.	OBJETIVOS PARTICULARES.	METODOLOGIA.
1.1 La persona del profesor. 1.1.1. El docente 1.1.2 El docente de enseñanza media La elección de la profesión docente. - Evaluación de la docencia. - Dimensiones de Análisis.	❖ Analizar la práctica docente. ❖ Contrastar la práctica docente con otras prácticas, revisando sus fortalezas y sus debilidades.	De manera congruente con los objetivos de este taller, se combinarán diversas estrategias de trabajo: ✓ Análisis de la práctica docente particular, individual, en pequeños equipos y grupal. ✓ Análisis de lecturas de textos sugeridos. ✓ Ejercicios de auto observación. ✓ Exposiciones teóricas.

• Dimensión Personal. • Dimensión institucional. • Dimensión social. • Dimensión interpersonal. • Dimensión Valoral • Dimensión Pedagógica.	❖ Analizar críticamente algunas ideas y supuestos que en torno a la práctica docente plantean algunos autores. ❖ Revisen los conceptos, momentos, actores que están inmersos en la práctica docente en general. ❖ Realice un programa de desarrollo docente.	BIBLIOGRAFÍA 1.- FIERRO, Cecilia (2000) <i>Transformando la práctica docente</i>. Ed. Paidós Buenos Aires. 2.- ROSARIO, Víctor (2011) <i>Los saberes de la práctica docente</i>. Ed. Idiee E.U.A 3.- ALCARAZ, Francisco (2007). <i>Modelo para autoevaluar la práctica docente</i>. Ed. Praxis. Madrid
--	--	---

BLOQUE 2	NOMBRE DEL BLOQUE <i>EL PROFESOR VISTO DESDE LA TEORÍA.</i>	ASIGNACIÓN DE TIEMPO 5 HORAS.
CONTENIDO - La docencia. ¿Arte o trabajo? - Los nuevos paradigmas en educación. - El informe Dellors. - Los siete saberes - Conceptualizaciones en torno al trabajo docente. - Modelos de Formación del docente. - El ciclo vital del docente - Perfil del nuevo docente.	OBJETIVOS PARTICULARES. ❖ Analizar la práctica docente. ❖ Contrastar la práctica docente con otras prácticas. ❖ Analizar críticamente algunas ideas y supuestos que en torno a la práctica docente plantean algunos autores. ❖ Revisar los conceptos, momentos, actores que están inmersos en la práctica docente en general. ❖ Realizar un programa de desarrollo docente.	METODOLOGÍA. ✓ Análisis de la práctica docente particular, individual, en pequeños equipos y grupal. ✓ Análisis de lecturas de textos sugeridos. ✓ Ejercicios de auto observación. ✓ Exposiciones teóricas. BIBLIOGRAFÍA 1.- FIERRO, Cecilia (2000) <i>Transformando la práctica docente</i>. Ed. Paidós B.A. 2.- ROSARIO, Víctor (2011) <i>Los saberes de la práctica docente</i>. Ed. Idiee E.U.A 3.- ALCARAZ, Francisco (2007). <i>Modelo para autoevaluar la práctica docente</i>. ED. Praxis. Madrid

BLOQUE 3	NOMBRE DEL BLOQUE PROGRAMA DE AUTODESARROLLO.	ASIGNACIÓN DE TIEMPO 10 HORAS.

Contenido. - Logros y dificultades. - Mi propio perfil. - El perfil deseable del docente de enseñanza media. - Propuestas de “Programa de autodesarrollo”. - Condiciones de réplica del taller	OBJETIVOS PARTICULARES ❖ Realizar el perfil deseable del profesor de educación media superior. ❖ Cotejar el perfil deseable con las disposiciones actuales del profesor. ❖ Evaluación de los aprendizajes del taller.	METODOLOGIA. ✓ Análisis de la práctica docente particular, individual, en pequeños equipos y grupal. ✓ Análisis de lecturas de textos sugeridos. ✓ Ejercicios de auto observación. ✓ Exposiciones teóricas. BIBLIOGRAFÍA 1.- FIERRO, Cecilia (2000) <i>Transformando la práctica docente</i>. Ed. Paidós B.A. 2.- ROSARIO, Víctor (2011) <i>Los saberes de la práctica docente</i>. Ed. Idieci E.U.A 3.- ALCARAZ, Francisco (2007). <i>Modelo para autoevaluar la práctica docente</i>. ED. Praxis. Madrid 4.- CASTAÑÓN, Roberto (2000) <i>La educación superior en México</i>. Ed. Limusa. México.
---	--	---

MODULO 2	NOMBRE DEL BLOQUE: El adolescente: su psicología, su contexto y sus intereses.	PERIODO EN QUE SE LLEVARÁ A CABO: 18- 22 de Julio de 2011.	NO. HORAS 20
-----------------	---	---	-------------------------------

PROPÓSITO DEL MÓDULO.

El profesor identifica y analiza las características que definen la psicología del adolescente, el contexto en el que está inmerso y los intereses que lo identifican a través de diversas actividades con la finalidad de que conozcan de manera profunda la materia prima con la que han de trabajar es decir, el alumno.

CONTENIDO	OBJETIVOS PARTICULARES.	METODOLOGÍA.
1.1 Conceptos básicos del desarrollo. 1.1.1 Factores psíquicos del desarrollo. 1.1.2 Campos funcionales: estadios y tipos. 1.1.3 Alternancias funcionales 1.1.4 El Papel de las oposiciones en el desarrollo psicológico.	1.1 Los profesores conocerán las leyes generales que rigen y componen el desarrollo psicológico de los alumnos mediante el análisis y comprensión de los elementos que lo componen.	❖ Método inductivo ❖ Método sintético. ❖ Método lógico. ❖ Técnica de la argumentación. ❖ Técnica de la demostración. ❖ Técnica de estudio de casos. ❖ Técnica de la experiencia
1.2 Momento evolutivo. 1.2.1 Características	1.2 Los profesores identificarán y analizarán	BIBLIOGRAFÍA. 1.- WALLON, H. (1984). <i>La evolución psicológica del niño</i> . Ed. Crítica. Barcelona

conductuales del adolescente. 1.2.2 Aspecto motriz – psicomotriz. 1.2.3 Aspecto Afectivo (pivotea la actividad del adolescente) 1.2.4 Aspecto Social (determinante en la formación de la personalidad) 1.2.5 Aspecto intelectual (punto medular para la intervención educativa) 1.3 Características del grupo. 1.3.1 Dinámica de grupo. 1.3.2 El otro como opuesto a mí: antagonismos. 1.3.3 La influencia del grupo en el desarrollo del adolescente.	las dimensiones que componen las características conductuales del adolescente mediante la observación directa de dichas conductas haciendo especial énfasis en la lógica de la construcción del conocimiento 1.3 Conocer e identificar las principales características del grupo así como las influencias que tiene éste en la construcción de la persona y el conocimiento del adolescente.	2.- PATTERSON, C. H. (1977). <i>Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación</i>. Ed. Manual Moderno. México 3.- WALLON, H. (1982). <i>La vida mental</i>. Ed. Grijalbo. España 4.- WALLON, H. (SF). <i>Del Acto al pensamiento</i>. Ed. Psiqué. Buenos Aires.
---	--	---

MÓDULO 3	NOMBRE DEL BLOQUE Didáctica del ejercicio docente.	PERIODO EN QUE SE LLEVARÁ A CABO: 25 al 29 de Julio de 2011	NO. HORAS 20
-----------------	---	--	-------------------------------

PROPÓSITO DEL MÓDULO.

El profesor realizará una secuencia didáctica partiendo del conocimiento que se genere de los elementos que componen el programa, las estrategias y la evaluación con la finalidad de realizar una secuencia didáctica aplicable al desarrollo de su práctica docente.

CONTENIDO.	PROPÓSITO	METODOLOGÍA.
2.1 Los programas de estudio. 2.1.1 Componentes básicos de los programas de estudio. 2.1.1.1 Fundamentación del programa de estudios (las competencias genéricas y disciplinares) 2.1.1.2 Características de la materia 2.1.1.3 Estrategias sugeridas. 2.1.1.4 Forma de evaluación. 2.2 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje.	2.1 Los profesores conocerán los elementos que conforman un programa de estudios por medio del análisis en cuerpos colegiados para determinar la línea metodológica a seguir. 2.2 El profesor diseñará estrategias de enseñanza	BIBLIOGRAFÍA. ❖ Método inductivo ❖ Método sintético. ❖ Método lógico. ❖ Técnica de la argumentación. ❖ Técnica de la demostración. ❖ Técnica de estudio de casos. ❖ Técnica de la experiencia 1.- COLL, C. (1994). <i>Psicología y curriculum</i>. Ed. Paidós. Madrid. 2.- PATTERSON, C. H. (1977). <i>Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología</i>

2.2.1 Definición de estrategias de enseñanza y aprendizaje. 2.2.2 Diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje. 2.2.2.1 Elementos que intervienen en el diseño. a) Momento evolutivo del alumno. b) características del grupo. c) objetivos educativos. d) contenidos (factuales, procedimentales y actitudinales) 2.2.3 La aplicación de estrategias en el contexto áulico. 2.3 Secuencias didácticas. 2.2.1 Componentes de la secuencia didáctica. 2.2.2 Lineamientos para la estructuración de las secuencias didácticas. 2.2.2.1 Propósitos. 2.2.2.2 Dimensión conceptual o fáctica. 2.2.2.3 Dimensión procedimental. 2.2.2.4 Dimensión actitudinal.	considerando los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje del alumno con la finalidad de contribuir al perfil de egreso de este nivel. 2.3 Los profesores identificarán, analizarán y realizarán una secuencia didáctica a través del trabajo que se llevará a cabo en los cuerpos colegiados con la finalidad de coadyuvar a la mejora del proceso educativo.	de la Educación. Ed. Manual Moderno. México. 3.- MARÍA T. Rosa (1988). <i>¿Qué y cómo aprender?. Ed. SEP.</i>México 4.- VILLAREAL CANSECO, T. (1966). <i>Didáctica General.</i> Ed. Oasis. México 5.- COLL, César, et al. (2002). <i>Desarrollo psicológico y educación.</i> Ed. Alianza. Madrid. 6.- GIMENO Sacristán, J; PÉREZ Gómez, A. I. (1998). <i>Comprender y transformar la enseñanza.</i> Ed. Morata. Madrid 7.- ARROYO G., Saturnino (1992). <i>Teoría y práctica de la escuela actual.</i> Ed. Siglo XXI. Madrid. 8.- AMIGUES, René et al. (2004). <i>Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación.</i> Ed. FCE. México 9.- MONEREO, Carlos Coord. (1998). <i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje.</i> Ed. Alianza. España. 10.- IGNACIO J., López (1999). <i>Conocimiento docente y práctica educativa.</i> Ed. Aljibe España.
---	--	--

2.4 La evaluación. 2.4.1 Tipos de evaluación. 2.4.2 Formas de evaluación. 2.4.3 Momentos de la evaluación. 2.4.4 Fines de la evaluación. 2.4.5 Instrumentos de evaluación. 2.4.6 La relación entre los objetivos educativos, las estrategias de enseñanza y la evaluación (Instrumentos de evaluación).	2.4 Los profesores identificarán, analizarán y aplicarán las características de la evaluación dentro de la secuencia didáctica que realizarán con la finalidad de alinear los objetivos, las estrategias y la evaluación que implica el proceso educativo.	
---	--	--

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES.

- La adolescencia, etapa que se caracteriza principalmente por la reafirmación de la personalidad, es susceptible a las influencias externas (subjetivo), por lo tanto le corresponde a la educación, en este caso al docente, crear las condiciones que promuevan el desarrollo psicológico de los educandos. Es así que el conocimiento de los docentes sobre los estadios de desarrollo, y los procesos de enseñanza y los aspectos psicológicos que envuelven al aprendizaje son determinantes para promover el desarrollo psicológico.
- Con relación a lo anterior, es fundamental que los docentes conozcan, las conductas características de los adolescentes, cómo se relacionan con el entorno y cuáles serían aquellos aprendizajes que favorecen el desarrollo psicológico; promover en el docente la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje en relación con la vida real del alumno, partiendo de sus experiencias, para que por medio de éstas se compensen las carencias en determinadas funciones psicológicas.
- En relación a la práctica docente, se vuelve necesario que conozca qué aprendizajes significativos implican relaciones sustantivas entre conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes.
- Es necesario conocer como profesionales de la educación la vinculación que existe entre el aprendizaje y el desarrollo psicológico del sujeto, dentro de un contexto

sociocultural. Además es fundamental tener una noción amplia acerca de cómo influye el aprendizaje en nuestro desarrollo y comprender qué papel cumplen las interacciones sociales a lo largo de éste.

- La práctica docente exige una profunda reflexión que atienda a las necesidades de la formación en los planos afectivo, cognitivo, motor y social, además de promover un desenvolvimiento en todos los niveles.
- El hombre es un ser concreto, esencialmente libre y creador; es decir, transformador de sí mismo y de su realidad, tanto natural como social: la relación del hombre consigo mismo sólo cobra para él existencia objetiva y real, mediante su relación con el otro hombre.
- La acción educativa consiste fundamentalmente en crear las condiciones necesarias y suficientes a fin de que el hombre pueda desarrollar todas sus capacidades y potencialidades.
- Si bien la exigencia del contenido abordado en una materia propicia una adecuación de las estructuras mentales, no se da de manera voluntaria más bien está ahí como una función latente, la intención principal de los docentes en este caso dista de favorecer el desarrollo psicológico de los individuos.

Sugerencias.

- La formación de los docentes tiene que ser en forma continua, es decir, debe de ser un proceso sistemático con la finalidad de que el docente logre comprender la importancia del aprendizaje en el desarrollo psicológico.
- La aplicación debe de considerar ciertos elementos tales, como el tamaño del grupo, la disposición (de los docentes), las formas de aplicación.
- El lenguaje que se utilice no debe de manejar tecnicismos propios de la materia.
- La escuela debe de imbricar armónicamente la dimensión social e individual de los alumnos, a su vez, también de los docentes.
- Reforzar continuamente la unión entre la psicología y la pedagogía.
- El conocimiento del desarrollo psicológico en cada estadio es una condición necesaria más no suficiente para la lectura de cada factor que está inmerso dentro de la vida mental.

BIBLIOGRAFÍA.

- 1.- AMIGUES, René et al. (2004). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. Ed. FCE. México
- 2.- ARROYO G., Saturnino (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. Ed. Siglo XXI. Madrid.
- 3.- ALVAREZ- GAYAU, Juan L. S/A. *Cómo hacer investigación cualitativa*. Ed. Paidós. Barcelona.
- 4.- COLL, Cesar. (1994). *Psicología y curriculum*. Ed. Paidós. Madrid
- 5.- COLL, Cesar, et al. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Ed. Alianza. Madrid.
- 6.- DÍAZ B., Ángel (2003). *Didáctica y Curriculum*. Ed. Paidós. Barcelona.
- 7.- FRABONI, F. (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. Ed. Siglo XXI. México.
- 8.- GIMENO Sacristán, J; PÉREZ Gómez, A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid
- 9.- IGNACIO J., López (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Ed. Aljibe. Madrid.
- 10.- MARÍA T. Rosa (1988). *Qué y cómo aprender*. SEP. México.
- 11.- MONEREO, Carles Coord. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. SEP (Biblioteca Normalista). México.
- 12.- OVEJERO, Anastasio (1988). *Psicología social de la educación*. Ed. Herder, Barcelona.
- 13.- PATTERSON, C. H. (1977). *Bases para una Teoría de la Enseñanza y Psicología de la Educación*. Ed. Manual Moderno. México
- 14.- PIAGET, Jean (1985). *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Ed. Paidós. Buenos Aires
- 15.- PIAGET, Jean (1996). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- 16.- PORLÁN, Rafael (1997). *Constructivismo y escuela*. Ed. Diada. Barcelona.
- 17.- RODRÍGUEZ, Alberto (1998). *Los orígenes de la teoría pedagógica en México*. UNAM. México.
- 18.- SKINNER, B. (1999). *Análisis experimental de la conducta*. Ed. Trillas. México.
- 19.- TABA, Hilda (2003). *Elaboración del currículo*. Ed. Troquel. Buenos Aires

- 20.- TORRES, G (1980). *Métodos de estudio*. Ed. Siglo Nuevo. México.
- 22.- TYLER, Ralph (1973). *Principios del currículo*. Ed. Troquel. Buenos Aires.
- 23.- VILLAREAL CANSECO, T. (1966). *Didáctica General*. Ed. Oasis. México.
- 24.- WALLON, H. (1987). *Acto al pensamiento*. Ed. Psiqué. Buenos Aires.
- 25.- WALLON, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Ed. Crítica. Barcelona
- 26.- WALLON, H. (1982). *La vida mental*. Ed. Grijalbo. España.
- 27.- ZAVALA V., Antoni (1998). *La práctica educativa. Como enseñar*. Ed. Grao. Barcelona.

Biblioteca UP Bonaterra