

EGE00000008474

M

61

.C3

1497

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE MONTERREY**

RECTORÍA UNIVERSIDAD VIRTUAL



**GUÍA CON UN ENFOQUE COGNOSCITIVO PARA LA ELABORACIÓN
DEL MANUAL DEL CURSO DE "METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES", DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA, DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE CHIAPAS.**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Maestro en
Educación con Especialidad en Desarrollo Cognitivo**

Autor: Juan Carlos Cabrera Fuentes

Asesora: Dra. Margarita Martínez de Ramos

Monterrey, N.L. a 3 de marzo de 1997

RECONOCIMIENTOS:

Agradezco el apoyo brindado por las siguientes personas e instituciones para la realización del presente trabajo.

A la Lic. Leticia Pons Bonals por sus valiosas sugerencias, comentarios y, sobre todo, por el tiempo destinado a la lectura y discusión del presente trabajo

A los profesores y alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales por las respuestas que ofrecieron las múltiples ocasiones que recurrí a ellos, también por los comentarios que me hicieron sobre algunos sucesos y por la confianza que me tuvieron al comentarme sus puntos de vista y los problemas que enfrentan en el proceso enseñanza aprendizaje. Muchos de sus comentarios, como se asienta en este trabajo, sirvieron de base para elaborar algunas de las afirmaciones que en este trabajo se hacen.

Quisiera reconocer especialmente a la Dra. Margarita Martínez de Ramos, asesora del presente trabajo, las múltiples ocasiones en que tuvo que revisar, corregir y sugerir las modificaciones necesarias para que pudiera concluirse el presente documento. También quisiera reconocer su paciencia, amabilidad, comprensión y la ayuda brindada para resolver las dudas y los problemas que le presentó la asesoría del presente trabajo.

También creo necesario mencionar el apoyo financiero recibido por el Banco de México y el tiempo cedido por la Universidad Autónoma de Chiapas, que hicieron posible la conclusión de mis estudios de Maestría.

Finalmente, quisiera dejar sentado que aún con el apoyo recibido, las opiniones vertidas a lo largo del presente documento son responsabilidad exclusiva del autor.

RESUMEN: GUÍA CON UN ENFOQUE COGNOSCITIVO PARA LA ELABORACIÓN DEL MANUAL DEL CURSO DE “METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES”, DE LA LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA, DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.

Autor: Juan Carlos Cabrera Fuentes.

Asesora: Dra. Margarita Martínez de Ramos.

TEMA: Se trata de un trabajo en el que se fundamenta la elaboración de una Guía para la construcción de un Manual para el curso de Metodología de las Ciencias Sociales para la Licenciatura en Sociología de la Facultad de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

METODOLOGÍA: A partir del diagnóstico sobre la problemática que presenta el aprendizaje de la investigación social en la Facultad de Ciencias Sociales del Universidad Autónoma de Chiapas, se presenta el proceso de revisión curricular que permitió la integración del Área de Investigación Social del Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología, aprobado en 1993. Los contenidos del curso son ubicados en el contexto que les dió origen, en el área de conocimientos de la que forman parte y en la estructura general del proceso enseñanza aprendizaje de la investigación social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. En una segunda parte se revisan los procesos de lectura y escritura, a los que se les relaciona con los procesos de pensamiento, con la finalidad de esclarecer el cómo enseñar los contenidos del curso de metodología de las ciencias sociales. Es decir, una vez que se sabe el qué, se sientan las bases desde las que puede plantearse a la lectura de comprensión como la respuesta adecuada para llevar a cabo el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales. Después, se presenta el análisis de la relación que guarda el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales y los procesos de pensamiento. Con ello, queda cerrado el círculo que permite la elaboración de la Guía, basada en procesos, para la construcción del manual del curso. Esta se presenta en la parte final del trabajo.

RESULTADOS: El trabajo presenta una alternativa para apoyar el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales que se caracteriza por encontrarse al alcance de los docentes y porque consigue recuperar el conocimiento previo de otras áreas de conocimiento para apoyar el aprendizaje de la investigación social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

RECOMENDACIONES: Del trabajo realizado puede concluirse que para las universidades de provincia, como es el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas, existen alternativas como la que se propone, para resolver algunos de los problemas que presenta el aprendizaje del contenido de los cursos que ofrecen las diversas facultades y escuelas de nivel superior en las que se enseñan ciencias sociales e investigación social.

ÍNDICE GENERAL.

Reconocimientos.	ii
Resumen.	iii
Índice general.	iv
Índice de figuras.	vii
Introducción.	1
Capítulo I: Los problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de investigación social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.	13
1. Planteamiento del problema.	13
1.1. El debate sobre la perspectiva de la enseñanza de la investigación social en el caso de estudio.	13
1.2. Los problemas curriculares.	18
1.2.1. Los problemas curriculares del área de investigación social.	30
1.2.2. Fundamentación conceptual del los problemas del área de investigación social	32
a) Fuentes curriculares sociocultural y epistemológica-profesional.	32
b) Fuentes curriculares sociocultural y psicopedagógica.	35
c) Fuentes curriculares psicopedagógica y epistemológica-profesional	37
1.3. Recursos disponibles en la FCS de la UNACH para enfrentar los nuevos retos que plantea la enseñanza de la investigación social.	38
1.4. El problema de estudio: las posibilidades de solución.	42
Capítulo 2: Análisis del curriculum del área de investigación social del plan de estudios de la licenciatura en sociología de la Universidad Autónoma de Chiapas.	50
2.1. La revisión curricular.	51
2.1.1. Conceptos básicos: diseño, desarrollo y evaluación curricular	52
2.1.2 Modelos de diseño y evaluación curricular.	55
2.1.3. Metodología del diseño curricular.	60
2.1.4 Aspectos necesarios en la presentación de una propuesta curricular.	66
2.1.5. Proceso metodológico de evaluación	68
2.2. El proceso de revisión curricular.	69
2.3. El curriculum del área de investigación social en la FCS de la UNACH	74
2.4. Contenido temático de los programas del área de investigación social.	79

Capítulo 3: Lenguaje y cognición: los procesos de lectura y escritura como alternativa para el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales.	86
3. Lenguaje y cognición	86
3.1. Cognición como elemento intrínseco en el aprendizaje de habilidades de lenguaje.	87
a) Lectura.	90
b) Escritura.	93
3.2. Cognición y lectura	95
3.3. Cognición y escritura	102
3.4. Relación cognoscitiva entre lectura y escritura	106
3.5. Interrelación entre los procesos de la lecto-escritura y los procesos de pensamiento	108
Capítulo 4: Los procesos cognitivos y el proceso enseñanza aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.	111
4.1. Desarrollo humano, aprendizaje de la investigación social y diseño curricular del área de investigación.	119
4.2. Las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje de la investigación social	124
4.3. El problema del aprendizaje y la instrucción en el área de investigación social.	126
a) La inclusión de objetivos cognoscitivos en los objetivos generales del área de investigación social.	126
b) Los materiales instruccionales	132
4.4. Procesos de salón de clases en la enseñanza de la investigación social.	134
4.5. El problema de la evaluación.	134
Capítulo 5: Guía para la construcción del manual del curso de metodología de las ciencias sociales.	137
5.1.. Análisis del programa del curso de metodología de las ciencias sociales.	137
5.1.1. Reelaboración de los contenidos del curso	142
5.1.2 Contenidos por unidades temáticas.	143
a) Unidad temática I	144
a.1. Contenidos conceptuales.	144
a.2. Contenidos procedimentales.	145
a.3. Contenidos actitudinales.	145
b) Unidad temática II	145
b.1. Contenidos conceptuales	146
b.2. Contenidos procedimentales	146
b.3. Contenidos actitudinales	146

c) Unidad temática III	146
c.1. Contenidos conceptuales.	146
c.2. Contenidos procedimentales	146
c.3. Contenidos actitudinales.	147
5.2. El diseño del manual.	147
5.2.1. Contenidos del manual.	148
5.2.2. Estructura del manual.	151
5.2.3. Características de las lecciones.	155
a) Las actividades a realizar.	155
b) Los materiales a utilizar.	157
c) La evaluación.	158
5.3. Ejemplificación de la propuesta de manual para el curso de metodología de las ciencias sociales.	159
5.3.1. Portada del manual.	160
5.3.2. Contenido del manual.	161
5.3.3. Meta.	162
5.3.4. Objetivos generales.	162
5.3.5. Beneficios.	163
5.3.6. Temario.	164
5.3.7. Instrucciones generales del curso.	165
5.3.8. Calendario general de actividades.	166
5.3.9. Bibliografía a ser utilizada en cada lección, tema y clase del curso de metodología de las ciencias sociales	167
5.3.10. Lección introductoria.	169
5.3.10.1. Primera clase	169
5.3.10.2. Segunda clase.	171
5.3.11. Unidad temática I.	172
5.4. Bibliografía disponible en la FCS de la UNACH, para ser utilizada en el curso de metodología de las ciencias sociales	177
Consideraciones finales.	180
Bibliografía.	184

INDICE DE FIGURAS

Figura		Página
1	Las fuentes del curriculum.	31
2	Estructura del área curricular.	80
3	Mapa conceptual del curso de metodología de la investigación social.	83
4	Proceso de lectura como un proceso de aprendizaje.	92
5	Niveles de procesamiento de información en la mente humana.	95
6	Proceso de lectura y procesamiento humano de información.	98
7	Esquema ampliado de las relaciones entre el proceso de lectura y el procesamiento humano de información.	99
8	Diagrama del proceso de lectura I.	100
9	Diagrama del proceso de lectura II	102
10	Componentes cognitivos y componentes del proceso de lectura.	105
11	Estructura semánticas del curso de metodología de las ciencias sociales.	141

Introducción.

Al leer el título del presente trabajo, uno se pregunta si no habrá en el mercado una oferta suficiente de manuales sobre la metodología de las ciencias sociales como para elaborar uno más. En las páginas que siguen, se tratará de presentar una concepción específica del contexto en el que la construcción de un manual peculiar, no sólo es una propuesta más para la enseñanza y el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales sino que es, además, la alternativa al alcance de los docentes mediante la cual es factible enfrentar la solución de los problemas que presenta el aprendizaje de la investigación social, por parte de los alumnos de la Licenciatura en Sociología, en el Estado de Chiapas.

Cada uno de los capítulos que componen el presente trabajo está orientado a presentar al lector una imagen del contexto en el que tiene lugar el proceso enseñanza aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales en el estado de Chiapas, los actores que participan y las condiciones en que el desarrollo global del proceso puede ser entendido. Asimismo, en los apartados finales, se presenta la propuesta que guiará la construcción del manual y los diversos aspectos que se toman en cuenta para hacer factible la sustentación de éste como una alternativa viable de solución al problema del aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales en la Licenciatura en Sociología que ofrece la Universidad Autónoma de Chiapas.

La formación de sociólogos en el Estado de Chiapas ha estado a cargo de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) desde el año de 1976. Ha sido la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH (FCS de la UNACH) la que se ha responsabilizado de desarrollar los programas de la Licenciatura en Sociología (LS) bajo los que se ha formado a un promedio de veinte sociólogos por generación durante estos veinte años. Sólo en los últimos cinco años es que los sociólogos egresados de la UNACH, han conseguido titularse de manera regular en un veinte por ciento de cada generación.

La ausencia de trabajos de tesis concluidos por parte de los sociólogos egresados de la FCS de la UNACH, evidenció la ausencia de una estrategia eficaz de formación en el Área de Investigación en el proceso de implementación del Plan de Estudios. La necesidad de incrementar las tasas de titulación y de adecuar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología a las demandas del entorno y a los cambios propios de la realidad social del Estado de Chiapas, propició la generación de un proceso de revisión curricular en la que se involucraron los docentes adscritos a la Academia de Sociología de la FCS de la UNACH.

Fue en ese sentido que los planes de estudio en la FCS de la UNACH atravesaron por un proceso de revisión de sus contenidos que culminó en septiembre de 1993, al ser aprobados por el H Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Chiapas. Los planes de estudio aprobados fueron los de la Licenciatura en Antropología Social, el de la Licenciatura en Economía y el de la Licenciatura en Sociología.

A la par que se elaboraron y reconstruyeron los planes de estudio de las diversas licenciaturas que imparten en la FCS de la UNACH, se decidió, además, proponer la creación de la Licenciatura en Historia y elaborar el plan de estudios correspondiente.

Como estrategia académico administrativa se propuso la construcción de lo que dio en llamarse un "Tronco Común", de dos semestres para las cuatro licenciaturas que se ofrecen en la FCS de la UNACH. Este "Tronco Común" tendría la función de reducir los costos de implementación de los nuevos planes de estudio y, a la vez, introducir a los estudiantes en el conocimiento de las ciencias sociales y en el aprendizaje de habilidades y destrezas específicas para enfrentar su proceso de formación como profesionales de alguna de las cuatro ciencias que se desarrollan en esta Facultad.

A diferencia de los planes de estudio anteriores a 1993, cuya duración era de nueve semestres, en los nuevos planes de estudio se consideró pertinente, por parte de la Comisión de Revisión Curricular, que cada licenciatura tuviera una

duración de 10 semestres, con la finalidad de dar coherencia a las diversas propuestas que se integraron para dar cuerpo a los Planes de Estudio en cuestión.

Las cuatro licenciaturas tienen un tronco común de diez materias, que los alumnos cursan durante los dos primeros semestres. A partir del tercer semestre se incorporan parcialmente a los planes particulares de cada una de las cuatro licenciaturas, ya que a lo largo de los ocho semestres restantes, es posible encontrar que algunas materias son comunes a dos o más Planes de Estudio de los que se ofrecen en la Facultad. En lo que al presente trabajo compete, se considera que tal es el caso del curso de Metodología de las Ciencias Sociales que es común tanto a la Licenciatura en Sociología como a la Licenciatura en Antropología Social.

En este caso se estableció que el Área de Investigación Social sería común para estas dos licenciaturas desde el primero hasta el cuarto semestres. Quienes elaboraron los contenidos del Área de Investigación Social, consideraron que a los fines de la formación de los alumnos en esta área de conocimientos, era conveniente que el trabajo lo realizaran en forma conjunta, además de que con ello daban respuesta a la limitación de recursos propia de la situación en la que se encuentra inmersa la FCS de la UNACH en este momento.

En términos formales, los programas del área de investigación no establecen con precisión las prioridades que debe tener el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por lo anterior que los docentes desarrollan los diversos programas tendiendo, la mayoría de las veces, hacia direcciones distintas. Este problema tal vez se deba a que a partir del tercer semestre las materias que continúan esta área son diferentes para las distintas licenciaturas (con excepción de Antropología y Sociología que se separan al comenzar el quinto semestre).

Durante el primero y segundo semestre los alumnos de sociología, en común con los de Antropología Social, Economía e Historia, se introducen en la lectura y redacción de artículos que versan sobre la problemática social, política y económica de nuestra sociedad (Taller de Lectura y Redacción), como una forma

de inmiscuirse en los temas de estudio de las ciencias sociales a través del ejercicio de una práctica de lecto-escritura, y en un curso consecutivo analizan los problemas epistémicos de las ciencias sociales (Epistemología de las Ciencias Sociales).

Es importante mencionar que la percepción general que los docentes tienen sobre los dos primeros cursos de esta Área de Conocimientos se expresa en la falta de interés por impartirlas. Al ser materias consideradas de carácter introductorio, esto es, que no abordan los contenidos especializados de las licenciaturas en cuestión, la mayoría de las veces los docentes no muestran interés por impartirlas.

En el tercer semestre de las Licenciaturas en Antropología Social y Sociología, se cursa Metodología de las Ciencias Sociales. En este curso se pretende discutir sobre la aplicación de distintos métodos y técnicas de investigación en las ciencias sociales y particularmente en la sociología y la antropología. En el cuarto semestre de ambas licenciaturas se desarrollan las técnicas de investigación de campo (Investigación de Campo)¹.

Los cursos de Metodología de las Ciencias Sociales e Investigación de Campo presentan otro tipo de problemas, diferentes a los cursos anteriores. Muchos de estos problemas causados por la escasez de tiempo para abordar los contenidos planteados en los programas, como la necesidad de realizar trabajo de campo, observaciones dirigidas, etc.

Al terminar el cuarto semestre de sus estudios, los estudiantes tienen conocimientos generales y han desarrollado una práctica individual, de información y de formación en la investigación. Este proceso de formación, se verá reforzado cuando los alumnos se incorporan al trabajo concreto y específico de los Talleres de Investigación I y II, en donde pasarán a formar parte de un equipo de

¹ En la práctica, por diferencias de opinión entre los docentes encargados de impartir estos cursos, se ofrecen por separado para cada licenciatura; en el caso particular del curso de Investigación de Campo la Licenciatura en Antropología ha orientado este curso hacia la lectura de investigaciones etnográficas.

investigación y pondrán a prueba y ejercitarán sus conocimientos sobre la investigación, midiendo los alcances y limitaciones de un proyecto concreto que dirige un profesor-investigador.

La incorporación de los alumnos a los Talleres de Investigación (en quinto y sexto semestre) se está iniciando aún. Según el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología, la propuesta de trabajo está en manos del profesor que dirige el Taller, quien es responsable de un proyecto de investigación y ha definido actividades precisas para la incorporación de los alumnos a este trabajo. Un factor que parece alentar esta modalidad de trabajo es el número reducido de alumnos inscritos en cada Taller de Investigación de los adscritos a la licenciatura en Sociología, pues los grupos tienen un promedio de 8 a 10 alumnos en estos semestres. Otro factor favorable es que esta incorporación se ha probado anteriormente vía servicio social y ha tenido buenos resultados como experiencia de trabajo en el área de investigación para los alumnos.

En las experiencias de trabajo previas, a las que se refiere el final del párrafo anterior, los profesores-investigadores manifestaron su preocupación por el hecho de que los alumnos, que se incorporaron a grupos de investigación específicos, no fueron capaces, en ese entonces, de utilizar las diversas técnicas de investigación en las que, supuestamente, habían adquirido un conocimiento previo durante sus estudios (Nivón, 1992). Se espera que ahora, con los nuevos programas de los cursos que se proponen en los Planes de Estudio, aprobados en 1993, los alumnos estén mejor preparados para la realización de un trabajo de esta naturaleza.

Después de esto, en séptimo semestre, los alumnos ya están en condiciones de plantearse un proyecto de investigación particular que constituirá su proyecto de tesis. Mismo que construirán en el curso de Proyectos de Investigación con la asesoría del docente encargado de dicha materia.

El Área de Investigación Social, para el caso de la Licenciatura en Sociología, aunque en buena parte para todas las licenciaturas que se imparten en la FCS de la UNACH, fue diseñada por quienes participaron en el desarrollo del curriculum

del Plan de Estudios anterior. Los profesores que participaron en las discusiones partieron de muy diversas formaciones profesionales (sociólogos, economistas, antropólogos, filósofos, historiadores) y de muy diversas generaciones. Sin querer negar la riqueza del trabajo y las aportaciones, el esfuerzo de síntesis los llevó a buscar alternativas que, las más de las veces, los alejaron de las cuestiones administrativas implícitas en la operación de un plan de estudios. Aunque tomaron en cuenta la posición de algunos estudiantes y de diversas generaciones de egresados, partieron de la idea de un tipo de estudiante que hoy no está llegando a las aulas de la FCS de la UNACH y de un tipo de profesor que tampoco se encuentra presente (Cf. Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología de la UNACH).

Se tomo como supuesto, tal como lo hemos reseñado arriba, que si los alumnos aprendían a leer (comprender las lecturas de los textos que se generan por los científicos sociales), a reflexionar sobre la producción social de conocimientos (epistemología), a introducirse en el conocimiento de la investigación social y a conocer y acercarse (ejercitándose) a las técnicas de investigación documentales y etnográficas (cursos de tercer y cuarto semestre), podrían incorporarse en el quinto y sexto semestres a un taller de investigación. En el taller de investigación los alumnos, como aprendices, experimentarían el proceso de investigación y el trabajo en grupos específicos de investigación. Con dicha plataforma y en el momento en que realizasen su servicio social, podrían plantearse un proyecto de investigación propio en el que materializarían toda la experiencia adquirida en tres años de trabajo en investigación y conseguirían construir el diseño (en el curso de proyectos de investigación) y la realización de la investigación que daría por resultado la tesis, en los tres semestres restantes.

Lo que al parecer nunca se tuvo en cuenta fue el hecho de que las posiciones encontradas y excluyentes de los docentes, se materializarían a la hora de desarrollar cada uno de los cursos que propusieron y que, dentro de esta estrategia general, no hay espacio para que los alumnos desarrollen una

estrategia particular que les permita asumir e integrar las riquezas de la diversidad que implica cambiar de docente y quizá de posición teórica semestre tras semestre.

La situación formal del área curricular de Investigación Social parece ser coherente y según se plantea debiera tener resultados positivos, a pesar de presentar problemas en los semestres de tronco común en los que el trabajo con docentes de distintas academias parece dificultar la implementación de los programas.

Para la licenciatura en Sociología, el Área de Investigación tiene como objetivo adiestrar a los alumnos en el uso de las técnicas e instrumentos de investigación para su trabajo. Con este objetivo en puerta, es posible adelantar la existencia de la necesidad de replantear y jerarquizar los objetivos de los cursos, sobre todo en los primeros semestres. Se trata, en este sentido de conseguir que la programación de los cursos permita desarrollar un trabajo homogéneo entre los docentes encargados de impartirlos, incorporando la experiencia que se ha ido consiguiendo con los resultados obtenidos, tanto por los docentes como por los alumnos en estos primeros años de operar el Plan de Estudios que aquí nos ocupa.

Desde el punto de vista formal del diseño curricular que hemos expuesto en párrafos anteriores, encontramos que sigue teniendo validez para el caso de la Facultad de Ciencias Sociales, específicamente para la Licenciatura en Sociología, cuya perspectiva es la que en gran medida se proyecta en el análisis que se expone en este trabajo de tesis. A la situación formal del curriculum que nos ocupa, hace falta reorientar y revalorizar las cuestiones propiamente institucionales y administrativas, de tal forma que no sigan formando contrapesos en el desarrollo del curriculum que hemos referido.

Para el caso de la formas específicas que ha asumido el desarrollo del curriculum encontramos que los dos sectores en los que se centra su aplicación es necesaria su reconversión: por el lado de los alumnos es necesario replantear el

diseño de los cursos más centrados en el aprendizaje (como en cierta forma se plantea en el currículum formal) y menos centrados en la enseñanza. En este segundo sentido, la formación para la docencia sigue siendo el talón de Aquiles de la propuesta curricular pues casi ninguno de los docentes se encuentra en condiciones de enfrentar un proceso de formación que lo aleje de las condiciones de vida en las que se encuentra y las opciones que ha planteado la universidad no están, excepto en contadas situaciones, orientadas a apoyar a la docencia. Los docentes están más preocupados por dedicarse a otras cosas que no sean la ingrata realidad de trabajar con jóvenes que no parecen tener claro su futuro y mucho menos cómo quieren que éste sea.

La puesta en operación de los programas de las materias del área de investigación están presentado problemas que se esperaban al momento de su diseño. La reflexión que se espera hacer en este y otros espacios apunta en el sentido de determinar cuales son y aportar, en la medida de los posible, algunas ideas que puedan servir para buscar su solución

Aunque es una urgente necesidad desarrollar el trabajo para cada uno de los cursos del Área de Investigación Social de la FCS de la UNACH, considero que ya existen trabajos importantes en áreas específicas y que al estarse recuperando por otros docentes en el desarrollo de sus cursos, es más urgente y pertinente, orientar los esfuerzos hacia aquellas áreas particulares en las que los trabajos ya desarrollados no han cubierto el cúmulo de necesidades que se han presentado en los últimos años.

La propuesta de desarrollar una guía, con un enfoque cognoscitivo, para la elaboración de un manual para el curso de Metodología de las Ciencias Sociales, para la Licenciatura en Sociología, apunta en el sentido de lo enunciado en los párrafos anteriores. Es decir, el objetivo de este trabajo es intervenir en un curso en el que no se han encontrado actualmente materiales para apoyar el aprendizaje. Esto es, no se trata de desarrollar un manual de Metodología de las Ciencias Sociales, pues de hecho ya hay varios de muy buena calidad y en donde

se organiza el abordaje de la metodología de las ciencias sociales con una profundidad inigualable. Lo que si me propongo, es desarrollar una guía para apoyar el aprendizaje y, desde luego, la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales.

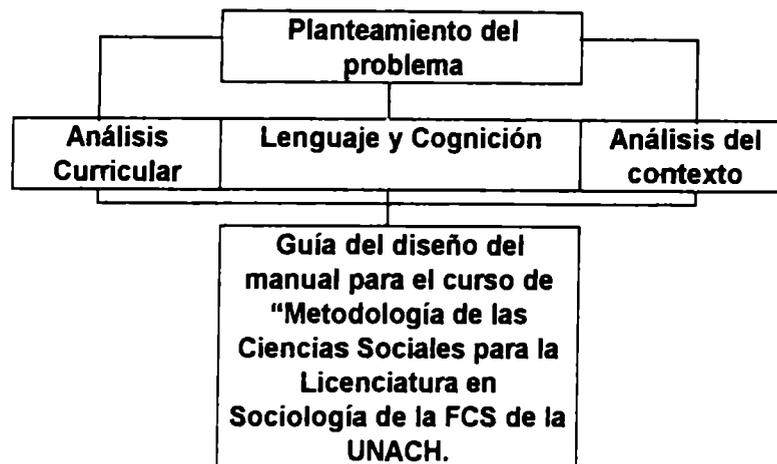
Para llevar a cabo el diseño de la guía del manual se destina un capítulo en donde se desarrolla el “planteamiento del problema”. En este capítulo se ha procurado reseñar y describir los diversos problemas que enfrenta el área de conocimientos que se denomina “Investigación Social”, desde el momento en que se inició el proceso de revisión curricular y hasta la fecha, en la que ya se llevan a cabo las actividades propias de cada uno de los cursos de esta área de conocimientos.

En un segundo capítulo se realiza el análisis de la estructura curricular del Área de Investigación Social y de la cada uno de los cursos que la componen, especialmente la del curso que nos ocupa como objeto del trabajo de tesis, ya que será sobre sus contenidos sobre los que pretendemos desarrollar la guía para la construcción del manual del curso.

En el tercer capítulo se abordan las relaciones que guardan el lenguaje y la cognición ya que se pretende que la lectura de comprensión sea el proceso desarrollado para apoyar el aprendizaje de los contenidos del curso para el que se propone la guía de construcción del manual del curso.

En un cuarto capítulo se presenta una visión particular de las condiciones del contexto para el que se piensa desarrollar la guía del manual para el curso y, finalmente, en el último capítulo, se presenta la propuesta de guía para el diseño del manual para el curso de “Metodología de las Ciencias Sociales” para la Licenciatura en Sociología de la FCS de la UNACH.

Si tuviéramos que presentar un esquema al respecto, diríamos que la tesis tiene la siguiente estructura:



Como puede verse, la pretensión ha sido el no dejar fuera ningún elemento de los que se consideran necesarios para obtener un resultado adecuado a los objetivos propuestos.

Si bien nuestro punto de partida ha sido la conclusión del Plan de Estudios de la licenciatura en Sociología, los resultados del trabajo de investigación que permitió su construcción, para el abordaje de la problemática en cuestión se han recuperado tanto los planteamientos como la información pertinente que permita que se entienda tanto las condiciones como las características que la guía del manual de metodología de las ciencias sociales tendrá, según se plantea en los capítulos posteriores.

Es por ello que al referirse a un caso específico, se ha procurado aportar la mayor cantidad de información a la que se tuvo acceso a través de la lectura, la realización de entrevistas, la observación y la experiencia de varios años de ejercer la docencia en el área de conocimientos de la que se ocupa el trabajo de tesis.

Con todo, es importante señalar que en el presente trabajo no se agotan las cuestiones asociadas al proceso y al objeto de estudio en cuestión y por lo mismo, este deberá continuarse posteriormente con el desarrollo del manual, su aplicación

y evaluación posterior, tareas que probablemente puedan exponerse en un trabajo posterior. Es necesario tener claro que los instrumentos que permitirán la implantación correcta del manual y la evaluación del impacto que este pueda tener en el aprendizaje, no se diseñan aún y, por lo mismo, este trabajo debe, todavía, realizarse y recuperarse, de él, los aportes que enriquezcan aún más la construcción misma del manual en cuestión.

La tesis, en este sentido, pretende plantear el conjunto de problemas que enfrentan los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos programas de la Licenciatura en Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

La tesis aborda con peculiar atención la construcción y desarrollo del currículum actual del área de Investigación Social de la Licenciatura en Sociología con la finalidad de que tanto el lector como los docentes que participan en su implementación puedan contar con una imagen de conjunto de la zona donde se implementaran las soluciones a la compleja problemática que se enfrenta al desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta área de conocimientos. Pero se destacan con especial énfasis los que tienen que ver directamente con la enseñanza y el aprendizaje de la metodología y la investigación social.

Como se ha propuesto que la lectura de comprensión basada en procesos puede resolver un conjunto de problemas que no tienen solución en la perspectiva en la que operan actualmente los programas de los cursos que conforman el currículum de la licenciatura en cuestión, se plantea un proceso de conceptualización de las relaciones que guarda el lenguaje y la cognición, directamente relacionados con la lectura de comprensión.

Para cerrar el círculo analítico, se completa el análisis anterior con una imagen complementaria final del contexto en el que se aplicará la solución que se diseña en el presente trabajo.

Una vez que se ha construido la plataforma comprensiva, se propone la guía de construcción del manual y se ejemplifica su construcción, con la finalidad de orientar el trabajo posterior de desarrollo del curso objeto del presente trabajo de tesis. Bajo esta lógica se espera que sea perfectamente comprensible la necesidad de esta guía que apoye el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales y que además, provea de una estrategia peculiar para la formación de sociólogos en la Universidad Autónoma de Chiapas.

CAPITULO I

Los problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de investigación social en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

1. Planteamiento del problema.

La enseñanza y el aprendizaje del contenido semántico y procedimental de las ciencias sociales nos plantea una infinidad de problemas. Estos problemas pueden ser vistos desde diversos ángulos, según el número y las cualidades de los actores que se ven involucrados en este proceso. Es difícil establecer cuál de los ángulos es el correcto o el adecuado cuando son los mismos actores sociales los que reflexionan sobre su quehacer cotidiano. Desde esta perspectiva, se hace necesario precisar tanto el ángulo como las características desde las que el autor piensa plantearse tanto el análisis como los resultados derivados de ellos.

1.1. El debate sobre la prospectiva de la enseñanza de la investigación social en el caso de estudio.

Frente al cúmulo de información y opiniones vertidas hoy en día respecto al futuro de la educación superior en nuestro país, se puede concluir que el sistema educativo deberá sufrir grandes cambios. Estos cambios estarían orientados a la búsqueda de respuestas adecuadas a las necesidades que presenta una nueva sociedad que emerge de grandes transformaciones suscitadas por el ritmo y la dinámica que le ha impuesto el estilo y las consecuencias del proceso de modernización por el que atraviesa nuestro país (Cf. Clark, 1983; Prawda, 1984 y 1987; Puiggrós, 1990; Martínez Della Rocca, 1992; González, 1993).

La realidad social demanda de las instituciones de educación superior un tipo de profesional que pueda dar respuesta a las necesidades que han surgido de los procesos de cambio producto de las crisis por las que atravesó el país en la década pasada y en la primera mitad de la presente. Las instituciones de

educación superior se han visto constreñidas a buscar cambios que les lleven a presentar nuevos proyectos educativos sustentados en las nuevas condiciones sociales, culturales, económicas y políticas de la vida nacional.

En las nuevas condiciones en las que operan las instituciones de educación superior surgen una serie de preguntas que es necesario explicitar. ¿Qué papel juega el curriculum en la definición de los proyectos educativos emergentes? y particularmente el curriculum del Área de Investigación Social que forma parte de la licenciatura en Sociología que se ofrece en la FCS de la UNACH ¿Qué opciones de reestructuración puede ofrecer para la interpretación, entendimiento y explicación de los cambios sociales que acontecen en un contexto conflictivo como lo es el chiapaneco?.

En el caso de las ciencias sociales en el Estado de Chiapas, se enfrenta una situación peculiar. Haciendo una difícil abstracción de la situación que atrae la atención de la opinión pública hoy en día², puede observarse que en la región de influencia de la FCS de la UNACH, operan varios centros de investigación social de dependencias académicas nacionales y extranjeras. de cierto prestigio nacional, desde varias años atrás. Las publicaciones recientes han evidenciado la existencia de un amplio conocimiento de la realidad social de la región y de la existencia de un cúmulo importante de información que hasta hace dos años, más o menos, no se sabía que existía.

Los resultados de los centros de investigación eran, y quizá todavía lo son, desconocidos para la mayor parte de quienes trabajan en la región. Ante la aparición de escritos de personajes, que quizá ni siquiera han vivido más de dos días en la región, han puesto en entre dicho los sistemas de uso y manejo de la información que realizan los centros especializados que tienen oficinas y centros de trabajo en diversas ciudades del estado de Chiapas y de su universidad. Sobre todo, mientras los resultados obtenidos por sus investigadores continúen

² No de los problemas que enfrenta la realidad social en el Estado de Chiapas, sino del protagonismo que la prensa nacional le ha dado a la presencia del diálogo entre el EZLN y el Gobierno del País.

quedando fuera de los espacios de difusión.

La mayor parte de los investigadores y académicos locales han visto rebasada con cierta facilidad, la capacidad que tienen para procesar la información y para observar, describir y analizar los procesos que se suceden ante sus ojos cada día. Han sido sorprendidos el primero de enero de 1994 y siguen siendo sorprendidos por las ficciones que el realismo maravilloso y mágico les presenta de la realidad a cada momento. No acaban de iniciar el estudio de alguna de sus facetas cuando ya nuevas necesidades reclaman su atención y los distraen en la búsqueda de aquello que apenas tendrán tiempo de vislumbrar.

En la FCS de la UNACH y en la región se encuentra un cuerpo de docentes e investigadores que se han visto rebasados por las capacidades y habilidades de investigadores foráneos. Se encuentra, a su vez, una planta estudiantil limitada tanto por las condiciones propias a su entorno agrario, como por las deficiencias características de los sistemas de educación formal del estado de Chiapas³.

La búsqueda de soluciones a los problemas económicos, productivos, sociales y políticos y otros muchos por los que atraviesa el estado de Chiapas, se ha abierto en muchos sentidos⁴. Dejando de lado, quizá injusta pero necesariamente, la producción propiamente periodística, se presentan dos tendencias en la búsqueda que se realiza al interior de la vida académica: un esfuerzo por recuperar las explicaciones holísticas de los clásicos que contrasta con la realización de estudios de casos concretos. Estas tendencias son muy marcadas en el desarrollo de las ciencias sociales en la región. En este caso peculiar, por un lado, se encuentra una fuerte tendencia a la búsqueda de los clásicos de las ciencias sociales como respuesta a la necesidad por reafirmar el carácter fundamental de una comprensión correcta y precisa de la conceptualización de los fenómenos

³ Provenientes de un proceso marcado por la ineficiencia e ineficacia de los niveles de educación básica y medio básica y por la ausencia de una mínima formación en el sector medio superior

⁴ No hace falta más que echar una mirada a la producción editorial y periodística destinada a opinar sobre el conflicto armado en el estado de Chiapas y a las diversas soluciones que podría tener, como para caer en la cuenta de la diversidad de propuestas existentes en este momento.

sociales y por otro lado, se presenta otra tendencia, también fuerte, a la necesidad de realizar estudios de casos y de aspectos específicos de la realidad social, abandonando las concepciones clásicas de las ciencias sociales y, apoyados por la fuerza de la opinión, a buscar la generalización desde los resultados específicos de los estudios de situaciones, recurriendo a conceptualizaciones ya de otras ciencias, ya de la jerga grotescamente popular o de la producción propiamente periodística.

La enseñanza de las ciencias sociales y de la investigación social se encuentran en medio de la disputa, aunque en condiciones desfavorables (Nivón, 1993). Es decir, si bien se asiste a un periodo que se caracteriza por su alto índice de productividad, en cuanto a resultados propios de la investigación social, se ha encontrado que en la región no existen las condiciones mínimas que permitan que los sujetos involucrados en la producción de conocimientos en este sector de la ciencia, se puedan incorporar, con cierta garantía de éxito, a este proceso. La ausencia de procesos de formación de científicos sociales con un mínimo de calidad para incorporarse a cualquiera de las dos tendencias que ha seguido el desarrollo de las ciencias sociales en la región, se ha visto agravada por la ausencia de procesos de enseñanza aprendizaje en los que se pueda llevar a cabo el proceso de consolidación en cualquiera de las tendencias que se refieren arriba.

El único centro de formación escolarizada a nivel de licenciatura en ciencias sociales en la región es la FCS de la UNACH⁵ y en ella, hasta el día de hoy, se encuentra una planta docente que, en su mayor parte, no ha recibido formación alguna para la docencia y mucho menos para la docencia de la investigación social. En este centro la disputa, entre las dos tendencias que enunciamos en los

⁵ A partir de 1992 la Universidad Autónoma de Chapingo tiene un centro de formación de recursos a nivel de maestría y desde 1993 la FCS de la UNACH y el Colegio de la Frontera Sur, también se han incorporado a este proceso. Los otros centros de investigación, normalmente incorporan personal ya formado y normalmente lo importan temporalmente del centro del país, en el caso de los centros nacionales y, del extranjero, en el caso de los centros de investigación de universidades extranjeras. Un caso peculiar es el que ha venido presentándose en la FCS de la UNACH, pues desde 1991 ha incorporado estudiantes extranjeros de los EEUU y de Europa en sus estudios de licenciatura.

párrafos anteriores, también se encuentra presente y ha abarcado a los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la investigación social. Los planes de estudio aprobados en 1993 son una muestra fehaciente de ello. Otra muestra es representada por la estructura que asumió la conformación de materias, su seriación y ubicación, su integración vertical y las modalidades de cursos, talleres y seminarios.

Por un lado, quedó de manifiesto la tendencia a una formación "dura" (Cf. Olivé, 1985) en las teorías sociológicas; por otro lado, se abrieron espacios específicos para la especialización hacia la que tiende el desarrollo de la propia sociología. Por un lado, se manifestó la necesidad de tener un trabajo inter y multidisciplinario al nivel de las ciencias sociales y por otro, se abrió espacio para la formación propiamente sociológica. Por una parte, se buscó la formación propiamente teórica y por otra, se buscó que desde los primeros semestres, los alumnos se incorporen a un proceso específico donde puedan ejercer sus capacidades para la investigación social. Se abrieron espacios y actividades para el aprendizaje del trabajo teórico-científico y, a la vez, se abrieron espacios para la reflexión y formación propiamente tecnológica de las ciencias sociales en los campos de formación profesional, más cercanos a la realidad regional.

Los procesos de cambio y continuidad por los que atraviesa la realidad social en la región encuentran una respuesta amplia en el plan de estudios que la licenciatura en sociología que la FCS de la UNACH ofrece a la región pero, como nunca antes, se ha evidenciado la incapacidad de la misma FCS de la UNACH para conseguir lo que en el plan de estudios se ha plasmado. Por ende, si no se llevan a cabo cambios substanciales en el proceso enseñanza aprendizaje, incorporando los conocimientos que se han generado en torno a los procesos de conocimiento, a la tecnología actual propia para la enseñanza y, desde luego, en la reelaboración de los diseños instruccionales que esa misma realidad nos demanda, a la par de la implementación de los programas específicos de formación para la docencia, entonces se enfrentará una situación similar a la que

se encontró como punto de partida, cuando se decidió buscar la actualización y modificación del Plan de Estudios anterior. Adicionalmente, la Academia de Sociología de la FCS de la UNACH tendrá que enfrentar este proceso sin el presupuesto adecuado y sin un programa de formación expresamente elaborado para ello. Desafortunadamente, será necesario esperar a que este proceso madure y puedan evaluarse los resultados de la respuesta que se ha pretendido obtener.

En el mismo sentido apuntado en el párrafo anterior, los diversos sectores sociales que coexisten hoy en la región demandan con urgencia un cuerpo de profesionales capaces de llevar a cabo la construcción de aquellas soluciones que permitan un cambio radical de la situación por la que atraviesan. Esta demanda, sin embargo, deberá esperar a que el mismo Plan de Estudios comience a arrojar resultados de su aplicación adecuada.

1.2. Los problemas curriculares.

El curriculum tiene un carácter prospectivo en tanto "propone" y "previene" situaciones a las cuales deberá dar respuesta. Sanvicens, en su texto titulado "*Curriculum y prospectiva de la educación*", destaca por ello su carácter de "adaptabilidad" definido como la "necesidad de adecuación a los cambios recientes y previsibles en el entorno de la educación (-...-) y también en la concepción y en las políticas de desarrollo y estructuración de la sociedad" (1984:163). Independientemente de las peculiaridades propias de cada sociedad, este autor menciona algunas tendencias generales a las que la educación deberá responder:

- el avance tecnológico,
- el dominio del sector servicios,
- la aparición de un nuevo modelo de sociedad que seguirá al modelo industrial y que podía denominarse Sociedad informatizada,
- el aumento de la participación femenina,
- el aumento del tiempo de ocio frente al productivo,

- el aumento de la población de tercera edad,
- la generación de actividades tendientes a cubrir necesidades cada vez más específicas,
- la generación de una cultura de la información en donde prevalezca la comunicación de masas,
- el establecimiento de redes de intercambio de información,
- y la superación de los radicalismos que marcan el contexto político de la actualidad.

Si esto es así, ¿cómo deberá ser la enseñanza en esta nueva sociedad?

El mismo Savincens (1984) recalca la idea de buscar la "educación armónica", en donde la formación tecnológica se acompaña de una formación humanística (léase fortalecimiento de los valores propios del nuevo modelo de sociedad).

Otra propuesta que me gustaría anotar se refiere a la revalorización del trabajo académico. Según Boyer (1991) el trabajo académico debe ser visto en cuatro dimensiones: la investigación, la integración, la aplicación y la enseñanza. Todas, en conjunto, permiten repensar la labor docente desde otra perspectiva distinta a la actual en la que pareciera que la investigación es una tarea superior a las demás.

Por su parte, Najman (1977) atiende a la consideración de los factores que un nuevo modelo educativo, propio de la sociedad futura, deberá tener en cuenta: la reconsideración de la enseñanza lineal teoría: primero, práctica, después; de tal manera, que el que ingresa a los estudios superiores ha estado sujeto antes a una práctica que le hará percibir su formación como útil y necesaria. Esto conlleva a la individualización de los estudios en tanto que el alumno elegirá el conjunto de temas que desea abordar. La reducción del tiempo de estudios de licenciatura a cambio de un regreso constante a las aulas y a la actualización educativa. Según este autor "los períodos de estudio alternarán así con los períodos de actividad profesional" (1977:117).

Como puede observarse, con tan solo las propuestas mencionadas arriba, el modelo educativo a nivel superior debería ser reestructurado por completo. Pasemos ahora a revisar una situación concreta como la que se presenta en la FCS y un área curricular concreta como lo es la de investigación social.

Aunque me gustaría emitir un juicio general respecto de la enseñanza de la investigación social lo pertinente, en éste como en otros muchos casos, es el circunscribir las opiniones a los límites en los que realmente puedan tener vigencia. El caso al que se hace referencia, aunque no se está completamente seguro, parece ser típico de algunas de las llamadas ciencias sociales.

En los casos de clasificación y estadística oficial, a los que normalmente se tiene acceso, el tipo de agrupación ha permitido suponer que algunas de estas ciencias, como sería el caso de la Sociología, han tenido un crecimiento a la par con profesiones como la Contaduría Pública, la Administración, etc., y sin embargo esto no ha sido así. La mayor parte de las escuelas del país donde se imparte la licenciatura en sociología se encuentran atravesando verdaderas crisis derivadas de la tendencia a la baja en la matrícula. Para el caso de la Antropología, se presenta una circunstancia muy parecida, pero agravada por el hecho de que actualmente sólo nueve escuelas en el país ofrecen estudios de esta licenciatura. (COMECSO, 1994)

En estas condiciones, las escuelas o facultades donde se ofrecen estudios de Licenciatura en Sociología han venido sufriendo las limitaciones en su presupuesto, derivadas de la tendencia administrativa a interpretar la necesidad de limitar el crecimiento de la matrícula en las ciencias sociales y administrativas, como si su comportamiento fuera similar al de las profesiones que encuentran una tasa vertiginosa de crecimiento en los últimos años. Es así que en la competencia con las carreras de corte tecnológico, las ciencias sociales a las que hacemos referencia se encuentran en una gran desventaja.

Por los resultados presentados por el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSO), en su reunión de 1994 (Cf. COMECSO; 1994), tanto en calidad como

en cantidad, las escuelas de sociología parecen enfrentar los siguientes problemas: altos índices de deserción, bajas tasas de titulación y serios cuestionamientos a la calidad de los conocimientos que los egresados poseen al enfrentar el mercado de trabajo.

En cuanto al proceso de formación se refiere, este se encuentra altamente politizado y en una dinámica de enfrentamiento entre corrientes y escuelas de pensamiento que han llegado, incluso, a dividir y enfrentar grupos al interior de instituciones, deteniendo las posibilidades de desarrollo de las mismas⁶. En su conjunto, esta situación específica, por la que atraviesan las instituciones, ha ido acompañada por la ausencia de un presupuesto adecuado para su desarrollo y, en casi todos los casos, la disputa por el presupuesto al interior de las instituciones generalmente ha ido en detrimento de la academia y en especial del proceso enseñanza aprendizaje.

La formación docente y para la docencia es casi ausente en la mayor parte de las instituciones y, en el mayor número de casos, ésta ha sido concebida como actualización docente en la que los profesores beneficiarios de ese proceso comúnmente tienden a especializarse en algún área particular de la disciplina, al grado de finalmente abandonar la docencia y dedicarse de tiempo completo a la investigación que, hoy por hoy, es más apreciada que la docencia de la sociología.

La tendencia a pensar en la investigación social como espacio específico de especialistas ha creado las condiciones para que las autoridades académicas del país y de las universidades públicas hayan promovido la apertura de centros de investigación social, separados de los centros de formación de científicos sociales. Sin saberlo, esta separación de los centros de investigación especializada de los centros de enseñanza de las ciencias sociales ha profundizado aún más la crisis por la que atraviesan estas últimas hoy en día.

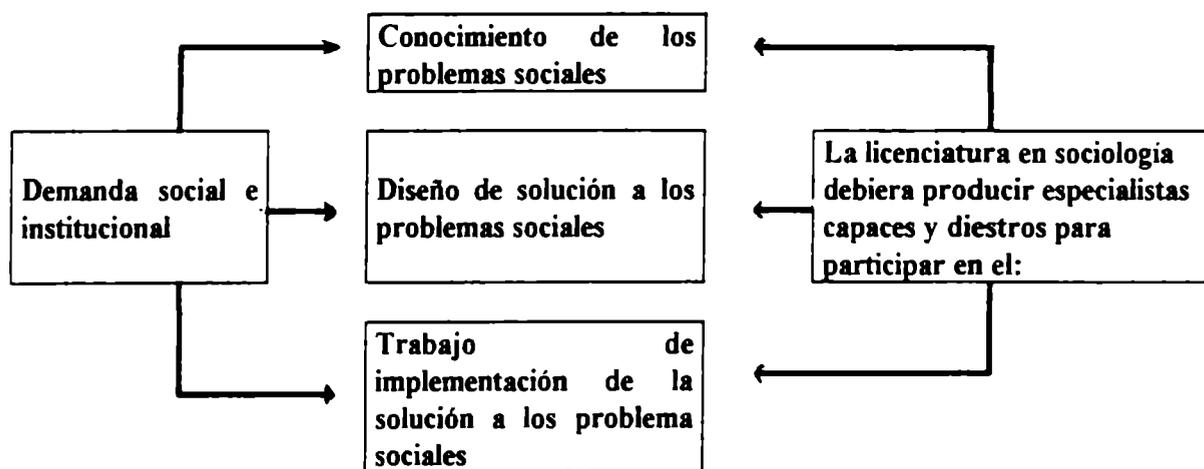
⁶ Uno de los casos más ilustrativos al respecto es el de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, en donde encontramos un proceso de cambio de Plan de Estudios que parece que nunca tendrá salida.

Paradójicamente, la situación por la que atraviesa el país y en particular la región en la que se encuentra enclavada la FCS de la UNACH, hacen cada día más necesaria la presencia de profesionales y expertos en Sociología para poder enfrentar las causas y las soluciones a los diversos problemas que presenta el proceso de transición del estado mexicano. Desde la necesidad de profundizar el conocimiento de la realidad nacional hasta los requerimientos que presupone la puesta en operación de los programas específicos de atención social, reclaman la presencia de profesionales capaces de presentar, con precisión y objetividad, análisis adecuados y soluciones viables a las diversas problemáticas que están presentes en el entramado nacional. Podría decirse que entre más se conoce y más se siente la necesidad del conocimiento, más aumenta la ignorancia sobre los procesos sociales que viven los diversos actores sociales hoy en día y, por ende, más insuficientes parecen ser las respuestas de los centros de formación e investigación social frente a la urgencia de tales necesidades.

Por su parte y bajo la misma paradoja que se enuncia en el párrafo anterior, el periodismo, los reportajes y la opinión coyuntural adquieren cada día más peso e importancia en la toma de decisiones de los diversos actores sociales, tanto a nivel nacional como regional. Esta situación ha provocado que se dejen de considerar, al momento de tomar decisiones, los resultados de investigaciones rigurosas sobre las causas de los problemas que enfrenta la realidad social hoy en día. Como consecuencia inmediata, se ha asistido a un abandono de los trabajos de investigación profundos y de largo plazo, para orientar los esfuerzos hacia trabajos asociados a la producción periodística actual. Esta búsqueda de resultados rápidos ha impactado de forma negativa en los centros dedicados a la docencia de las ciencias sociales y nos permite, relativamente, explicar los bajos o nulos niveles de eficiencia con los que los centros de investigación producen resultados actualmente y que acusan los mismos síntomas que los centros de formación profesional en este sector del conocimiento social, al relajar la rigurosidad de la aplicación de los métodos y técnicas propias de las ciencias sociales y depender de las demandas propias de la producción periodística y de la coyuntura.

No obstante lo anterior, es importante señalar que la situación de "crisis" en la que se encuentran ciencias como la sociología en nuestro país⁷, es a su vez una oportunidad que provee las condiciones como para que se pueda conseguir el desarrollo y superación del estado en el que se encuentra la producción sociológica en nuestro país. Es la misma crisis la que ha obligado a instituciones como la FCS de la UNACH a replantearse tanto el trabajo de formación de profesionales de la sociología como los términos y las condiciones en las que puede obtener resultados sólidos de la investigación sociológica.

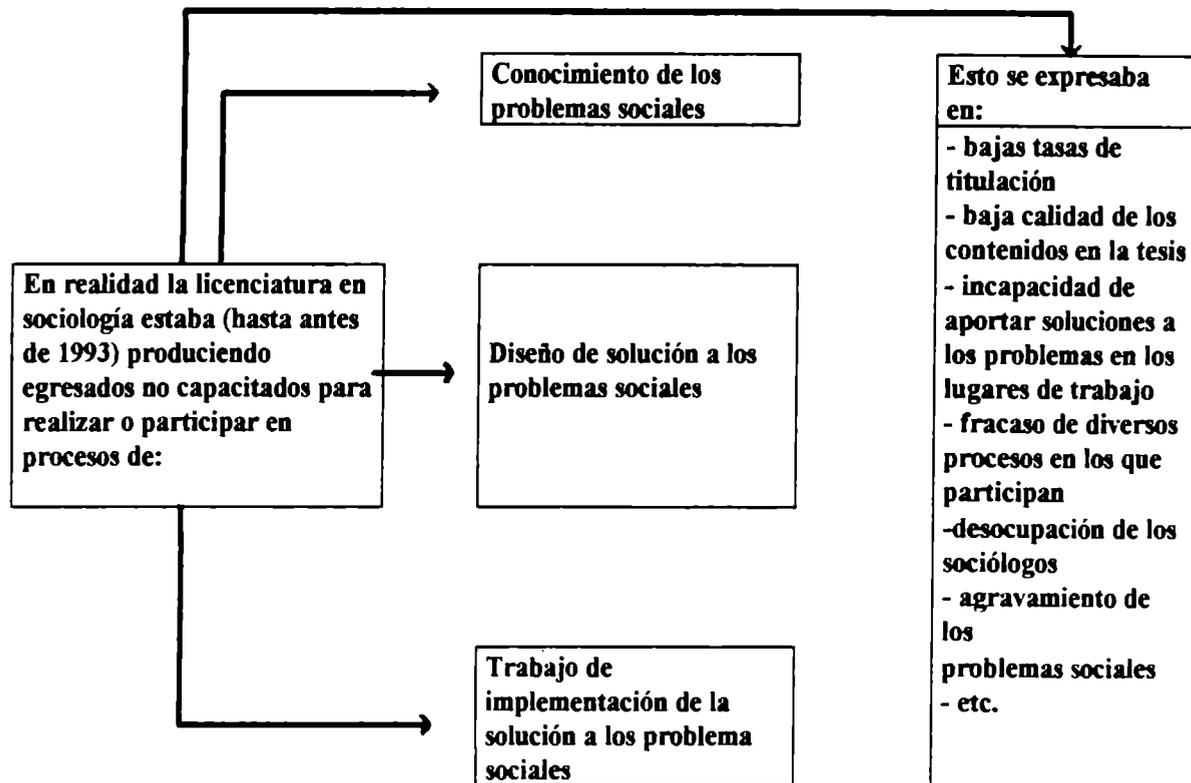
El análisis realizado tanto de la situación de la sociología en nuestro país como de las repercusiones que esta situación tenía el desarrollo de la sociología en el estado de Chiapas, se concluye que se estaba enfrentando una urgente demanda social e institucional por contar con profesionales de la sociología capaces de realizar procesos que permitieran un mejor conocimiento de la realidad y los problemas sociales, profesionales capaces de participar activamente en el diseño de programas tendientes a la solución de los problemas y profesionales capaces de participar en la implementación de la solución de los diversos problemas sociales y regionales, por otro lado, la licenciatura en sociología no los estaba formando.



En el caso del que se ocupa el presente trabajo, como se ha venido

⁷ Desde el punto de vista de la falta de capacidad de presentar respuestas a la preguntas que demandan tanto la realidad social como los diversos actores sociales.

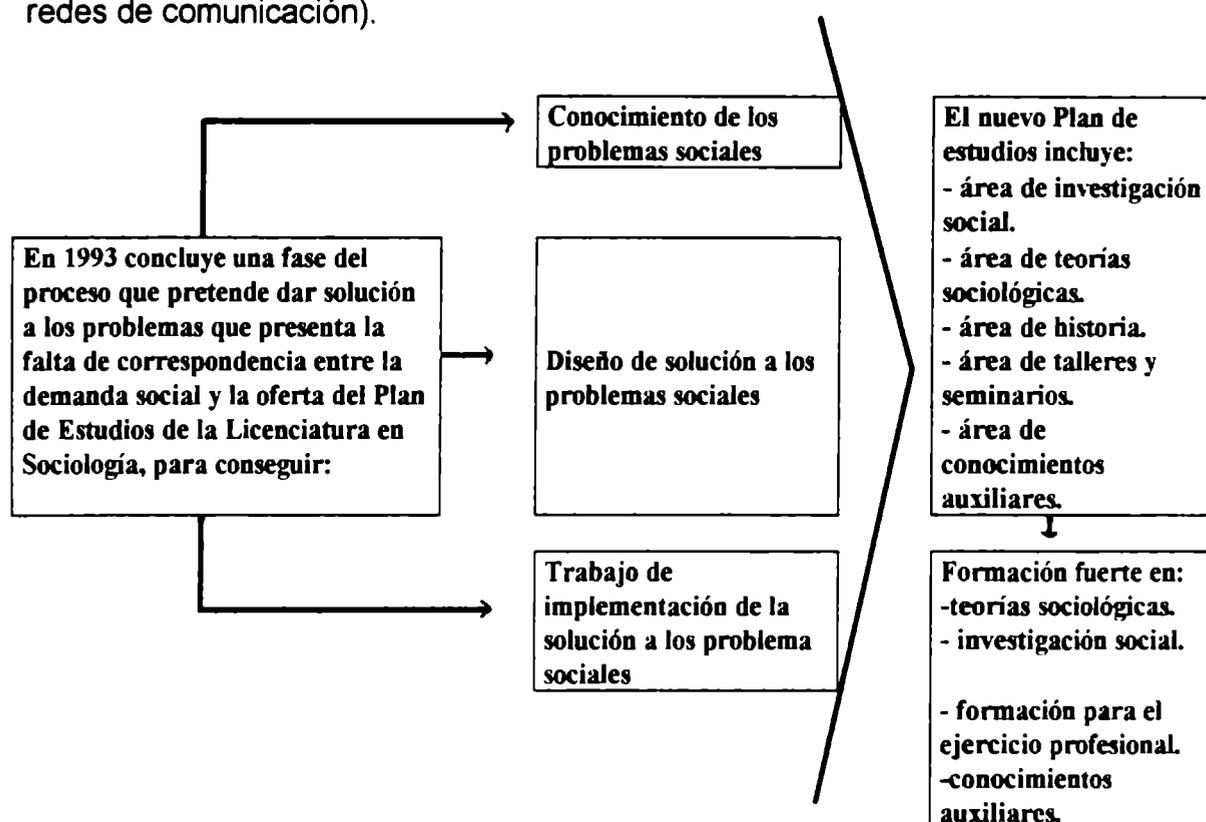
sosteniendo, en septiembre de 1993, comenzaron a funcionar los planes de estudio nuevos en la FCS. El cambio pretendía modificar una serie de situaciones que se expresaban en la ausencia de habilidades y destrezas profesionales específicas en los sociólogos egresados de la FCS de la UNACH.



No obstante el análisis realizado y los problemas que pudieron aislarse para la consideración de quienes participaron en la evaluación y diseño curricular, de las consideraciones que se hicieron para la elaboración de Plan de estudios de Sociología quedó excluida, al menos en la forma en que los autores revisados lo plantean, la idea de una nueva sociedad (Cf. Clark, 1983; Prawda, 1984 y 1987; Puiggrós, 1990; Martínez Della Rocca, 1992; González, 1993). Se pensó tan solo en la realidad más inmediata.

A pesar de ello algunos puntos que se mencionaron en los párrafos anteriores fueron abordados de la siguiente manera: La educación armónica que define Sanvicens, trató de buscarse pero poniendo énfasis en la formación tecnológica que, hasta antes de 1993, se había dejado de lado. Tal vez por el carácter más humanístico de la Sociología, el problema central para el fortalecimiento de la

nueva integración curricular no era el compromiso social⁸, sino la necesidad de incorporar los aspectos del desarrollo tecnológico aplicados a la investigación que no se trabajaban (por ejemplo el manejo y uso de programas de computación para el manejo de datos, la incorporación de la enseñanza dirigida a la utilización de equipos de audio, vídeo e impresión de materiales de divulgación, o el uso de redes de comunicación).



El argumento manejado a este respecto se puede resumir con las palabras de Andoni Garritz: “el profesor del futuro es diferente en la medida en que él brindará la formación y luego ayudará a discernir al alumno sobre la información que obtenga. Y el alumno del futuro es diferente en tanto que cada vez menos necesitará invertir tiempo en el salón de clases y más en la búsqueda de información a través de una terminal de computadora. Por supuesto hablo de que el futuro está a la vuelta de la esquina. En los congresos de educación, las

⁸ Me llama la atención a este respecto, la preocupación actual del ITESM por completar la formación tecnológica con la formación humanística. Parece ser que, a la inversa de la FCS, esta última se había descuidado. La preocupación por la educación científico tecnológica estuvo muy presente en las discusiones para reestructurar el Plan de estudios de la licenciatura en Sociología.

computadoras, los multimedios, etcétera, ocupan un espacio de discusión cada vez mayor⁹, a la vez que éstos se incorporan a currícula diversos.

Respecto a la revalorización del trabajo académico que plantea Boyer (1991), se hace necesario comentar el hecho de que los docentes de la FCS prefieren realizar actividades de investigación, pues parece resultar una actividad más remunerativa (no sólo en términos económicos), mientras que la labor docente está desvalorizada. En el establecimiento del nuevo plan de estudios de Sociología se buscaron las maneras de crear espacios en los cuales los docentes pudieran destinar mayor tiempo a la investigación, a cambio de lo cual obtendrían una reducción de sus horas de trabajo que se encuentran frente a un grupo. Por ello se cree que la propuesta de revalorizar el trabajo académico poniendo al mismo nivel las tareas de investigación, integración de conocimientos, aplicación de éstos y enseñanza sería de mucha utilidad. El problema está en que ni el mismo Boyer (1991) logra descubrir cómo establecer los mecanismos para evaluar y equilibrar estas distintas dimensiones del trabajo académico. Creo que habría que poner más atención en esto.

La especialización de los docentes como investigadores es un proceso que va de la mano, en el área curricular de la que se ocupa el presente trabajo, con la especialización creciente de la Sociología y de sus campos de investigación. Tan solo en la revista Sociológica de septiembre - diciembre de 1993¹⁰, que dedica su número a la especialización de la Sociología y del conocimiento, se presentan avances de investigación, a nivel nacional, en cinco áreas: sociología rural, sociología del trabajo, sociobiología, sociología y población (demografía) y sociología histórica (aplicada al estudio de las revoluciones). Hay que agregar a esto, que las investigaciones muchas veces se refieren a contextos particulares en

⁹ Entrevista realizada por Alberto de la Fuente al Dr. Andoni Garriz, director de la Facultad de Química de la UNAM. Publicada en la Revista Mexicana de Pedagogía, año VI, no.24. México, jul-ags. de 1995. En esta insiste que el avance tecnológico en la educación no es sólo en el área de las ciencias exactas sino en todas las áreas de conocimiento y en todos los niveles educativos.

¹⁰ Universidad Autónoma Metropolitana, año 8, no.23.

los que la especificidad tiende a borrar toda posibilidad de establecer conocimientos generalizadores y de síntesis¹¹. Y si bien es cierto que los estudios de especialización son necesarios no son suficientes, sobretodo considerando que "en el imperio de las especialidades,..., la regla es la exclusión, proscripción y segregación de la imaginación sociológica del estudiante (en lugar de valorizarla), o bien la pretensión de exclusividad o dominio de una perspectiva de investigación" (Torres, 1993: 39).

Según lo anterior, la tendencia del conocimiento científico hacia la especialización y en particular de la investigación en el área de la sociología, no parece responder a las necesidades que planteará la sociedad del futuro. Será necesario repensar el papel del conocimiento especializado y del docente como investigador "especializado" en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y si bien es cierto que la especialización de las ciencias es un proceso irreversible sería necesario replantear hacia dónde se dirigirá este conocimiento en los próximos años. Olvera y Vidal aseguran que la especialización del conocimiento ha traído grandes ventajas al desarrollo científico y al conocimiento que se tiene sobre él, pero agregan: "es pertinente un esfuerzo de reflexión sobre los factores propiamente sociales que se involucran en la especialización, así como los internos de la ciencia, que posibilite una comprensión más amplia de las tendencias y modalidades específicas que aquella registra en cada disciplina. En el caso de las ciencias sociales, esta reflexión tendrá que atender sus peculiaridades: el peso de las distinciones ideológicas, teóricas y metodológicas en la diversificación de cada disciplina, la tensión entre las condiciones institucionales, administrativas y académicas, por un lado, y la demanda de ejercicio profesional de una especialidad que gravita sobre los investigadores, por otro"(1993:32).

¹¹ De entre las características de la enseñanza en la sociedad futura Sanvicens destaca el "interés por los conocimientos globalizadores y de síntesis, compensando los de especialización y análisis. Estos son naturalmente necesarios pero no suficientes"(p. 169).

Finalmente, las propuestas de modificar el modelo educativo para la impartición del área de investigación, y de la licenciatura de Sociología en su conjunto, siguieron de alguna manera las propuestas de Najman (1977), pero, puede decirse, se quedaron cortas. Si bien es cierto que la discusión de la relación teoría-práctica estuvo presente y que la propuesta es la de desarrollar habilidades prácticas en los primeros semestres y fortalecer más los contenidos teóricos en los últimos. Se llegó incluso a incorporar un semestre (el séptimo) en el que el alumno realiza una práctica social supervisada (a manera de servicio social) y sólo cursa una materia en el aula (Proyectos de investigación), con lo que su relación con el aula se limita a 4 horas a la semana en las que discute con el profesor y sus compañeros los problemas que tiene en un proceso real de incorporación a una práctica profesional. Pero, por otro lado, el alumno no se separa de la institución en ningún momento y, los estudios de licenciatura se aumentaron de nueve a diez semestres.

Esto último contrasta con la propuesta de Najman (1977) y rompe con la posibilidad de lograr una educación más permanente en términos de retornos constantes a la escuela.

Dentro de esta multiplicidad de problemas, a los que nos referimos arriba, se ha decidido partir del análisis de los problemas curriculares con la finalidad de precisar los límites del contexto en el que piensa centrarse y construirse el objeto de estudio del que trata el presente trabajo.

Ante la multiplicidad de factores que intervienen en la definición de un curriculum (Contreras, 1990), aquí se presenta un esfuerzo de sistematización que permite seleccionar aquellos que son considerados como importantes hoy en día y que están afectando en mayor medida el ejercicio del proceso enseñanza aprendizaje en el Área de Investigación Social, para que, a partir de ellos se planteen los procesos de solución de la problemática.

Este ejercicio responde a las necesidades presentes, expresadas por los docentes de esta área; que no fueron las mismas años atrás, ni serán,

seguramente, las que prevalezcan en un futuro. Se sabe, además, que responden a un contexto muy particular: el caso de la licenciatura en Sociología, que se ofrece en la FCS de la UNACH. Se quiere con esto remarcar la importancia y utilidad que tiene para los docentes, el repensar su trabajo desde una perspectiva amplia que les permita considerar aquellos elementos que intervienen y que muchas veces dejan de lado para centrarse en las actividades al interior del salón de clase (Contreras, 1990).

Ejercicios de esta naturaleza sirven para reforzar, fundamentar y, por qué no, entender el trabajo y el papel que juegan los docentes. Sirven para apoyar la toma de decisiones a la hora de intervenir, al nivel que se permita, en la definición del curriculum¹² y, más concretamente en la programación de los cursos (Cf. Arísti, 1995).

En base a la exposición anterior, se rescata ahora, la exposición de los problemas a los que se hizo referencia, para ubicarlos en su fuente de origen y reflexionar acerca de la propuesta de alternativas que, desde el curriculum, podrían ofrecerse para enfrentarlos.

Respecto a la ubicación de estos problemas en sus "fuentes", se retomo la propuesta de la Mtra. Casarini quien, al hablar del debate acerca de los requerimientos a los que el curriculum debe dar respuesta, afirma "lo anterior ha llevado, por parte de los estudiosos del tema, a elaborar un conjunto de fundamentos (también llamados fuentes del curriculum) que constituyen posiciones de índole sociocultural, epistemológica, profesional y psicopedagógica, a través de las cuales se pretende derivar criterios que orienten tanto el diseño curricular,

¹²- Se quiere llamar la atención acerca de la opinión del Dr. Zúñiga (profesor de la MEE del ITESM) quien, al ser entrevistado por la Mtra. Casarini (profesora titular del curso de Teoría y diseño curricular en la MEE del ITESM) asegura que el curriculum es el espacio de poder del profesor, en tanto es él, o el grupo de profesores, quien lo establece. Para hacerlo, desde luego, requiere de una lectura e interpretación del contexto social, político y económico en el que vive, de la consideración de los requerimientos de los sectores con los que puede estar comprometido, etc. pero es, a fin de cuentas, un espacio del profesorado. Nosotros estamos de acuerdo con esta afirmación, pues es a partir de esto que podemos planear, analizar y recomponer nuestro trabajo, es a partir del curriculum y de la posibilidad de intervenir en él que el profesor puede encontrar sentido a su trabajo. Entrevista grabada, presentada como parte de los trabajos del curso de Teoría y Diseño Curricular, septiembre de 1995.

como su desarrollo y evaluación (1995:27).

A continuación, en el punto 1.2.1., se presenta de manera esquemática el conjunto de problemas seleccionados para trabajar, así como su correspondiente ubicación en la fuente curricular desde donde su planteamiento adquiere significado. Posteriormente, en el punto 1.2.2. se explica conceptualmente el por qué de su ubicación en esa fuente, qué significado tiene cada problema en la planeación y desarrollo del Área de Investigación Social y cómo abordarlo en términos de responder con una solución adecuada.

1.2.1. Problemas curriculares del área de investigación social

Ubicar los problemas que se enfrentan en el Área de Investigación Social no es tarea fácil. Tampoco lo es el tratar de ubicar cada problema como proveniente de una fuente específica (sea socio-cultural, psico-pedagógica o epistemológica-profesional), pues en muchas ocasiones cada problema que se enumera, remite a requerimientos provenientes de distintas fuentes.

Así, el contexto socio-cultural demanda la formación práctica y concreta del profesional; los maestros, como parte integrante de la fuente curricular pedagógica, discuten acerca de la conveniencia de priorizar la práctica sobre la teoría; y, por su parte, el desarrollo propio de la sociología, como disciplina científica, tiende hacia una investigación especializada. Parece que los requerimientos que marcan las distintas fuentes curriculares se entremezclan, se complementan y, a veces, se contradicen. Es por ello que en la figura 1 de la página 31 se presentan, listados en un esquema, los distintos problemas y requerimientos que presenta la enseñanza de la investigación social, ubicándolos en una fuente curricular, pero en el siguiente punto de este trabajo, se expone cada problema por separado, fundamentando conceptualmente su presencia y las relaciones que se observan entre ellos y entre las fuentes curriculares.

Tres ejes problemáticos se detectan al interior de los cuales no fue posible hablar de una sola fuente curricular: a) el contexto o el conjunto de problemas que

emanan de las condiciones externas que rodean el trabajo docente; b) los alumnos y los maestros o el conjunto de problemas que tienen que ver con el cómo y hacia dónde dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, y c) los intereses de los docentes o el conjunto de problemas derivados de la valoración del trabajo docente.

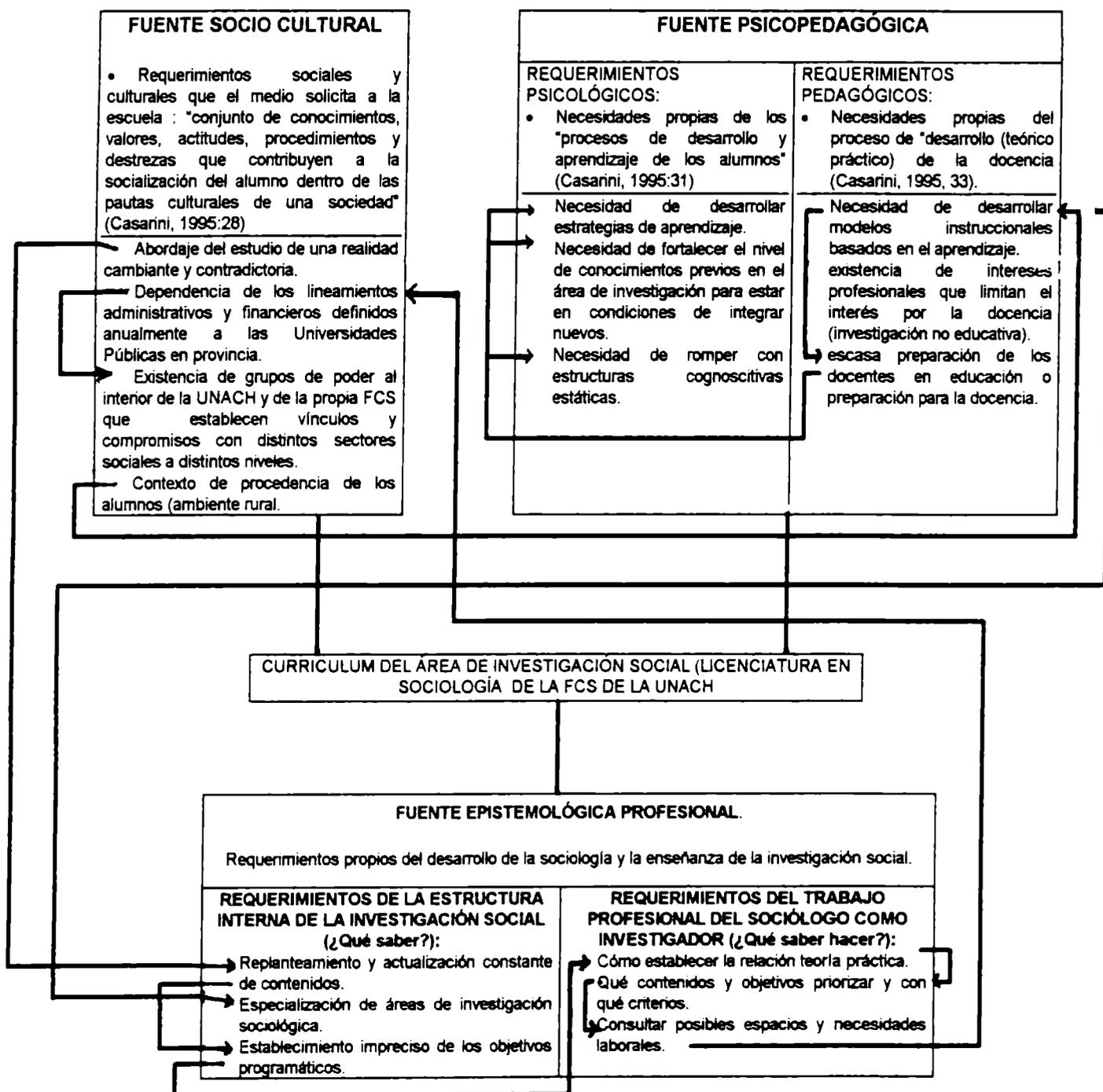


Figura 1

1.2.2. Fundamentación conceptual de los problemas del Área de Investigación Social.

A continuación se describen y explican los distintos problemas que enfrenta el Área de Investigación Social, agrupados en grandes bloques. Desde luego que, como podrá observarse, esta clasificación responde a la necesidad de expresar coherentemente los sucesos que se vinculan con el proceso curricular del que se ocupa el presente trabajo. En la realidad es difícil trabajar por separado cada uno de estos problemas, de ahí que se ha derivado su explicación a través del establecimiento de relaciones ocurrenciales entre ellos, que nos llevan a un movimiento constante entre las distintas fuentes curriculares (Cf. Contreras, 1990; Coll, 1985; Arciniegas, 1988).

a) Las fuentes curriculares socio-cultural y epistemológica-profesional.

Para el caso del Área Curricular de Investigación Social el problema de ¿cómo abordar el estudio de una realidad social cambiante y contradictoria?, se acrecienta, pues es esta realidad su propio objeto de estudio. Es por ello que los requerimientos emanados del contexto sociocultural adquieren especial importancia en el planteamiento, aunque estos se presenten muy vinculados con la fuente epistemológica-profesional.

El abordaje del estudio de una realidad social cambiante y contradictoria (característica de nuestra sociedad actual), es un aspecto que puede referirse a la fuente socio-cultural del curriculum en el área de investigación (*ver figura 1, página 31*), se relaciona estrechamente con los requerimientos de la fuente epistemológica-profesional. La sociología, como disciplina científica presenta una constante preocupación por considerar las diferentes interpretaciones que pueden darse a la realidad, de ahí la necesidad de replantear y actualizar constantemente los contenidos que puedan abordarse en un proceso enseñanza-aprendizaje. A su vez, este conjunto de cuestionamientos propicia un efecto en cadena, pues el

constante replanteamiento de los contenidos educativos en esta disciplina y los distintos puntos de vista desde los cuales pueden abordarse ha obligado, por decirlo de alguna manera, al establecimiento impreciso¹³ de los objetivos programáticos en el Área Curricular de Investigación Social.

Estos aspectos que tienen que ver con la base epistemológica de la Sociología, como ciencia en sí, han tenido un efecto determinado en la selección del ¿qué enseñar? o ¿qué contenidos privilegiar sobre otros?. El trabajo del sociólogo como investigador social, esto es los requerimientos de su trabajo profesional, o el qué saber hacer, se han definido sobre la discusión entre los modos de establecer la relación teoría-práctica.

Durante muchos años se privilegió la idea de separar las materias meramente teóricas de aquellas prácticas (Bordieu, 1980; Boudon, 1985; De la Garza, 1988; Garza, 1979; Giddens, 1976; Grawitz, 1976; Habermas, 1993; Tecla, 1980). En estas últimas se englobaban las materias correspondientes al área curricular de investigación. Se pensaba entonces que de lo que el alumno aprendiera en términos teóricos, sería capaz de derivar un conjunto de prácticas concretas para el desempeño de su trabajo en el Área de Investigación Social. Así el curso de Teoría Sociológica I (positivismo) obligaba al alumno a realizar prácticas de investigación cuantitativa en el curso correspondiente de Investigación I; el curso de Teoría Sociológica II (sociología comprensiva), obliga a que el alumno en el curso de Investigación II realizara un trabajo de investigación cualitativa; lo mismo ocurría con los cursos siguientes de Sociología funcionalista y Sociología marxista (Cf. Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología, 1981)

El problema de un planteamiento de este tipo es que el alumno veía como excluyentes las técnicas de investigación que podría aplicar y, además, difícilmente establecía una relación entre lo que se planteaba en términos teóricos y lo que realizaba en la práctica. Los maestros de los cursos eran distintos y la

¹³ Me refiero a este término como "flexible" o "ambiguo".

investigación se enseñaba sin que el alumno fuera capaz de reflexionar sobre aspectos teórico-epistemológicos de la sociología y la investigación.

Con la reestructuración de los planes de estudio en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH, a partir de septiembre de 1993, se puso en marcha una nueva perspectiva de abordaje de la investigación social en la que cada curso pretende proveer a los alumnos de las herramientas conceptuales y procedimentales que requiere para integrar nuevos conocimientos de la propia área de investigación.

No obstante prevalece el problema de qué objetivos priorizar y con qué criterios. Dentro de estos últimos las discusiones entre los docentes se han centrado acerca de la conveniencia o no de consultar los posibles espacios y necesidades laborales a los que los egresados tendrán que incorporarse. Dos ideas extremas se presentan al respecto. La idea de que la ciencia es pura y su desarrollo está determinado por la estructura de ella misma, como un cuerpo autónomo de conocimientos o, en el otro extremo, la idea de que sólo debemos enseñar a los alumnos lo esencial para que puedan incorporarse al mercado de trabajo local (compuesto por dependencias oficiales básicamente).

Una limitante fuerte para el trabajo de planeación curricular que pueden realizar los docentes, en sus áreas de conocimiento, es la dependencia que tienen respecto de los lineamientos administrativos y financieros definidos anualmente para las universidades públicas de provincia (Cf. Contreras, 1990; Coll, 1985; Arciniegas, 1988). Con esto se salta nuevamente de la Fuente epistemológica-profesional del curriculum, hacia la fuente socio-cultural (*ver la figura 1, página 31*), ya que la UNACH funciona con un fuerte subsidio de la federación y del estado y muchas de sus políticas se redefinen anualmente en base a los supuestos y presupuestos que a nivel nacional se marcan para el sistema educativo de educación superior en nuestro país. De cómo se definan las políticas educativas a nivel nacional y del papel que se otorgue o pretenda otorgarse a las universidades de provincia en un año, período administrativo o sexenio presidencial, depende en

gran medida la modificación, ampliación o reducción de los márgenes de libertad con los que podemos movernos como innovadores o conservadores de un planteamiento curricular. Así, por ejemplo, las propuestas de reducción o ampliación de la matrícula obligan a orientar el trabajo docente en determinado sentido, y lo mismo ocurre con otros planteamientos de tipo administrativo que inciden directamente en esto.

A lo anterior hay que agregar la existencia de grupos de poder al interior de la UNACH y de la propia FCS que establecen vínculos y compromisos con distintos sectores sociales a distintos niveles y que orientan el trabajo educativo en el área de investigación hacia distintos derroteros, muchas veces excluyentes. Por ejemplo, la idea de trabajar con las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) de la localidad exclusivamente, o establecer contacto sólo con algún partido político, o, simplemente desacreditar y oponerse a la idea de trabajar con grupos cuya ideología sea contraria a la de otro grupo de profesores, etc.

Todos los problemas mencionados en este inciso se mueven entre las fuentes curriculares socio-cultural y epistemológica-profesional (*ver figura 1, página 31*).

b) Las fuentes curriculares sociocultural y psico-pedagógica.

Una condicionante básica del trabajo que se puede poner en marcha en el área curricular de investigación social es, sin duda, el contexto de procedencia de nuestros alumnos. Es común que las explicaciones y referencias que los docentes pueden hacer en el proceso educativo, no corresponden a la realidad vivencial de los alumnos. Por ejemplo, hablar de modernidad desde la perspectiva de la escuela alemana o del “proceso de industrialización en los países desarrollados”, parece no tener un fundamento referencial para los alumnos que provienen, en su mayoría, de contextos rurales (diferentes localidades y ciudades del estado de Chiapas), de los cuales salen por primera vez. En este sentido, se ha procurado trabajar con ellos a partir de los problemas que perciban como tales, en su realidad más cercana (procesos sociales que tienen verificativo en la ciudad de San Cristóbal de las Casas o en la región). Esto nos lleva hacia la fuente psicológico-

pedagógica, pues nos involucra precisamente en el problema de cómo desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje (*ver figura 1, página 31*).

La necesidad de desarrollar modelos instruccionales basados en el aprendizaje es apremiante, pero topa con la escasa preparación que muchos de los docentes de la FCS de la UNACH tienen en educación o preparación para la docencia. Si bien es cierto que, como docentes, se dan cuenta de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, no cuentan con las herramientas o propuestas instruccionales adecuadas para incidir en este proceso. Y si esto es aplicable al lado de la enseñanza, en el lado del aprendizaje se encuentra en una situación similar ya que los alumnos necesitan desarrollar estrategias de aprendizaje, fortalecer el nivel de conocimientos previos en el área de investigación y romper con estructuras cognoscitivas estáticas.

Con lo anterior, se quiere expresar la necesidad de que los alumnos perciban el proceso de aprendizaje de la investigación social como algo útil para su formación profesional y para su futuro desarrollo laboral. El estudiar por pasar las materias u obtener el grado parece ser la motivación fundamental de los alumnos y mientras estas estructuras de pensamiento respecto al proceso educativo no se modifiquen, el aprendizaje no puede llevarse a cabo en la lógica que pretende el nuevo Plan de Estudios.

Como puede observarse el conjunto de problemas que hemos descrito en este inciso se mueven de la fuente socio-cultural hacia la fuente psico-pedagógica. En esta última fuente se encuentran los problemas propios del proceso de enseñanza (del lado de los docentes) y aquellos problemas derivados del proceso de aprendizaje (desde el polo de los alumnos) y en los problemas sociales que queremos ubicar nuestro proyecto de trabajo para el caso del curso de Metodología de las Ciencias Sociales.

c) Las fuentes psico-pedagógica y epistemológica profesional.

Otro grupo de problemas que se enfrentan en el Área Curricular de Investigación Social vincula la fuente psico-pedagógica con la epistemológica-profesional. En la FCS de la UNACH gran parte de los docentes muestran un mayor interés por la investigación que por la docencia.

Parece que en la FCS de la UNACH hay un proceso de desvalorización del trabajo docente frente al trabajo de investigación. Esta situación ha generado que la mayor parte de los docentes insista en que se les permita trabajar como investigadores o desarrollar proyectos de investigación y que soliciten a las autoridades universitarias descargas de trabajo frente a grupo para realizarlos.

En algunos casos el desarrollo de procesos de investigación ha conseguido beneficios sobre el proceso de aprendizaje cuando se incorpora a los alumnos. En la mayoría de los casos, sin embargo, la investigación se realiza satisfaciendo los intereses personales de los profesores y no aportan elementos con algún impacto sobre el proceso enseñanza aprendizaje.

La mayor parte de los docentes ha pretendido especializarse en una temática particular y realizar trabajos de investigación sobre ésta, aunque no se relacione con los contenidos temáticos de los cursos de los que son responsables. Esta situación nos lleva hacia la fuente epistemológica-profesional nuevamente (*ver la figura 1, página 31*), especialmente hacia la parte de la estructura interna de la sociología. En este sentido, encontramos que la sociología ha tendido a especializarse fuertemente en áreas temáticas específicas, de tal manera que hoy en día la sociología rural aborda problemas muy distintos y distantes de los que aborda la sociología urbana, la sociología del trabajo, la sociología política, etc., aunque se ocupen de los mismos sujetos sociales.

Los problemas de especialización de la sociología y las tendencias de especialización de los docentes han tratado de salvarse en la propuesta de los nuevos programas de estudio. En el nuevo Plan de Estudios se han incorporado

los Talleres de investigación (en quinto y sexto semestre). En ellos el docente puede desarrollar su proyecto de investigación en el área de especialización o en la temática de su interés, pero con la condicionante de incorporar a un grupo de alumnos interesados en el tema. Al incorporarse a los Talleres de Investigación los alumnos pueden poner en práctica el desarrollo de algunas técnicas de investigación aprendidas en los semestres anteriores sobre un proceso de investigación concreto y el docente satisface sus intereses personales en este rubro.

1.3. Recursos disponibles en la FCS para enfrentar los nuevos retos que plantea la enseñanza de la investigación social

El surgimiento de la UNACH, en 1974-75, se inscribe en el proceso acelerado de crecimiento que sufrió la educación superior en México de los años 70 en adelante y a la fecha presenta algunas de las características que menciona el Informe Coombs¹⁴. Presenta una autonomía "dependiente" del subsidio estatal y federal y vive un ambiente social muy politizado.

El control del crecimiento de la matrícula como condicionante para alcanzar la calidad se ha hecho explícito pero sólo para algunas carreras. En el caso de la FCS la matrícula sufre una tendencia muy variable, pues hay generaciones que se presentan con una tendencia a la baja y semestres en que esta se incrementa súbitamente, pero se ha conseguido mantener grupos más bien menores a los 25 alumnos por grupo (y generación), lo que no es sinónimo de calidad, pues este indicador no es suficiente para medir un aspecto de esta naturaleza. Para el caso de la licenciatura en Sociología, el número de alumnos inscritos actualmente no llega a los 150 alumnos en toda la licenciatura, encontrándose grupos de 3 o 4 alumnos.

Pero, a diferencia de lo que el informe Coombs afirma para el conjunto de las

¹⁴ Las anotaciones que haré respecto a este informe sobre el funcionamiento de las Universidades en México - elaborado en 1990 por un equipo de investigadores del International Council for Educational Development (ICED), dirigido por Philip Coombs- son extraídas del artículo de Manuel Gil Antón "¿Cómo nos ven?. El informe Coombs". Rev. Universidad Futura, 1991.

universidades del país, en la FCS la mayoría de los docentes (más del 75%) son profesores de tiempo completo y el grado que poseen es, en términos generales, alto pues la mayoría de los docentes (más del 50%) cuenta con estudios de maestría. No obstante, estos estudios no han sido planeados en términos de las necesidades globales de la Institución, sino en base a los intereses particulares de cada docente que pocas veces están orientados hacia la formación para la docencia.

Dentro de estas condiciones es que los puntos mencionados como fundamentales en el debate sobre la prospectiva de la enseñanza de la investigación social deben discutirse. En particular, en el Área de Investigación Social participan cinco docentes, y en la Academia de Sociología son un total de once. Dependerá en gran medida de la disponibilidad de los maestros para tomar en sus manos, dentro de los límites que impone la Institución, la planeación prospectiva del curriculum.

Otra condición contextual que ha quedado fuera del debate se refiere a la posibilidad de que los alumnos aprendan los contenidos semánticos y procedimentales propios de las ciencias sociales. Las características de la formación previa, el origen y la calidad de los conocimientos formales y los no formales, las intensionalidades y expectativas de los alumnos a su ingreso a la universidad no han sido considerados hasta el momento como punto definitorio de las posibilidades del propio curriculum. Un ejemplo¹⁵ de ello lo podríamos encontrar en el hecho de que los docentes entregan a sus alumnos, al inicio del semestre, una copia del programa y una copia de todo el material bibliográfico que los

¹⁵ Este caso se presentó en el semestre enero-junio de 1995, en la materia de Economía Agrícola. Es importante anotar aquí que parece ser una situación muy particular de los profesores que han participado en programas de actualización vía el posgrado. En los últimos cuatro años, diversos profesores que regresaron de realizar estudios de maestría en sus áreas de conocimiento específico (economía, antropología, sociología, etc.), han pretendido que sus alumnos utilicen los mismos materiales y alcancen los mismos objetivos que a ellos les planteó su programa de estudios, por lo que habría que revisar o estudiar que es lo que está sucediendo en estos casos. Pero, al parecer por el efecto de imitación, otros docentes han tendido a tener comportamientos similares al aumentar el volumen de los materiales a revisar, sin cuestionar la calidad de ellos o el carácter repetitivo de los mismos.

alumnos tendrán que revisar durante el mismo, definiéndose las fechas en las que se llevará a cabo las evaluaciones correspondientes a los periodos intermedios y la terminal. En el último periodo escolar, encontramos que a un grupo de la licenciatura en economía, del quinto semestre, un profesor les solicitaba leer un promedio de 700 páginas por semana pues él consideraba que un alumno debería tener la conducta de lectura a la velocidad y el ritmo que se manifiesta en tal solicitud. Si agregamos el monto del material bibliográfico que los alumnos de dicho semestre deberían leer durante las 16 semanas que dura el periodo, encontramos que los alumnos diseñarían por su cuenta una estrategia de supervivencia mediante la cual hicieran creer al profesor que ya poseían la conducta que él esperaba, independientemente de si habían aprendido o no lo que establecía el plan de estudios correspondiente.

Otro caso¹⁶ ilustrador se encuentra en el caso de otro docente que les encargó a los estudiantes realizar exposiciones de cada uno de los temas del programa y, al finalizar el semestre, en una sola clase, hace exponer a seis o siete equipos los temas restantes, no importando si los alumnos aprendieron o no los contenidos de los programas en cuestión.

La atención que se ha puesto en las posibilidades que el docente tiene para enfrentar el proceso de desarrollo del curriculum (Cf. Contreras, 1990; Coll, 1985; Arciniegas, 1988) han distraído la atención de aquellas posibilidades que tiene el alumno para alcanzar los objetivos propuestos por el curriculum mismo.

Como hemos mencionado en párrafos anteriores, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología previó la presencia de un alumno "tipo" (Cf. Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología, 1993) que no está llegando a las aulas de la FCS de la UNACH. Esta situación ha obligado a los docentes a plantearse la necesidad de generar procesos de discusión que permitan solucionar los problemas propios de esta condición contextual. La ausencia en el desarrollo de

¹⁶ Esta situación es muy común con los docentes que han incorporado el trabajo en equipos como una manera de reducir su carga docente para destinar tiempo a la "investigación"

ciertas habilidades y destrezas esperadas en los alumnos al momento de implementar los cursos ha demandado de los docentes la búsqueda de alternativas para conseguir que se presente el aprendizaje de los contenidos del curso que imparten. También les ha demandado, a los docentes, la necesidad de caracterizar al “tipo” de alumnos que sí está llegando a sus aulas.

En las discusiones más recientes¹⁷ los docentes destacaban la presencia de un alumno “tipo” cuyo origen es de las ciudades medianas y grandes del estado pero de los municipios rurales; desconoce o no tiene una formación basada en el aprendizaje; depende de los conocimientos y decisiones que el docente le aporta en el salón de clase; no cuenta con hábitos de estudio ni hábitos de lectura; desconoce los contenidos y condiciones que se especifican en el Plan de Estudios que piensa cursar y, finalmente, no sabe a que se va a dedicar cuando concluya sus estudios profesionales.

Ante la situación descrita en el párrafo anterior, la implementación y desarrollo del curriculum obliga a los docentes a incorporar al alumno como una condicionante fundamental en su prospectiva.

Para concluir este apartado se mencionarán cuatro cuestiones que se considera será necesario trabajar si se quiere discutir sobre la prospectiva del curriculum del Área de Investigación Social que se ofrece en la FCS de la UNACH.

La primera de ellas se refiere al contexto en el cual se verifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están inmersos los docentes y el curriculum de la Licenciatura en Sociología. Ya que, si bien es cierto que la sociedad presenta ciertas tendencias generales y el modelo educativo a nivel nacional parece orientarse en ese sentido, las peculiaridades que tiene el contexto social, económico y político de la Facultad parecen hacer impensable la puesta en operación de algunas de ellas. Será necesario trabajar la discusión en este

¹⁷ Cfr. Minutas de las sesiones de trabajo de la Academia de Sociología de los meses de noviembre y diciembre de 1996.

sentido ¿qué puede y qué no puede ser factible de la propuesta en nuestro contexto?

La segunda consideración tiene que ver con las especificidades y rumbos que está tomando el desarrollo de la Sociología como un cuerpo científico de conocimientos y particularmente cómo se está pensando la investigación social. Todo parece indicar que la especialización en campos de investigación se ha desarrollado hasta el punto en que ahora se piensa en la necesidad de variar el rumbo hacia la generalización o integración de estos campos de conocimiento. La discusión sobre este aspecto epistemológico respondería a la pregunta ¿qué debemos investigar y con qué metodología?

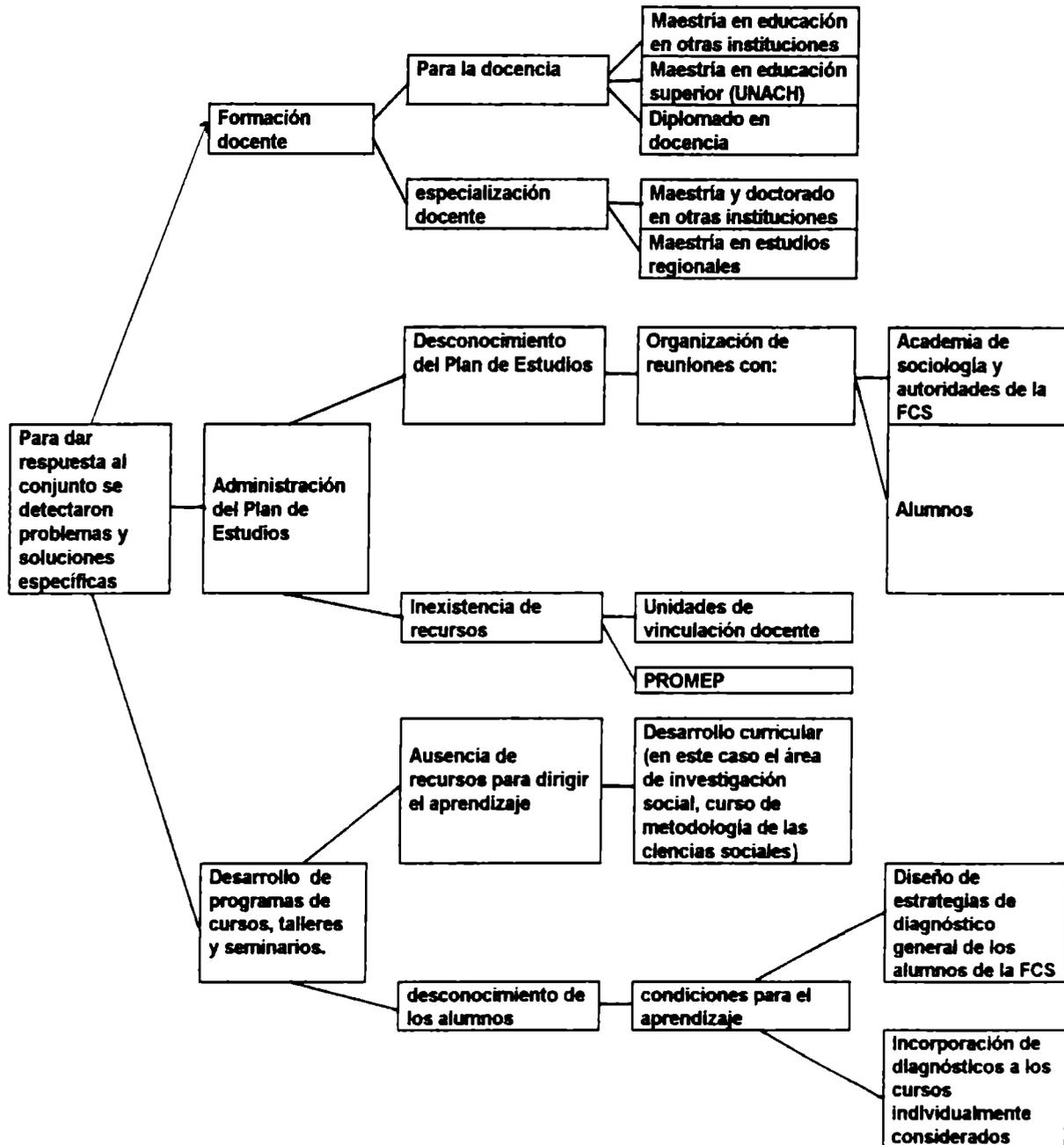
La tercera consideración nos lleva al papel que puede y debe jugar el docente en la prospectiva educativa. En este sentido queda la pregunta ¿qué tan dispuestos están los docentes para revalorizar su trabajo y discutir la prospectiva del curriculum?

Finalmente, la cuarta cuestión que es necesario tener presente (y que de alguna manera da sentido al presente trabajo), se refiere a las posibilidades de que el alumno pueda aprender los conocimientos semánticos y procedimentales que se le proporcionan a lo largo de su formación como profesional de la sociología. La pregunta que se presenta en este sentido es sobre ¿qué habilidades y destrezas debe poseer y/o desarrollar el alumno para conseguir con éxito el aprendizaje de los contenidos semánticos y procedimentales de la sociología?

1.4. El problema de estudio: las posibilidades de solución.

Como puede concluirse de lo hasta aquí expuesto, nos encontramos frente a una situación sumamente compleja y de ninguna manera puede pensarse que la solución al conjunto de problemas que presenta la enseñanza y el aprendizaje de la investigación social se presente de manera individual. Esto es, no es sólo un problema de algún docente en particular, o de los docentes o de los alumnos; tampoco se resuelve con la sola modificación de los programas de cada una de las materias que conforman el plan de estudios, ni con la sola actualización de los

contenidos, ni con el solo diseño de nuevas estrategias para implementar el proceso enseñanza aprendizaje.



La búsqueda de soluciones ha seguido tres líneas básicas:

- La primera de ellas está referida a los procesos de formación docente. La formación docente ha seguido, a su vez, dos líneas claramente diferenciadas. Por un lado, se ha propuesto que los docentes se incorporen a procesos de formación “para la docencia”, ya sea en estudio de maestría o doctorado en educación en instituciones diversas de la UNACH en las que se ofrecen programas específicos,

ya sea en la maestría en educación superior que la propia UNACH ofrece o ya sea con la incorporación de los docentes al diplomado en docencia que la universidad ha ofertado a sus docentes el último semestre de 1996. Por otro lado, la formación docente se ha orientado hacia la especialización disciplinaria. Los docentes se incorporan a estudios de maestría o doctorado en las áreas disciplinares de su preferencia en otras instituciones de educación superior distintas de la UNACH o en la maestría en estudios regionales que ofrece la FCS de la UNACH.

- La segunda de las tres líneas básicas de solución de los problemas curriculares que hemos enunciado en los párrafos anteriores tiene que ver con los aspectos administrativos de la implantación del Plan de Estudios. El desconocimiento existente sobre las peculiaridades que el propio Plan de Estudio establece al propiciar el desarrollo de actividades y programas de trabajo que implican una nueva concepción de la administración escolar y académica del Plan de Estudios. Por un lado, ha sido necesario mantener reuniones reiteradas con la administración de FCS de la UNACH con la finalidad de explicar continuamente la forma de funcionamiento y las diferencias existentes entre los cursos, los talleres y los seminarios. Por otro lado, ha sido necesario mantener reuniones constantes con los alumnos con la finalidad de conseguir que conozcan el Plan de Estudios y entiendan su participación en cada uno de los programas que el Plan de Estudios ha previsto para su formación.

- La tercera línea de solución se encuentra referida al desarrollo de los programas de trabajo de cada uno de los cursos, de los talleres y de los seminarios que componen el Plan de Estudios. Ha sido necesario dar respuesta a la ausencia de recursos para dirigir el aprendizaje (en este caso en el área de investigación social y en el curso de metodología de las ciencias sociales). Por otro lado, se ha enfrentado el desconocimiento que se tiene de los alumnos y en especial el desconocimiento que se tiene de las condiciones en las que éstos enfrentan los procesos de aprendizaje previstos en el Plan de Estudios. Ha sido necesario el implementar instrumentos adecuados para ofrecer información relevante que

muestre el estado de los alumnos al ingreso a la FCS de la UNACH y, al mismo tiempo, la incorporación de instrumentos adecuados para que cada docente pueda efectuar un diagnóstico de los alumnos referido a cada uno de los cursos en que participa y que pueda servirle de punto de partida para llevar a cabo, tanto la planeación y programación como el desarrollo de cada uno de sus cursos.

En el caso particular del Área Investigación Social se encuentran varios problemas que deben trabajarse con cierta profundidad:

a) El primero de ellos es la recuperación del aprendizaje como hilo conductor del diseño y desarrollo curricular. Se cree que en el caso del Área de Investigación Social es conveniente recuperar el aprendizaje basado en procesos porque desde su desarrollo es factible conseguir la transferencia de las habilidades desarrolladas hacia su aplicación a otras áreas de conocimiento. Es decir, la aplicación de un proceso que permitiera que los alumnos desarrollaran habilidades cognitivas y metacognitivas al asociar la adquisición de conocimientos en base a la utilización de los procesos de pensamiento en la realización del aprendizaje y ejercitación de la investigación social, de la estructuración de las redes semánticas que les hace posible la comprensión y explicación de los fenómenos sociales y la utilización de ambos procesos en el desarrollo de las habilidades profesionales que el mismo Plan de Estudio espera, daría sentido al trabajo que el alumno desarrolla en otros cursos.

b) Una segunda cuestión es la necesidad de reconstrucción de cada uno de los cursos en atención al cumplimiento de lo que se ha enunciado en el punto anterior. Esto es, que el diseño de cada uno de los cursos para su aplicación, debiera tener como objetivo el aprendizaje. Esto implicaría que el diseño debiera contemplar tareas, actividades, contextos, materiales, y condiciones, tanto para alumnos como para maestros, en las que se refleje lo que hemos afirmado en el inciso anterior,

c) Finalmente, es necesario que se presente un nuevo proceso de negociación, que permita llegar a acuerdos sobre lo planteado en los dos incisos anteriores, entre los profesores responsables de impartir los cursos que conforman el Área de

Investigación Social, entre éstos y los profesores responsables de las otras áreas de conocimiento contempladas en el Plan de Estudios y de los profesores en su conjunto con la administración de la Facultad. Los procesos de negociación y los acuerdos factibles tendrían la finalidad de hacer operativos los cambios y los programas de trabajo de cada uno de los cursos.

Para el caso del aprendizaje de la metodología de la investigación social, se encontraría con que el desarrollo de las habilidades de pensamiento a partir de la realización de ejercicios de lectura aplicados a los contenidos textuales del curso, propiciarían la posibilidad de que los alumnos aprendan los contenidos semánticos y procedimentales propuestos por el curso. De la misma forma, el aprendizaje de los contenidos semánticos y procedimentales que se abordan en el curso, crearía condiciones para que el alumno desarrollara las habilidades de pensamiento asociadas a los procesos de lectura, pues para adquirirlos debe ejercitar los procesos correspondientes.

El logro del conocimiento no se limita a la recepción de información sino al procesamiento de ella en la mente. Este último depende en gran medida del conocimiento previo y de la manera en que este conocimiento esté estructurado y clasificado en la mente, de tal manera que pueda ser recuperado y utilizado en la interpretación de conocimientos nuevos.

El alumno puede aprender más fácilmente si tiene esquemas de organización que puede usar para interpretar y elaborar nueva información que recibe del medio ambiente o de aquello que se aborda en los diversos niveles de educación formal (Resnick y Klopfer, 1989:2-4). La estructura organizativa del Área de Investigación Social y la del curso de Metodología de las Ciencias Sociales buscan establecer niveles de desarrollo tanto en la complejidad del conocimiento que pretenden abordar como en las redes cognoscitivas que esperan que el alumno construya.

Una premisa fundamental de esta propuesta es que el aprendizaje requiere necesariamente de conocimientos que no pueden darse directamente a los estudiantes, sino que es a través de la información y examen que ellos mismos

hacen a partir de la información que ya tienen como logran integrar un nuevo conocimiento. Una estructura curricular como la que se ha construido para incorporar al alumno al conocimiento de la metodología de las ciencias sociales provee esta condición.

El desarrollo de materiales instruccionales adecuados, la motivación del propio alumno al ver que el conocimiento que obtiene le es significativo, la posibilidad de proponer soluciones a problemas reales y la consideración del contexto social en el que vive, así como de la posibilidad de incidir en su transformación, son algunos de los puntos que se manejan en esta nueva propuesta de aprendizaje cognitivo (Resnick y Klopfer, 1989:6-10).

Con este conjunto de cambios que se pretenden presentar y con aquellos que, se espera, seguirán presentándose, se estará coadyuvado a que se facilite o, al menos, a que se presenten condiciones desde las que puede plantearse soluciones que, en su concreción, aporten posibilidades para que el proceso enseñanza aprendizaje encuentre, cada día, más posibilidades de conseguir los objetivos que se han trazado en los planes de estudio producto de varios años de trabajo de los docentes que en ello participan.

Por una parte, ya se han realizado adecuaciones a los programas de estudio de la licenciatura y se cuenta con programas de materia que responden a los retos que nos plantea la realidad actual.

Por otra parte se cree conveniente profundizar el proceso de desarrollo del curriculum a niveles más concretos, en los que pueda ser factible incorporar y desarrollar estrategias que propicien resultados verificables en los procesos de aprendizaje y en los de la enseñanza. Es decir, se considera necesario plantear la posibilidad de diseñar y poner en operación instrumentos desde los cuales pueda propiciarse y dirigirse el proceso enseñanza aprendizaje y, en nuestro caso, de forma particular el área de la investigación social. Es necesario pasar del diseño al desarrollo del curriculum, a la implementación de cada curso. Este es el punto de partida desde el cual se inicia el trabajo que hace posible el pensar el desarrollo de

la guía que se ha propuesto presentar en este documento. El trabajo previo que ha realizado la Academia de Sociología y la Comisión de revisión y Diseño Curricular serán el sustento desde el que se ha fundamentado la elaboración de la guía objeto del presente trabajo de tesis.

No obstante, como el trabajo de desarrollo del curriculum es un trabajo a cargo de la Academia (en este caso, la de sociología), se ha considerado que es inviable y poco productiva la posibilidad de diseñar estrategias e instrumentos por parte de un sólo docente aislado, es por ello que se propone que por el momento, pueda ser diseñada, como parte central de este trabajo, una guía de para la construcción de un manual para un curso particular como el de Metodología de las Ciencias Sociales. Este curso, que por su carácter integrador, puede dar cuenta de una estrategia y de unos procesos de operación que ilustren lo que es factible hacer para el resto de los cursos que componen el área de conocimientos. A su vez, el trabajo en este curso, permitirá aportar elementos para llevar a cabo procesos de evaluación de la eficacia alcanzada en la operación de los instrumentos propuestos.

En el sentido apuntado, se propone realizar el diseño de una guía basada en procesos para desarrollar un manual que pueda ser utilizado en el proceso enseñanza aprendizaje del curso de Metodología de las Ciencias Sociales. El trabajo de construcción de la guía estará basado en los aportes que han arrojado los estudios sobre la Lectura Analítico Crítica (o Lectura de Comprensión). El uso de la lectura y la escritura como instrumentos de aprendizaje, permitirán ejemplificar como el trabajo previo (de los cursos de Taller de Lectura y Redacción y Epistemología de las Ciencias Sociales) puede ser recuperado para consolidar, tanto las habilidades y destrezas desarrolladas por los alumnos. como los conocimientos (semánticos y procedimentales) adquiridos en los semestres anteriores. Se pretende, en este sentido, que la guía sirva para que el docente ayude a los alumnos, a sentar las bases para que éstos puedan continuar, en mejores condiciones, el proceso de formación en el que se encuentran insertos.

Para hacer factible tal propuesta, en el siguiente capítulo se revisa la estructura del Área Curricular de Investigación Social con la finalidad de conocer los contenidos y las condiciones propuestas por el propio Plan de Estudios. Se considera que el análisis de los contenidos del área de conocimientos, sus características y dimensiones, permitirá determinar si es factible utilizar a la Lectura de Comprensión como metodología de aprendizaje de tales contenidos.

CAPITULO 2

Análisis del currículum del área de investigación social del plan de estudios de la licenciatura en sociología de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Se ha tomado como punto de partida el análisis curricular para llevar a cabo el estudio de la problemática que permite la construcción de una guía para elaborar un Manual para el curso de Metodología de las Ciencias Sociales. La ubicación de este curso en la estructura del área de conocimientos de la que forma parte permitirá la comprensión de las características y dimensiones de los contenidos, semánticos y procedimentales, que se especifican en el programa oficial del curso mismo.

Al tratar de establecer los puntos de apoyo desde los cuales integrar el análisis, se han encontrado algunas dificultades. Si se consideran el sinnúmero de propuestas que se han dado para la definición del "currículum" y aquellas dirigidas para estructurar una metodología para su abordaje como objeto de estudio, se comprenderá la situación que fue enfrentada en este caso. Fue por ello que se coincidió con la propuesta de Contreras (1990:185) de derivar esta discusión hacia lo que es la teoría del currículum y hablar no de una propuesta sino de varios intentos de reflexión y profundización sobre el tema. Esto no quiere decir que en este capítulo se pretenda profundizar en la discusión que sobre la teoría del currículum se presenta actualmente. Lo que si se quiere, es destacar del currículum su aspecto prescriptivo, aquello que lo hace aparecer como una guía en el proceso de planeación y ejecución educativa. Y es que este carácter prescriptivo da pie para presentar la siguiente reflexión acerca de un proceso particular de revisión curricular como el que aquí interesa abordar.

2.1. La revisión curricular.

Aunque en su mayor parte el apartado hace referencia al Área de Investigación Social de la Licenciatura en Sociología de la FCS de la UNACH, a la experiencia y reflexión que se ha conseguido como parte del grupo que trabajó en la elaboración de los contenidos de la misma, se ha decidido ordenar la exposición de las ideas y preocupaciones en torno a lo que se considera como necesario para plantear las bases desde las que es posible construir un esquema para el desarrollo de la guía del manual del curso de Metodología de las Ciencias Sociales.

En este apartado, en su primera parte, se realiza un esfuerzo por conseguir la clarificación de los conceptos de diseño, desarrollo y evaluación curricular. En un segundo momento, se aborda la manera en como los diversos modelos de curriculum influyeron y se reflejaron en la elaboración de los programas de estudio de la Licenciatura en Sociología de la FCS de la UNACH y en particular como se han expresado en el Área de Investigación Social. Inmediatamente después, se expone la forma en que se trabajó y la forma en que, posteriormente, fueron presentados los resultados del proceso de revisión y cambio curricular en el caso del plan de estudios de la Licenciatura en Sociología de la FCS de la UNACH. Finalmente, se presentan algunas de las ideas que han ido surgiendo a lo largo del proceso por el que se ha venido transitando durante de los últimos años y que parecen importantes para llevar a cabo el proceso de desarrollo del curriculum en la Licenciatura en Sociología, del Área de Investigación Social y especialmente, el curso de Metodología de las Ciencias Sociales que aquí nos ocupa de forma prioritaria.

Es muy importante destacar que el proceso de revisión curricular en la FCS transitó por situaciones coyunturales que, por alguna razón u otra, lo llevaron desde 1985 hasta 1993 bajo diversas direcciones y que, finalmente, permite afirmar que el resultado del proceso es el resumen de una serie de acuerdos entre los diferentes grupos, posiciones teóricas, compromisos de diverso tipo (incluso de

carácter político) y que, no siempre al menos, se han correspondido con la coherencia que muchos hubiesen querido. No obstante, esta situación, que en determinado momento se percibió como problemática y errónea, hoy abre la posibilidad de pensar la tarea de revisión curricular como algo que, aún con vida, puede dar alternativas para encontrar las vías de resolución a las expectativas que los diversos docentes que trabajan ahí aún tienen: superar el trabajo académico y la vida cotidiana.

2.1.1. Conceptos básicos: diseño, desarrollo y evaluación curricular.

En términos teóricos es factible pensar la diferencia entre las fases que constituyen el proceso de diseño curricular. Para quienes participan en el trabajo de revisión y rediseño curricular no es sencillo encontrar las diferencias entre las fases. Es muy común el confundir las diversas etapas cuando ciertas actividades corresponden a más de una fase e, incluso, es común el ignorar la existencia de las mismas en el momento en el que se realiza el trabajo. También es común que se valore una fase más que otra o el que se excluya, intencionalmente incluso, alguna de ellas por considerarla innecesaria.

En el del proceso de revisión y rediseño curricular de la FCS de la UNACH y en el caso particular de la Licenciatura en Sociología, puede encontrarse una larga fase dedicada al diseño que se caracterizó por estar completamente a cargo de los docentes de la Facultad y, en el mismo sentido, por la ausencia del aparato administrativo en el proceso.

En la fase de diseño, los docentes desde muy diversos puntos de vista plantearon la necesidad de dar respuesta a la cambiante situación económica, social y política del país y la región y por ello propusieron la necesidad de enfrentar un cambio radical de los currícula de las carreras que se imparten en la FCS de la UNACH. La propuesta no sólo estaba remitida al hecho de que el proceso de modernización del país planteaba problemas nuevos a los que había que dar respuesta, sino que la FCS de la UNACH enfrentaba un proceso de fuerte crítica por parte del aparato productivo ya que, al parecer, los egresados de ésta

ya no encontraban espacios disponibles en el mercado laboral o no contaban con las habilidades y destrezas demandadas por los usuarios de los egresados de esta institución.

Este punto de partida obligó a los docentes que participaron en el proceso a replantear la situación en la que se encontraba el desarrollo de los conocimientos disciplinares. Es decir, los obligó a buscar y recuperar los aportes recientes, las discusiones y los materiales más actuales respecto de las diversas áreas de conocimiento que se encontraban formando parte de los planes de estudio.

Es muy importante entender que si bien los docentes de la FCS de la UNACH se caracterizan, en esta etapa y en estos años, por el alto grado de conocimiento de la realidad circundante y por el proceso de actualización en el que estaban involucrados, la preocupación por los estudiantes no se centró en el aprendizaje. La consideración sobre lo que deberían aprender los estudiantes (la cantidad y la calidad), las características psicológicas asociadas a los mismos, fueron reducidas a la búsqueda por una nueva forma de organizar los conocimientos que permitieran reformar la enseñanza. Sin embargo, en ningún caso se llevaron a cabo los estudios e investigaciones correspondientes a la fuente psicopedagógica, ésta más bien se dejó al buen entender y la experiencia de los docentes, sin que se diseñara siquiera un foro como para discutir esas cuestiones¹⁸.

La aproximación más cercana a la fuente psicopedagógica la planteó una de las corrientes de pensamiento sostenida por un pequeño grupo de profesores. Estos plantearon su preocupación por el proceso enseñanza aprendizaje en el caso de algunas materias del área de Teorías Sociológicas. Su propuesta fue la organización semántica del conocimiento de esta área en torno a los problemas o ejes temáticos que la propia teoría aborda. Consiguieron con ello que se

¹⁸ En el caso de las otras fuentes del proceso se organizaron múltiples foros de discusión en los que se incorporaron docentes y alumnos de la facultad, e incluso, invitados de otras universidades, especialistas en áreas específicas, etc., pero nunca fue una preocupación el cómo enseñar ¡imagínense a los docentes de años cuestionados sobre el cómo enseñar! ¿era eso posible?

renunciara a la propuesta que se basaba en el carácter cronológico del abordaje de la Teoría Sociológica.

Así, en el área de conocimiento de Teorías Sociológicas, se decidió agrupar las propuestas teóricas de los sociólogos en torno a problemas como el cambio social, el conflicto social, la desigualdad social, etc.. Asimismo, se consideró que los alumnos recuperarían mejor en fases posteriores, como la tesis por ejemplo, los conocimientos abordados en dichos cursos. No obstante, nunca se planteó una genuina preocupación de los docentes por conocer o incorporar conocimientos específicos sobre la estructura cognitiva de los alumnos o por cuestionar la forma en que se planteaba el proceso de enseñanza aprendizaje en la FCS de la UNACH.

En síntesis, en la fase de diseño de los diversos cursos que se aprobaron para formar parte del plan de estudios se había resuelto el problema de considerar la fuente socioeconómica (se pretendía dar respuesta a los problemas de la sociedad actual) y epistemológica (se pretendía dar respuesta a la actualización de los saberes propios de las disciplinas involucradas y, con ellos, se había propuesto abordar las cuestiones relativas a la práctica profesional), pero quedó excluida la fuente psicopedagógica. En el caso de esta última se supone que cada docente daría respuesta basándose para ello en su experiencia como profesor en la FCS de la UNACH o en otros centros de educación superior.

Con este punto de partida se enfrenta el problema de estructurar cada uno de los cursos en atención a procesos focalizados al interior de la dinámica propia de la FCS de la UNACH y mucho más cercanos al salón de clases, tanto en distancia como en tiempo. Es decir, cada docente deberá trabajar en la definición de cada una de las actividades tanto para profesores como para los alumnos, los materiales que se utilizarán, las situaciones que se crearán, etc., en el contexto y área específica en la que se encuentran ubicados cada uno de los docentes involucrados.

Posteriormente, cada docente tendrá que desarrollar el curriculum que ha

diseñado para el curso del que se hace responsable y, a partir del diseño correspondiente, deberá llevar a cabo los procesos de evaluación pertinentes, tanto a los procesos, como a los materiales o a los resultados.

Estas dos últimas características deben estar previstas en el diseño y deberán ser planeadas por el docente tanto para aplicar el curriculum como para evaluar y corregir en el momento apropiado aquello que, de alguna manera u otra, sea necesario.

2.1.2. Modelos de diseño y evaluación curricular.

La dinámica bajo la cual se realiza el trabajo docente en la FCS ha hecho que los programas que se diseñan para cada una de las materias se refiera y estructure en función de aquello que para el docente resulta lo más conveniente. Esto es, en términos del diagnóstico que ha realizado sobre las condiciones y el contexto en que va a impartir el curso, los contenidos (semánticos, procedimentales y actitudinales) y las decisiones sobre la metodología de enseñanza aprendizaje que le ha parecido a él que es la más adecuada, dadas las condiciones que le ha provisto el análisis previo.

En la FCS de la UNACH es común que los programas se estructuren en función del modelo por objetivos pues es el que a los docentes les ha resultado el más fácil de operar, tanto en el diseño, como en el desarrollo y la evaluación del mismo. Hay que reconocer, sin embargo, que los docentes de la FCS poco conocen de la existencia de modelos alternos o alternativos¹⁹ para estructurar los

¹⁹ En 1991, la Dirección de Planeación de la UNACH proporcionó a los docentes un manual y un formato específico para el diseño de cada uno de los cursos al que llamaron PANAL (Programa Analítico). En el se establecía la determinación de objetivos en diversos niveles, la programación de actividades de los docentes y los alumnos, la evaluación de éstas, los recursos a utilizar para cada actividad y la secuencia que debería haber en la realización de cada actividad, tarea o ejercicio. La Dirección de Planeación suponía que el ejercicio de reestructuración de los cursos en torno al PANAL mejoraría la calidad de los cursos y del trabajo docente. En el caso específico de la FCS encontramos que sólo seis de los 45 docentes que trabajaron en ese periodo de implantación pudieron dar respuesta a la solicitud de la Dirección de Planeación de la UNACH. A la fecha, el PANAL (por cierto diseñado para ser llenado por computadora y con asistentes que contienen taxonomías específicas, bancos bibliográficos por materia, etc.), sigue siendo un problema para los docentes que aún no sienten como una necesidad el dedicar más tiempo de calidad a la tarea de diseño y evaluación de su trabajo.

programas a desarrollar para cada curso y, en otro sentido, poco les ha interesado hasta ahora la reflexión por el aprendizaje. Preocupados por el polo de la enseñanza, han tendido a privilegiar y perfeccionar los programas en torno a el planteamiento de objetivos más claros cada vez (en este sentido se ha tendido incluso a acortar los objetivos) con el fin de alcanzarlos al finalizar el curso. Así, los problemas de los docentes aparecen en torno a la pregunta por el cómo hacer para que los alumnos alcancen los objetivos propuestos en el corto tiempo de duración que tienen los semestres en la UNACH.

En la búsqueda de la respuesta a la pregunta anterior, diseñan los materiales a utilizar durante el curso procurando que los alumnos no pierdan tiempo en la búsqueda (aunque la cantidad y calidad no se cuestionen en este momento), se diseñan las actividades de tal forma que el alumno no pierda tiempo en su realización, etc., todo con la finalidad de cubrir los objetivos propuestos, independientemente de que los alumnos aprendan o no lo que se ha establecido en el programa. Esta situación es perfectamente coherente con el tipo de práctica docente común en la FCS, basada en la exposición que el profesor realiza de los conocimientos objeto del curso y en donde el alumno aparece normalmente como receptor de todo aquel legado que el profesor alcanza a proporcionarle durante el semestre.

Lo anterior no quiere decir, de ninguna manera, que los docentes no se preocupen por conseguir que sus alumnos obtengan notas aprobatorias y que sean capaces de mostrar, al finalizar el programa del curso, las conductas esperadas por el programa mismo²⁰, pero sí llama la atención el hecho de que esta situación sea la que oriente la mayor parte de las actividades de planeación de los

²⁰ Muchos de los docentes comentan comúnmente los problemas que los alumnos presentan durante el curso al abordar los diversos contenidos, pero normalmente concluyen que es problema de los alumnos el adaptarse a lo planteado en el programa del curso y a la dinámica que los docentes han diseñado para llevarlo a cabo. Es por ello que los alumnos tienden a asumir la responsabilidad, casi exclusiva, de buscar soluciones a los problemas que presenta su aprendizaje. Por lo mismo, encuentran perfectamente coherente con sus estrategias los modelos basados en objetivos, pues no importa cómo, ni siquiera asistir a los cursos, sino resolver los exámenes que deben cubrir y para los cuales hay fechas específicas.

profesores.

En gran medida, esta situación que ha generado o reforzado el modelo por objetivos en el caso de la FCS, está directamente asociada a la desvalorización del trabajo docente, ya que la mayoría de los profesores han tendido a privilegiar a la "investigación" como un trabajo de mejor calidad y con un reconocimiento social mayor que el simple trabajo de docente. Hoy en día esta tendencia ha comenzado a revertirse con el programa de estímulos a la carrera docente, pues para poder participar de los estímulos, los docentes se han visto obligados a poner mayor atención en el trabajo que realizan, pero no creemos por el momento, al menos no hay evidencias al respecto, que el trabajo docente se vuelva tan atractivo como para que los docentes inviertan un tiempo mayor en el diseño, desarrollo y evaluación de los curricula en los que se ven involucrados.

En casos muy particulares, sin embargo, el modelo por objetivos está dando resultado en cuanto a que sí se presenta el aprendizaje en los alumnos y de alguna manera, se consigue lo que se ha planteado como los objetivos esperados tanto en el diseño del plan de estudios como en el del curso específico. Pero en otros cursos los resultados son verdaderamente desesperanzadores.

Dentro del plan de estudios vigente²¹ hay un conjunto de materias que requieren del uso de modelos alternativos al de objetivos conductuales. Este es el caso de los cursos del Área de Investigación Social. Por las características propias de los contenidos y los objetivos que se proponen para cada una de ellas en el plan de estudios, encontramos que el modelo de procesos o el de investigación serían los adecuados para conseguir el aprendizaje esperado en los alumnos.

Es natural que tanto el área específica de matemáticas aplicadas a las ciencias sociales y el área de investigación se piense bajo la propuesta del modelo de procesos, ya que son los procesos los que encontramos como contenidos de los cursos. Pensamos que al plantear la enseñanza de los procesos bajo el modelo

²¹ De las cuatro licenciaturas que ofrece la FCS, pero en especial en el caso de licenciatura en Sociología.

de objetivos exclusivamente en la FCS de la UNACH hemos creado más problemas a los alumnos en su aprendizaje que los que les hemos ayudado a resolver.

El modelo de procesos permitirá desarrollar mejor el aprendizaje de destrezas y la adquisición de habilidades al desarrollar actividades en las que los alumnos puedan poner en ejercicio procesos y procedimientos básicos para la realización de las actividades que le permitirán el acceso al aprendizaje y a la resolución de problemas. En el caso de los cursos del Área de Investigación Social de la Licenciatura en Sociología de la FCS de la UNACH, encontramos que si logramos que los alumnos aprendan a leer y a comunicar lo que saben, tendrán cierto nivel de éxito en el resto de sus estudios; de igual forma, si conseguimos que aprendan a buscar, sistematizar y utilizar información teórica o fáctica, estarán en condiciones de asumir el aprendizaje de las otras materias del plan de estudios, pero además, estarán en condiciones de enfrentar, con cierto nivel de garantías de éxito a su vida profesional y social.

Esto, sin embargo, implica la necesidad de una revalorización del trabajo docente pues el diseño de los cursos le reclamará una mayor inversión de tiempo, esfuerzo y dedicación, al igual que en las fases de aplicación y evaluación de los cursos que el docente habrá diseñado. A pesar de las gratificaciones y satisfacciones que implica el haber conseguido que los alumnos aprendan, el esfuerzo de perfeccionamiento del docente, no será cosa fácil. El docente tendrá, que diferenciar entre el hecho de ser el que diseña y organiza el programa del hecho de ser el que dirige y protagoniza el programa. Asimismo, tendrá que aprender a controlar las situaciones en la clase (in situ) más que a diseñar su control de antemano. De la misma forma, tendrá que tomar decisiones en la situación y el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje más que a ceñirse a aquellas que fuera de contexto había planeado de antemano y tendrá, en fin, que adaptarse a las necesidades de los alumnos más que a las necesidades propias del programa y por ello deberá ser más consciente del curriculum oculto que

subyace en el proceso de aprendizaje específico en el que participan tanto el docente como el alumno.

Esta situación nos obliga a plantear la necesidad de recuperar, como una condición fundamental, la fuente psicopedagógica, en el diseño de los cursos a los que hacemos referencia. Es decir, mientras en la FCS no se incorpore el análisis de las condiciones y el contexto psicopedagógico en el que nos encontramos insertos, mientras no se recuperen los aportes de la psicología y la pedagogía al desarrollo del trabajo docente, será difícil concebir la posibilidad de incorporar el modelo de procesos como alternativa que nos permita dar una respuesta adecuada a los problemas de aprendizaje que enfrentamos en la en la FCS, en la UNACH y en la región.

En el caso del Área de Investigación Social se encuentra que los talleres de Investigación Social en el quinto y sexto semestres de la licenciatura en sociología, serían el espacio idóneo para llevarlos a cabo ya que en el plan de estudios no está previsto su contenido y será la primera vez que en la FCS de la UNACH, un trabajo de este tipo se lleve a cabo. En los programas de estos cursos, es el docente - tutor el que tendrá que decidir, en cada fase o cada paso, lo que el alumno deberá aprender para estar en condiciones de dar el siguiente paso. De ahí la importancia de mantener los cursos como un espacio de investigación sobre el aprendizaje de la investigación social, pues de ello dependerá el que se modifiquen los diseños de los currícula de los cursos anteriores y de los cursos que se encuentran posteriormente hasta la obtención de la tesis como producto terminal de este proceso.

En el caso de la Licenciatura en Sociología y en particular del Área de Investigación Social es necesario conservar la incorporación de los tres tipos de modelos de diseño, con la finalidad de tender puentes que permitan transitar hacia mejores condiciones en las que, tanto el trabajo docente como el aprendizaje de los alumnos, puedan mejorar la calidad con la que se vienen realizando desde tiempo atrás. La implantación de los nuevos programas bajo esta óptica no puede

pensarse como un proceso fácil e inmediato, pero se espera que el esfuerzo por llevarlos adelante encuentre resultados pronto. Cuando se inicio el trabajo de revisión y rediseño curricular, en los años ochenta, se pensó que en el corto plazo se conseguirían resultados. Cuando en 1993 por fin se llegaron a acuerdos que permitieron la superación de esa fase, a muchos les pareció un fracaso el haber aceptado posiciones opuestas y poco centradas en el desarrollo de la Facultad.

Hoy se encuentra que en realidad el proceso fue más rico de lo que se esperaba y que no ha concluido aún después de que se han aprobado los planes de estudio. Los docentes encuentran que apenas comienza la etapa en la que tendrán que responder con los cambios que realmente hagan operativo el trabajo que realizan para conseguir que los alumnos aprendan lo que se espera sea útil a la sociedad en la que están insertos.

En términos generales, puede decirse entonces, que al interior de un plan de estudios como el de la Licenciatura en Sociología de la FCS de la UNACH, es factible pensar la necesidad de integrar los cursos de las diversas áreas de conocimientos en base a la diversificación del uso de los modelos de diseño curricular. Es decir, en algunos casos, los cursos podrían ser diseñados bajo la conceptualización y la metodología del modelo por objetivos; en algunas otras áreas de conocimientos, deberían apoyarse en el modelo de procesos y, finalmente, en algunos otros cursos se debería operar bajo el modelo de investigación. En algunos casos particulares, podría pensarse el uso de los tres tipos de modelos al interior de un mismo curso, si los contenidos, al ser clasificados lo permiten o lo requieren, dejando al docente en condiciones de superar el trabajo que viene realizando al ver enriquecidas las modalidades bajo las cuales organiza los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

2.1.3. Metodología de diseño curricular.

Como ha podido verse hasta el momento, en el proceso de diseño curricular de los planes de estudios de las licenciaturas que se imparten en la FCS de la UNACH, tras un periodo largo de reflexión, fueron abordados de manera amplia la

situación social, económica y cultural de la región en la que esta escuela se encuentra enclavada. Podría decirse que fueron las discusiones sobre lo social, lo económico y lo cultural lo que permitió que se pensara en la necesidad de modificar los planes de estudio, que habían sido aprobados en 1979. En este caso particular, se presentó un esfuerzo muy fuerte por parte de los docentes por llevar adelante modificaciones que les parecían urgentes ante el avance de los cambios que venían presentándose en la estructura socioeconómica del país y la región y que, de manera directa, impactaban sobre el tipo de profesional que venían formando en el área de las ciencias sociales.

El proceso de modernización que enfrentaba el aparato productivo y los cambios producto de la descentralización y desincorporación del aparato estatal demandaban la formación de un nuevo profesional que pudiera dar respuesta a esa nueva situación. Al abordar la prospectiva, el hacia dónde debería ir, se fue volviendo el problema a resolver.

A la par, se comenzó a cuestionar el papel de la universidad en su entorno, el papel que ésta debería jugar frente a los sectores sociales y productivos que participan en la estructura económica de la región. Esta problemática fue el hilo conductor de las discusiones que se dieron en esos años. Al pensar prospectivamente, la solución o el aporte que la FCS debería realizar frente a las nuevas condiciones que presentaba la estructura socioeconómica y cultural, se abrieron dos posiciones abiertamente encontradas (y desde luego, un conjunto de posiciones intermedias).

Por un lado, un sector de profesores y alumnos pensaban que la FCS (y sus recursos, desde luego), deberían vincularse directamente con los grupos sociales, organizaciones campesinas y partidos políticos de izquierda. Con ellos la FCS de la UNACH podría formar un frente crítico de oposición al gobierno y al partido en el poder. No importaba si los estudiantes aprendían los contenidos estrictamente semánticos y procedimentales propios de las disciplinas que se impartían en la FCS de la UNACH, pues lo importante era que habrían desarrollado los contenidos

actitudinales que eran importantes para esta corriente de pensamiento. Desde este punto de vista y de partida, el diseño curricular apuntaba la necesidad de que los alumnos abandonaran las aulas para asistir a las marchas, mítines o manifestaciones sociales y solidarizarse con los movimientos o grupos sociales que así lo demandaban²². El presupuesto de la FCS debería orientarse a apoyar las diversas manifestaciones de los grupos u organizaciones involucrados como lo eran la impresión de volantes, mantas e incluso, el pago de asesores, pasajes y viáticos para aquellos que militaban o apoyaban las propuestas de dichos grupos.

En el otro extremo, se encontraba un grupo de profesores y alumnos que pensaba que ante las circunstancias por las que se encontraba transitando el país y la región, lo que mejor podía hacer la universidad era el formar profesionales que hubieran adquirido los conocimientos semánticos y procedimentales necesarios para que su participación en la solución de los problemas socioeconómicos y culturales de la región fuera, de ser posible, orientada con cierto nivel de calidad e incluso, con la intervención directa en la dirección que pudiera tomar el rumbo de los acontecimientos. Desde este punto de vista, lo que debería hacerse era regresar a los alumnos a las aulas (sin desvincularlos de su participación político social) y profundizar la formación de habilidades y destrezas profesionales apoyadas en conocimientos disciplinares que les dieran una visión holística y no sólo coyuntural de los acontecimientos²³.

En 1987 la disputa entre dos grupos del primer extremo que hemos descrito participaron en un proceso de enfrentamientos por la dirección de la facultad y de la orientación del proceso mismo, consiguiendo el grupo cercano a las

²² En algunos de los semestres de finales de la década de los ochentas, encontramos que varios de los docentes de la FCS participan en la dirigencia de partidos políticos como el PRT o el PSUM, o en organizaciones como la CIOAC o la OCEZ y, a partir de ahí, se conocieron casos, por ejemplo, en que los profesores asignaban calificaciones a los alumnos que asistían a los eventos organizados por estas instituciones sociales, o reprobaban a aquellos alumnos que no simpatizaban con ellos.

²³ Por esos años, un grupo de profesores comenzó a presionar a las autoridades universitarias para que comenzara a dotar a la FCS de la infraestructura necesaria para que los docentes pudieran realizar su trabajo en mejores condiciones. Como resultado de ese proceso se consiguió que se construyeran los cubículos de los docentes, que se comenzara a actualizar la biblioteca de la propia Facultad, que se incorporara la enseñanza de programas y paquetes computacionales, etc.

organizaciones sociales desplazar al grupo ligado a los partidos políticos y plantear su proyecto como respuesta a los dos rubros de análisis que hemos enunciado: su diagnóstico de la realidad social y su postura respecto del papel de la universidad frente a su entorno. Bajo la propuesta de que revisar la curricula implicaba la revisión de la estructura académico administrativa de la FCS, consiguieron orientar los foros de discusión hacia afuera de la escuela, pero dejaron intactos los programas de cada una de las materias que componían el plan de estudios de las licenciaturas que se impartían en la FCS.

A finales de 1987, el H. Congreso del Estado de Chiapas reformó la Ley Orgánica de la Universidad sin que se incorporaran ninguna de las propuestas que este grupo había planteado a la Rectoría de la UNACH y más bien, fueron la propias autoridades universitarias del centro las que dieron fin a la propuesta de esta corriente al desconocer al H. Consejo Técnico de la Facultad en 1989 y generar un proceso que le permitiera a la FCS redefinir la dinámica del trabajo académico frente al trabajo político social de la misma. El único rubro de la propuesta que consiguió madurar fue el de conseguir que algunos docentes realizaran estudios de posgrado y que, como un punto de negociación de su retiro de la dirección de la facultad, varios profesores más se sumaran a esa dinámica de actualización por la vía del posgrado.

La polarización de las discusiones, en esos años, se asumió como un enfrentamiento entre las autoridades centrales y un sector de la comunidad de la FCS. Dicha discusión encontró su solución en el nombramiento de un Director interino, responsable de adecuar la estructura administrativa de la FCS a los lineamientos establecidos en la nueva Ley Orgánica de la UNACH.

Fue hasta marzo de 1991, cuando la otra corriente de pensamiento que hemos reseñado, cobró importancia en la FCS, al tomar directamente no sólo la dirección de la Facultad a su cargo, sino al conseguir que la comisión de revisión curricular de la Facultad adquiriera el carácter de "oficial". Bajo esta corriente de pensamiento es que se consigue la ampliación de la planta física de la escuela, la

formación de un centro de enseñanza de la investigación, la ampliación del acervo bibliográfico de la facultad²⁴ y reorientar el gasto del presupuesto a apoyar las actividades llamadas académicas en las que se veía involucrada la Facultad. Se abrió un espacio propio "institucional" para la investigación y se negoció con las "academias" de las licenciaturas de la Facultad, la formación de un plan de estudios que incorporaba tres tendencias prioritarias: una formación introductoria a las licenciaturas bajo la modalidad de Tronco Común, una formación disciplinaria básica en los primeros seis semestres y, finalmente, una formación especializada y para el desempeño profesional, en los últimos semestres, en los que se vincularía a los alumnos, no sólo con organizaciones sociales, sino que también, con organizaciones y sectores dedicados a la producción.

Los planes de estudio resultantes de este proceso fueron sometidos tanto a la revisión interna de las academias como a la crítica y a la consulta con especialistas de cada una de las áreas disciplinares. Aunque el plan de estudios de la Licenciatura en Sociología, por ser el que concluyó primero la fase de diseño, fue el que mejor pudo ser estructurado y en el que los acuerdos fueron más firmes por la dinámica de trabajo que la Academia de Sociología siguió.

Así, el 7 de septiembre de 1993, fueron aprobados por el H. Consejo Universitario de la UNACH los nuevos planes de estudio. En ellos se recogía el diagnóstico de la realidad social y del papel que la universidad debería jugar con su entorno y lo que los propios docentes consideraron los avances básicos en cada una de las áreas científicas y disciplinares involucradas. Todo ello bajo una amalgama de acuerdos y desacuerdos que aún no acaba de resolverse. Al parecer, las presiones que han afianzado el proceso de cambio curricular no permitieron que las diferencias se resolvieran con la solidez necesaria para que ya no se dieran pasos atrás. La evaluación externa e interna dictaminó la necesidad de que las modificaciones fueran acompañadas con un proceso de formación

²⁴ Se consiguió, por ejemplo, pasar de 2000 volúmenes a casi 12000 en sólo 3 años.

docente que apenas cubre la tercera parte²⁵ de dicho programa. A su vez, aún no se sabe como funcionarán las fases innovadoras del Plan de Estudios pues apenas comienza a funcionar y será hasta principios de 1997 cuando los seminarios de especialización y los talleres de investigación comiencen a generar resultados y conozcamos por fin que resultado han tenido.

Por lo pronto, encontramos una planta docente que aún reproduce las viejas formas de trabajo e incluso, en algunos casos, los viejos contenidos de los cursos del plan anterior. Será necesario continuar con el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular reiteradamente²⁶. Esperamos que la presencia de los estímulos a la carrera docente, los resultados del esfuerzo de formación y actualización docente que ha hecho que en la facultad casi el 70% de los docentes cuenten ya con el grado de maestría y con un 15% con la candidatura al doctorado, la presencia de nuevas corrientes de pensamiento y el dinamismo que la propia región ha adquirido en los dos últimos años, den frescura a este proceso y permitan que la profundización de los cambios los hagan irreversibles.

Como puede verse, la metodología utilizada para el diseño de los planes de estudio de la FCS de la UNACH, se ajustaron a la forma más o menos aceptada de trabajo para hacerlo. Aunque por la inexperiencia de los docentes en este tipo de trabajo, como ya lo hemos señalado anteriormente, dejaron fuera la fuente psicológica y pedagógica, para la elaboración de las curricula y que, además, al

²⁵ A partir de que este grupo de docentes tomó a su cargo la administración de la Facultad se consiguió que cuatro docentes por generación realizaran estudios de maestría o doctorado, becados por la propia universidad, pero hasta la fecha sólo dos hacen sus estudios en el área de educación. También se promovió e inauguró una maestría en desarrollo regional en la propia facultad en la que se incorporó a docentes como alumnos y también como profesores.

²⁶ Otro problema que los planes de estudio de FCS tendrán que vivir es el asociado al cambio en la Dirección de la FCS, pues en marzo de 1995, el grupo vinculado a las organizaciones y partidos políticos ha quedado a cargo de la misma y ya han comenzado a vivirse algunos cambios al Plan de Estudios vigente que afectan la estructura de lo que hemos llamado conocimientos auxiliares en el propio Plan de Estudios. Pero lo fundamental es que comenzó a presentarse una separación fuerte entre la Academia y la Administración en el momento en que esta última ha promovido cambios al Plan de Estudios sin consultar a la Academia de Sociología. Si estos cambios llegan a institucionalizarse, el trabajo desarrollado para presentar los Planes de Estudio ante el Consejo Universitario recibirán un fuerte revés y se tendrá que reiniciar el trabajo de revisión curricular para darle una nueva coherencia y quizá unos objetivos diferentes a los que actualmente se contemplan por el propio Plan.

estar ligadas al aparato administrativo de la misma institución, encontraron un camino relativamente sencillo para llegar a acuerdos que, por la dinámica propia de la vida administrativa de la misma institución, al cambiar de rumbo y orientación, no sabemos si llegarán a concretarse algún día.

2.1.4. Aspectos necesarios en la presentación de una propuesta curricular.

La presentación de la propuesta de plan de estudios, en el caso de la Licenciatura en Sociología de la FCS de la UNACH, fue producto de diversas vertientes de pensamiento. Por un lado, los docentes se encontraban preocupados porque la propuesta diera cuenta tanto de la riqueza de las discusiones de las que era el resultado, como de los propósitos y pronósticos que la propia Academia de Sociología planteaba para quien se formara bajo ese Plan de Estudios. Por otro, la Dirección de Planeación de la propia universidad, se preocupaba por que los docentes y la administración de la FCS de la UNACH, incorporaran en el documento de presentación, los rubros referentes a los recursos que necesitarían, las fuentes de financiamiento a las que se recurriría, los programas específicos de formación docente y formación de la infraestructura necesaria y, por su parte, el H. Consejo Universitario requería que la propuesta se ajustara a un modelo que permitiera a los no especialistas en esos campos de estudio, entender y comprender lo que ahí se exponía.

En otro sentido, la administración escolar²⁷ requería que cada asignatura,

²⁷ Una situación peculiar que creemos es conveniente explicitar, fue el hecho de que la administración escolar retrasó el trabajo de presentación pues los contenidos de la propuesta no se ajustaban al reciente desarrollo de un programa de cómputo para la administración escolar basado en la enseñanza organizada por semestres. Esta situación se caracterizó por la petición de la administración escolar de que todo aquello que consignara el plan de estudios debería tener una duración semestral. Así, por ejemplo, si el plan de estudios preveía (como aún lo hace) que los alumnos deberían poseer habilidades y destrezas suficientes sobre el manejo de un procesador de texto, un procesador de bases de datos, un procesador de hojas electrónicas y de una introducción general al uso de los ordenadores en la ciencias sociales, querían que fueran planteados, cada uno de ellos, como un curso semestral; o, como sucedió en el caso del idioma o lengua extranjera, que el plan consigna que el alumno debe poseer capacidades de lectura y traducción de una lengua extranjera y que la administración escolar quería que se dijera el número de semestres que un alumno debe aprobar para considerar que posee dichas habilidades.

taller, seminario, curso o prerequisite quedara expresamente determinado con el fin de que el plan se ajustara a los requerimientos propios de la administración de profesores, de calificaciones, de inscripciones y reinscripciones y, en fin, todo lo relacionado con el control administrativo de los estudiantes y profesores. Por último, la Secretaría Administrativa de la Universidad deseaba que en el plan se incorporaran estrategias específicas bajo las cuales quedara claro el uso de los recursos humanos, la ampliación o reducción de plazas, los recursos que se requerirían para la realización de prácticas profesionales, el crecimiento de la infraestructura, la biblioteca, el equipo, y en fin, todo aquello que implicara el uso o captación de recursos financieros y que involucrara el desarrollo del Plan de Estudios que aquí nos ocupa.

Así, con cada versión que fue presentada, el Plan de Estudios debió contener una estructura que diera respuesta a la solicitud de cada una de las entidades que así lo solicitaban hasta llegar a contener una introducción en donde se exponen las líneas generales que orientan el Plan de Estudios y donde se hace referencia breve a la historia que sufrió su diseño. En seguida se plantean los objetivos del plan, se presentan los perfiles de ingreso y egreso, se exponen las áreas de conocimiento que lo conforman, tanto en su estructura vertical como horizontal y se explica con detalle todo lo relativo a las condiciones en que debe operar cada una de las áreas y niveles del plan de estudios. En cada uno de los puntos anteriores se definen los principios y conceptos que orientan la construcción que del curriculum se ha hecho y se presenta el mapa curricular.

El Plan de Estudios se acompaña con los subprogramas de formación docente, de desarrollo de la infraestructura, de crecimiento de la planta docente y de necesidades financieras en el corto, mediano y largo plazo. Así mismo, se hacen diversas recomendaciones necesarias a su implantación y, a manera de conclusión, se plantea la necesidad de continuar y hacer operativo el proceso de evaluación y reconstrucción del mismo diseño y desarrollo curricular. Como apéndice del plan de estudios se presenta cada una de las materias, cursos,

talleres y seminarios que componen el plan en el que, además de objetivos generales, objetivos particulares, contenidos temáticos y bibliografía propuesta, se consignarán datos como la seriación, los créditos y las horas de clase a la semana que serán necesarias para alcanzar los objetivos propuestos.

Con todo, se cree que en el documento en el que se consigna todo lo relativo al Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología se presentan contradicciones e incoherencias que con el desarrollo del curriculum deberán resolverse. Algunas de las contradicciones son producto de las diversas formas de redacción que imprimieron las diferentes plumas que lo construyeron. Otras contradicciones son producto de las diversas concepciones que le dieron origen, de las diversas formas de ver el mundo, la ciencia, la profesión, y el proceso enseñanza aprendizaje y que tendrán que ser resueltas con la discusión, los acuerdos, las imposiciones, las circunstancias y, en fin, con todo aquello que envuelve la vida académica de una institución.

2.1.5. Proceso metodológico de evaluación

En general puede afirmarse que el conjunto de aproximaciones a la evaluación de un sector curricular específico permite, a quien lo elabora, recuperar y sistematizar información que de otra forma quedaría ausente del análisis y no haría posible el mismo proceso de reflexión. En este sentido, un aspecto clave, en este proceso, lo constituyen los ensayos en los cuales se incorporan contenidos conceptuales y procedimentales que enriquecen los problemas en los que se construye la experiencia del docente.

El trabajo de ordenar los contenidos de los cursos en función a una visión más general, de reconstruirlos desde el punto de vista de la red conceptual a través de estrategias de lectura permite que el docente pueda entender y comprender que su trabajo se encuentra ordenado en atención a objetivos y contextos más generales que el de un curso aislado. Si este trabajo se acompaña con la reflexión de los aportes que diversos autores han realizado y se busca apoyar el trabajo en esas experiencias, el docente encuentra la posibilidad de aprender de la experiencia

que a cada día construye con su trabajo y el trabajo de los otros docentes que desarrollan el curriculum particular.

2.2. El proceso de revisión curricular.

En la Facultad, la revisión curricular aparece como una necesidad sentida por los docentes que trabajaban con programas cuyos objetivos y contenidos no se ajustaban ya al abordaje actual de la realidad por parte de las ciencias sociales. Mucho más, considerando el impacto de las transformaciones que se sucedieron en la década de los 80 a nivel mundial y sus repercusiones a nivel nacional. La llamada crisis de los paradigmas en ciencias sociales y la propuesta de nuevos derroteros para éstas, eran cuestiones que escapaban de los Planes y programas pasados.

Además, son también los lineamientos generales de la UNACH los que exigían la actualización del curriculum, para dar respuesta, a su vez, a los lineamientos de instancias superiores a nivel nacional, encargadas de la planeación educativa.

El proceso de revisión curricular de la Facultad fue producto de esta combinación de necesidades sentidas y planeadas a distintos niveles. A este respecto Coll afirma "el curriculum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, y entre lo que se prescribe y lo que sucede realmente en las aulas" (1986:8).

Pero, si bien la Institución en su conjunto estuvo urgida de impulsar el proceso de revisión curricular, éste se derivó prácticamente a las Facultades y Escuelas. Siendo los docentes los encargados de llevarla a cabo, algunas veces no muy convencidos de que ese trabajo pudiera ser aceptado por los niveles de planeación central. Si bien existía un acuerdo acerca de la necesidad de reestructurar los Planes y programas, el problema estaba en definir ¿cómo? y ¿hacia dónde?. Aquí entraban en juego no sólo distintas posturas teóricas, sino el conjunto de factores (de índole social y cultural) que intervienen en la definición del curriculum.

Si bien es cierto que desde 1985 los docentes comenzaron a plantearse la necesidad de reestructurar el curriculum, la discusión entre ellos se empantanó durante varios años, primero discutiendo la conveniencia o no de hacer los cambios; lo que Contreras (1990:185-187) llama el aspecto sustantivo de la teoría del curriculum.

Preguntas, tales como: ¿cuál es el papel de la escuela en la sociedad?, ¿qué es y que importancia tiene el conocimiento científico?, fueron las que guiaron esta larga discusión. Por demás está el decir que no se llegó a ningún acuerdo al respecto ni existió un clima de tolerancia y respeto entre las discusiones, que, por el contrario, tendían a hacer más difícil la labor de revisión curricular. Si triunfó la perspectiva del cambio fue porque los lineamientos a nivel Institucional así lo exigieron.

Una segunda etapa de las discusiones sobre la revisión curricular estuvo centrada en el aspecto formal del curriculum (Contreras, 1990: 185-187). Entonces se trató de definir teóricamente el proceso, tratando de explicar los fenómenos que ocurrían en el aula y poniendo en el centro de la revisión curricular la racionalización de los programas. Desde el punto de vista de los docentes, se trataron de generar los mejores programas de las distintas materias que debiera contener un nuevo Plan de estudios. Si bien es cierto que se trató de un proceso de racionalización (queremos un profesional actualizado, tenemos que hacer programas nuevos), este se limitó a establecer los fines pero no se discutió el cómo se iba a lograr que los programas tuvieran éxito al ser impartidos, quiénes los iban a impartir y qué modalidades o estrategias de enseñanza se tendrían en cuenta.

Los programas podrían ser muy buenos pero estaban planteados en términos teóricos. No se tomaron en cuenta, al menos no explícitamente, las condiciones reales en las cuales se realizaba el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con lo anterior, no se quiere decir que las consideraciones sobre el aspecto práctico no existieran sino, más bien, que se les restó importancia, pues parecía

más importante generar los programas que analizar los problemas que los docentes enfrentaban en el aula cotidianamente.

De esta forma los Planes de las licenciaturas se pusieron en marcha, después de mucho tiempo y después, también, de haberse enfrentado diversas consideraciones sobre los contenidos temáticos y la bibliografía a utilizar. Pero los problemas de la práctica del docente siguieron siendo los mismos: si bien se modificó el currículum formal y éste quedó plasmado en los nuevos documentos, el currículum real ha tendido a alejarse de los lineamientos y propuestas plasmados.

Por ello la propuesta de Stenhouse de reducir la distancia entre las prescripciones y la práctica educativa es muy interesante: "Me parece, esencialmente, que el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. No podemos llevar nuestros propósitos a la práctica. Y no es que debamos ver esto como un error peculiar de las escuelas y del profesorado. Nos basta mirar a nuestro alrededor que ello es parte del destino humano..."(1984:27).

En este caso son los mismos ejecutores del currículum quienes en un afán de planeadores dejan de lado los problemas que se presentan en la práctica y presentan una propuesta de currículum formal. Si quisiéramos encuadrar esta manera de considerar el currículum desde una perspectiva explicativa, podríamos afirmar que se ajusta a los planteamientos de las teorías que Contreras (1990: 187-204) define como centradas en el procedimiento técnico - científico aplicado a la elaboración de los programas.

A tres años de estar funcionando la nueva propuesta curricular en la FCS de la UNACH es interesante hacer la siguiente pregunta ¿Qué cambió en la educación que se ofrece en la Facultad con la introducción de los nuevos planes y programas?

Es cierto que los contenidos de las materias se actualizaron pero los programas

quedaron elaborados en forma tan general que la programación que realiza cada profesor puede dirigirse hacia distintos rumbos. El caso de la materia de Taller de lectura y redacción es el caso más evidente de este problema. Dos maestros pueden impartir el mismo curso en distintos grupos, al mismo tiempo, y los programas son completamente distintos. O el caso de materias muy especializadas de carácter teórico en donde el maestro expone los mismos contenidos que exponía en otras materias del viejo Plan de estudios, bajo un nombre de materia distinto.

En este sentido el análisis de la realidad educativa en la Facultad sobrepasa los límites del curriculum formal y requiere, más bien, del estudio del "curriculum oculto", esto es "ocuparse de mostrar, en primer término, que el conocimiento escolar es moldeado por ocultas estructuras de significados que se afirman en una compleja interrelación de ideología y estructuras de poder"(Arciniegas, 1982: 75).

El docente, es a fin de cuentas transmisor de una postura ideológica que puede quedar al descubierto, incluso, en la forma de asumir la programación de su curso, en la manera de expresar los contenidos temáticos. Esto es así, porque "el proceso de selección, organización y distribución de significados de conocimiento está fundado en ocultas y complejas consideraciones ideológicas que vinculan la transmisión cultural de la escuela a grandes cuerpos de saber interesado de gran influencia social" (Arciniegas, 1982: 76).

Con lo anterior se quiere decir que por más que en el proceso de revisión curricular llevado a cabo en la Facultad haya predominado el aspecto técnico - racional, el sustento ideológico de los docentes, a nivel personal, y a nivel de grupo (organizado por áreas de conocimiento, academias u otros intereses de índole extra - académica) estuvo presente y está dirigiendo en gran medida, hoy, el desarrollo y aplicación de un proyecto educativo particular. Es interesante hoy en día, analizar las perspectivas que ofrecerá este curriculum en un futuro.

Los puntos que estructuran la presentación de este trabajo guían la reflexión acerca del proceso de revisión curricular. Cuando se aprobó el nuevo Plan de

Estudios en septiembre de 1993, parecía que las cosas serían radicalmente diferentes. No obstante, a la fecha, la reestructuración de este proyecto educativo va más allá de los nuevos programas.

Los participantes (docentes, alumnos, trabajadores administrativos, autoridades), las relaciones que se establecen entre ellos, así como los grupos de poder que se desenvuelven en la Facultad y en la Institución en su conjunto, forman parte de la estructura curricular y no cambian con el simple hecho de tener estos nuevos programas.

Las prácticas, tanto de los docentes como de los alumnos, que se desarrollan al interior del aula tampoco se modifican radical ni mecánicamente con la implementación de nuevos Planes de Estudio. Lo que queda claro hoy en día es el hecho de que el curriculum y la modificación de una estructura curricular es mucho más compleja y en ella intervienen elementos que están fuera del control de los docentes.

A manera de cierre de este apartado se exponen las preguntas que han surgido respecto a los puntos anotados:

1. ¿Hubiera sido más conveniente discutir el aspecto práctico del curriculum que los aspectos sustantivo y formal?

2.- ¿Hubiera sido más útil para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se verifica en la Facultad, centrarse en las experiencias y prácticas de los docentes, dejando de lado la discusión sobre la elaboración de los programas por sí mismos?

3.- ¿Qué importancia tiene el planteamiento de un curriculum formal como el que se sustenta hoy en la Facultad, si dista mucho del ejercicio del curriculum real?

Hoy no hay respuestas para estas preguntas, mucho más considerando que aún no se puede hacer una evaluación sobre el ejercicio del nuevo Plan de Estudios (pues aún no funciona en su totalidad), pero las experiencias arrojadas hasta el

momento, los programas de los primeros semestres dejan ver que una próxima discusión curricular en la Facultad debe retomar estos puntos.

2.3. El curriculum del área de investigación en la FCS de la UNACH.

En el presente apartado se reflexiona acerca del trabajo de diseño y desarrollo curricular que se ha desarrollado en los últimos años en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, con la finalidad de establecer algunas ideas que funcionen como punto de partida para conseguir el esclarecimiento y búsqueda de alternativas para la aplicación de los programas del Área de Investigación Social en el curriculum de la Licenciatura en Sociología.

Un primer problema que enfrentaron quienes en ese momento iniciaban la difícil tarea de recomposición curricular fue sobre el quién convoca a la revisión curricular y con que grados de compromiso, pues se pensó que la revisión curricular debería ir acompañada de una reforma profunda de los órganos administrativos de la universidad y en específico de la FCS de la UNACH. Como resultado de esa primera fase de discusiones un grupo amplio de profesores y alumnos de la Escuela consiguieron la destitución en 1989, del que entonces ocupaba el cargo, por negarse a convocar al periodo de consultas y trabajos de reforma curricular e institucional.

Al instalarse la nueva autoridad de la Escuela se le encargo que en un periodo no mayor de seis meses debería convocar a llevar a cabo el foro de reforma curricular y administrativa de la escuela. No obstante lo anterior, el nuevo grupo que ocupó la dirección de la escuela dio largas al asunto, dejando para después el proceso de revisión curricular.

En esta etapa, se integraron a la Escuela un grupo de profesores de diversas universidades que, interesados en verter su opinión, participaron en diversas reuniones en las que se discutió de manera particular lo que debería ser el proyecto de integración del área de conocimiento de investigación social. Cinco

vertientes pudieron distinguirse en ese momento sobre lo que debería ser la enseñanza²⁶ de la investigación social.

Una primera posición proponía la necesidad de la exclusión de esa área de conocimientos de los niveles de licenciatura y su traslación al posgrado pues suponía que nada tenían que hacer los docentes frente a la incapacidad e inmadurez de los alumnos de licenciatura.

Una segunda posición proponía que los alumnos debieran dedicar la mayor parte del tiempo de sus estudios a la investigación. Esta posición sostenía que la universidad debería financiar estancias largas de los estudiantes en las comunidades de la región. Así, los estudiantes podrían conocer a profundidad a los grupos a los que posteriormente prestarían sus servicios. Los alumnos serían apoyados por un cuerpo de docentes especializados que se encargarían de hacer el seguimiento de los estudiantes y las recomendaciones específicas para integrar un curriculum abierto a las necesidades del entorno y de los probables empleadores.

Una tercera y cuarta vertientes proponían que los cambios deberían hacerse exclusivamente sobre los objetos a los que destinaba la orientación de la enseñanza de la investigación, mientras unos proponían una fuerte formación en la llamada "investigación básica" o "teórica", otros se empeñaban en la necesidad de que se investigara el entorno social. Ambas posiciones proponían la necesidad de mantener los cursos tal como se desarrollaban hasta el momento pero con las características que ya hemos señalado.

Finalmente, encontramos una posición, relativamente ecléctica, que proponía buscar el equilibrio entre la sólida formación teórica y la firmeza de la formación en el desarrollo de habilidades específicas para la investigación y para otras áreas probables de desarrollo o de especialización (la docencia, la salud, la cultura, el

²⁶ Es muy importante señalar, recalcar si se quiere, que en ese momento nadie habló de "aprendizaje", solo de enseñanza y de aquello que era conveniente que los profesores enseñaran a los estudiantes no de aquello que era conveniente que los alumnos aprendieran.

trabajo social, etc.).

El punto decisivo que desequilibró la correlación de fuerzas entre las cinco tendencias que se reseñan en los párrafos anteriores, fue el desconocimiento, por parte de las autoridades universitarias, del Consejo Técnico de Facultad al no adecuarse a lo establecido en la Ley Orgánica y del proceso electoral que este Consejo había organizado para llevar a cabo la elección del nuevo Director de la entonces Escuela de Ciencias Sociales. La Rectoría de la Universidad nombró un Director Interino en cuyo periodo se consiguió la renuncia de varios profesores catalogados como “aviadores” y de algunos que pretendían negociar con las autoridades universitarias condiciones excepcionales de trabajo y que fueron dados de baja. Con ellos varias de las vertientes que se encontraban en disputa quedaron fuera de los debates y la discusión. Los profesores que reformaron los trabajos y presentaron la versión final del Plan de Estudios que fue aprobado por el Consejo Universitario en 1993, optaron por llegar a un acuerdo en el que se diera cabida a las expectativas de quienes participaron en las discusiones durante este largo periodo.

No obstante lo anterior, una característica que apareció en todas las discusiones fue la preocupación existente en torno a la necesidad de la actualización de los contenidos conceptuales, campos problemáticos, epistemológicos, metodológicos y la bibliografía que apoyaba los planes de estudio que databan de 1979 y que habían sido aprobados en 1981.

En la fase final de la reconstrucción curricular, hubo la necesidad de dar respuestas específicas a las solicitudes de la Dirección General de Planeación de la Universidad, que solicitó se buscara la adecuación de los Planes de estudio a los recursos disponibles y de la Comisión del Consejo Universitario de la UNACH, quien solicitó se mantuviera un periodo específico de Tronco Común ante la baja demanda que presentaba la Escuela de Ciencias Sociales en ese momento.

Finalmente, se consiguió un acuerdo que permitió a cada licenciatura manejar u operar una parte del Área de Investigación y una parte fuera en común a las tres

licenciaturas ya existentes y a la de Historia de reciente creación, con lo que las últimas modificaciones quedaron incorporadas, modificando la versión académica que suponíamos se había presentado.

La integración del Área de Investigación Social quedó compuesta por tres etapas: una de carácter introductorio con cuatro materias, una fase de formación y desarrollo de habilidades y destrezas y una final que supone la formación especializada del alumno y la elaboración del trabajo recepcional. Se mantuvo así, el trabajo del salón de clases con la reflexión sobre lo que la investigación y la producción de conocimientos son, la idea de que los alumnos podrán ejercitarse y adquirir habilidades y destrezas antes de incorporarse al trabajo directo en algún grupo, comunidad, dependencia pública, etc., se mantuvo la idea de que los estudiantes deben pasar algún tiempo trabajando con quienes serán sus empleadores directos mediante la presentación de un servicio social y la elaboración de proyectos de desarrollo especiales y la idea de la especialización teórico metodológica al final de sus estudios de licenciatura.

Aunque para algunos de los docentes la forma y espacios que ocupó cada una de las vertientes no fue satisfactoria, lo cierto es que se consiguió una coherencia que ninguno de los grupos esperaba conseguir sin la derrota de alguna de las vertientes en particular. Es por ello que hoy en día enfrentamos un proceso que si bien no ha sido expresado en términos de enfrentamiento discursivo y público entre vertientes, si se materializa en las formas que asume el curriculum al ser llevado a la práctica cotidiana.

Los alumnos se siguen debatiendo hoy en día entre las diversas vertientes que aún operan en la FCS de la UNACH, específicamente en el Área de Investigación Social.

Al día de hoy podemos reconocer dos espacios específicos en donde está presente con mayor claridad la disputa por la dirección de la concreción del curriculum en esta área: una es la fase de introducciones que se encuentran en los cuatro primeros semestres de la licenciatura y en donde se manifiesta veladamente

en el tipo y cantidad de lecturas que se realizan, en las características y espacios en los que se desarrollan los ejercicios o prácticas escolares y donde, finalmente, cada vertiente compite por convencer a los estudiantes sobre cual debe ser la línea y las características de verdadera investigación social. El otro espacio son los talleres de investigación social. Aunque es la primera vez que los talleres de investigación social funcionan asignando calificaciones a los estudiantes, podemos ver como se ha polarizado la disputa de éstos por hacerse presentes en la elecciones que los estudiantes hacen de las temáticas de investigación o las zona geográficas donde las realizan. Los profesores compiten en los pasillos, en la cafetería, en las reuniones, en donde pueden, por ganar la confianza de los estudiantes para que sigan la ruta que ellos creen debe ser la correcta.

No obstante, en las reuniones, los profesores siempre recurren al curriculum oficial para sostener que se encuentran dentro de lo permisible y que no están haciendo nada fuera de lo ahí establecido.

La discrepancia entre lo que planteamos por escrito en el plan de estudios que aprobó en Consejo Universitario en 1993 y las motivaciones que se encuentran detrás de lo que hoy se hace para desarrollar el curriculum del Área de Investigación Social está generando una serie de problemas a los que hay que sumar dos fuentes más: por un lado, se encuentra la ausencia de una formación específica para la docencia, lo que ha acarreado como consecuencia que los esfuerzos de los profesores se vean limitados a la actualización de contenidos o a la modificación y sustitución de los materiales (léase textos) que se ocupan para desarrollar el curriculum y que han dejado fuera la consideración sobre el alumno, es decir sobre el aprendizaje y todas las implicaciones que esta perspectiva nos impone.

La otra fuente de problemas que ha quedado fuera, al dejar fuera al alumno, por supuesto, ha sido la del contexto del que los alumnos provienen (cultural, social, económico, etc.) y que se viene imponiendo como una de las limitantes más severas al desarrollo tanto de los establecido en el documento oficial como en lo

que los profesores planeamos semestre tras semestre.

Hoy se hace necesaria, además de una reflexión y discusión sobre estos aspectos, un proceso de reformulación de la practica docente que incorpore la perspectiva del aprendizaje, desde la cual, supongo, podrán competir en condiciones más claras las vertientes del curriculum que he tratado de caracterizar.

2.4. Contenido temático de los programas del sector curricular de investigación social

En el diseño curricular del Área de Investigación Social, durante la elaboración del nuevo Plan de Estudios que comenzó a funcionar en la FCS de la UNACH a partir de septiembre de 1993, se puso especial cuidado e interés en plantear la correlación y secuencia entre los cursos que la componen.

En las discusiones que dieron origen a este Plan se pensó que cada curso pudiera generar en los alumnos un conocimiento previo necesario para acceder al siguiente. La interpretación de textos da paso a la discusión epistemológica de las ciencias sociales; la construcción del objeto de estudio que se profundiza en esta última da paso al planteamiento metodológico y éste al desarrollo de una práctica de investigación de campo. Los cuatro antecedentes mencionados permiten al alumno incorporarse en condiciones óptimas a un proceso de investigación en los talleres de investigación y de ahí a un ejercicio profesional en donde el alumno termina de reflexionar acerca de su papel como sociólogo.

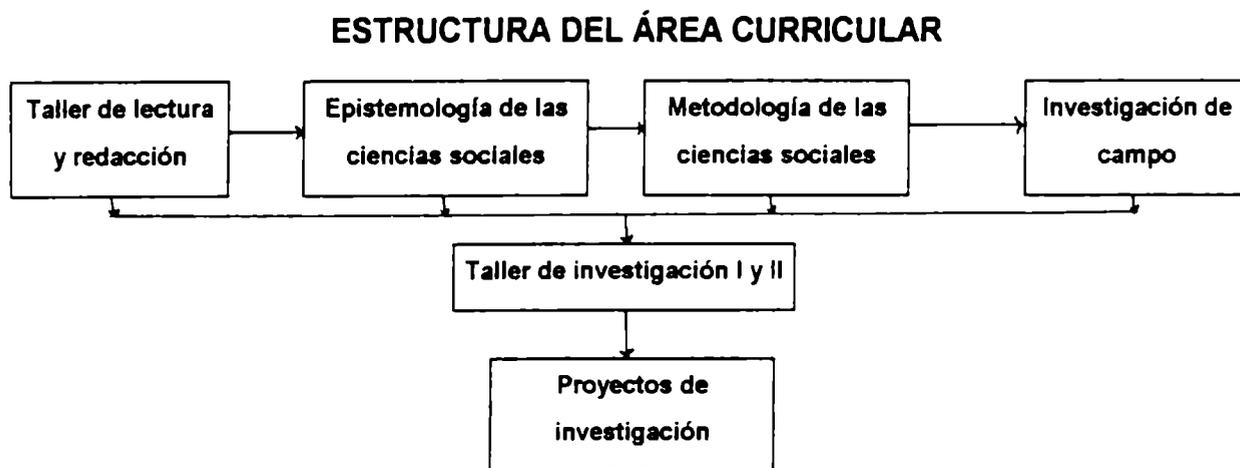


Figura 2

La secuencialización que se pensó de los conocimientos y habilidades más básicas hacia aquellas de mayor complejidad e integración y de los conocimientos más generales (puesto que se parte de un tronco común) hacia los más específicos y propios de la sociología.

En la práctica, sin embargo, siempre existe el problema de que la ambigüedad o generalidad con la que están planteados los programas curriculares de los siete cursos del Área de Investigación Social, lleva a los distintos docentes que se encargan de impartirlos, hacia direcciones distintas, que muchas veces no se recuperan en el curso siguiente o no permiten completar los conocimientos previos requeridos para éste. Pero, no obstante lo anterior, en términos generales se puede decir que se observan ventajas, en cuanto al aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de los alumnos, en comparación a la impartición de esta área según el Plan anterior.

Si se evalúa el Área Curricular de Investigación social desde el criterio de "vigencia" se tiene que reflexionar acerca de qué tan actualizados están los programas dentro de nuestra área de conocimientos. A este respecto se piensa que se trataron de incorporar los planteamientos más actuales y las discusiones más recientes que se han generado en ella, sin dejar de lado aquellas discusiones que dieron origen al surgimiento de las ciencias sociales y en particular a aquellas vinculadas con la formación de los alumnos.

Reflejo de ello fue la extensa búsqueda bibliográfica que se realizó durante 1991-1993 para fundamentar los contenidos mínimos de cada programa. Pero esta búsqueda no es suficiente pues el que un libro aparezca nombrado en la bibliografía básica de un curso no implica necesariamente que el maestro esté preparado para dar a éste una nueva orientación.

Así que dependerá mucho de la formación y actualización del docente el adecuado desarrollo de los nuevos programas.

Independientemente de los contenidos temáticos de los cursos tal como

aparecen en los programas, otro aspecto que permite hablar de la vigencia de los programas del Área Curricular de Investigación Social fue la orientación que se le dio, en la cual se tendió hacia la incorporación de los contenidos procedimentales, vinculados al conocimiento conceptual que les da base, poniendo especial énfasis en el desarrollo de ejercicios prácticos en los que el alumno puede demostrar las habilidades adquiridas (de lectura de comprensión, de expresión escrita, de reflexión epistemológica y metodológica, de investigación documental, de investigación de campo, etc.). Y, sobre todo, una constante reflexión acerca de las actitudes y modos de acción del sociólogo, a la que se enfrentan en los tres últimos cursos básicamente, pero que está presente a través de los procesos de toma de decisiones a los que se enfrenta a lo largo de los demás cursos.

Por lo anterior, se cree que el grado de vigencia de los contenidos del área curricular de Investigación social es adecuado a la situación actual por la que atraviesa esta área de conocimientos. También se sabe que en la práctica existen problemas que pueden contradecir este supuesto y que dependerá de la actitud que asuman los maestros frente al proceso enseñanza-aprendizaje, el que este criterio de vigencia tenga validez real.

Llegamos a un criterio de evaluación de los contenidos curriculares de la Investigación social en el que las limitantes materiales y administrativas de la Institución son fundamentales. Se trata del criterio de viabilidad y a este respecto hay algunas cosas que decir.

Los recursos con los que cuenta la FCS de la UNACH son muy escasos lo que limita el acceso de los alumnos al uso de las innovaciones que en materia de tecnología educativa tienen otras escuelas. No obstante existen algunos factores que minimizan este problema. Uno de ellos es la escasa matrícula de los alumnos inscritos en la FCS de la UNACH y en especial en la Licenciatura de Sociología. Los grupos a partir del tercer semestre son chicos (entre 10 y 20 alumnos); en la localidad (ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas) existen instituciones dispuestas a apoyar con el préstamo de equipos de cómputo, audiovisuales,

pláticas y asesorías, etc. que no sea factible tener en la escuela; se vive en un ambiente social pluriétnico, conflictivo, en condiciones económicas extremas, en fin, en el cual se presentan situaciones sociales en las cuales el estudiante puede salir de las aulas y encontrar un ambiente de trabajo y de aprendizaje que en otros lugares no se encuentra.

Así que, si bien los recursos económicos son escasos, es factible encontrar condiciones propicias para el aprendizaje.

Por otro lado, se ubican también las cuestiones administrativas que tienen mucho peso en el desarrollo del trabajo académico. La administración de la UNACH en general adolece de los males que sufre cualquier universidad pública de provincia (ineficiencia, burocratismo, prevalencia de criterios políticos más que académicos, etc.). No obstante el espacio para el trabajo académico puede generarse, a pesar de ello.

El número de profesores es el adecuado para atender al número de alumnos, la formación de los profesores podría serlo también, pero, no así las actitudes (de trabajadores, docentes y alumnos) que en muchas ocasiones frenan este trabajo.

El acervo bibliográfico ha logrado mejorarse en los últimos años (en cantidad y en términos de actualización), se cuenta con un centro de cómputo que tiene las instalaciones básicas para ser usado por los alumnos y, en general, las instalaciones, son suficientes (aunque es cierto y conveniente que podrían mejorarse). En resumen, aunque con las limitantes propias del carácter de la universidad, las condiciones de viabilidad de los programas curriculares en cuestión son suficientes para llevarlos a cabo.

Para el caso del curso de Metodología de las ciencias sociales. se imparte en el tercer semestre y pertenece al Área Curricular de Investigación Social. En este curso se observan tres contenidos básicos muy relacionados entre sí: primero, se parte de la reflexión del curso anterior acerca de la construcción del objeto de estudio en ciencias sociales; en segundo, los distintos enfoques

metodológicos que permiten derivar esa discusión hacia la investigación social práctica y, en tercero, un ejercicio en el cual se plantean las etapas de desarrollo de una investigación social. La discusión sobre los distintos enfoques metodológicos tiene que reflejarse en el ejercicio de planeación de las etapas de un proceso de investigación, por lo tanto el grado de correlación entre los temas de este curso es muy alto.

Por las características de los materiales con los que se desarrolla el trabajo al interior del curso, el alumno depende, para llevar a cabo el aprendizaje de los diversos contenidos, de sus habilidades para la lectura y la escritura. Estos procesos fueron aprendidos en el curso de lectura y redacción. A su vez, debieron ejercitarse al abordar los contenidos del curso de Introducción a la Epistemología de las Ciencias Sociales y, ahora, en este curso, deberán ser utilizados para conseguir los objetivos, las metas y los beneficios que ofrece el curso.

MAPA CONCEPTUAL DEL CURSO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

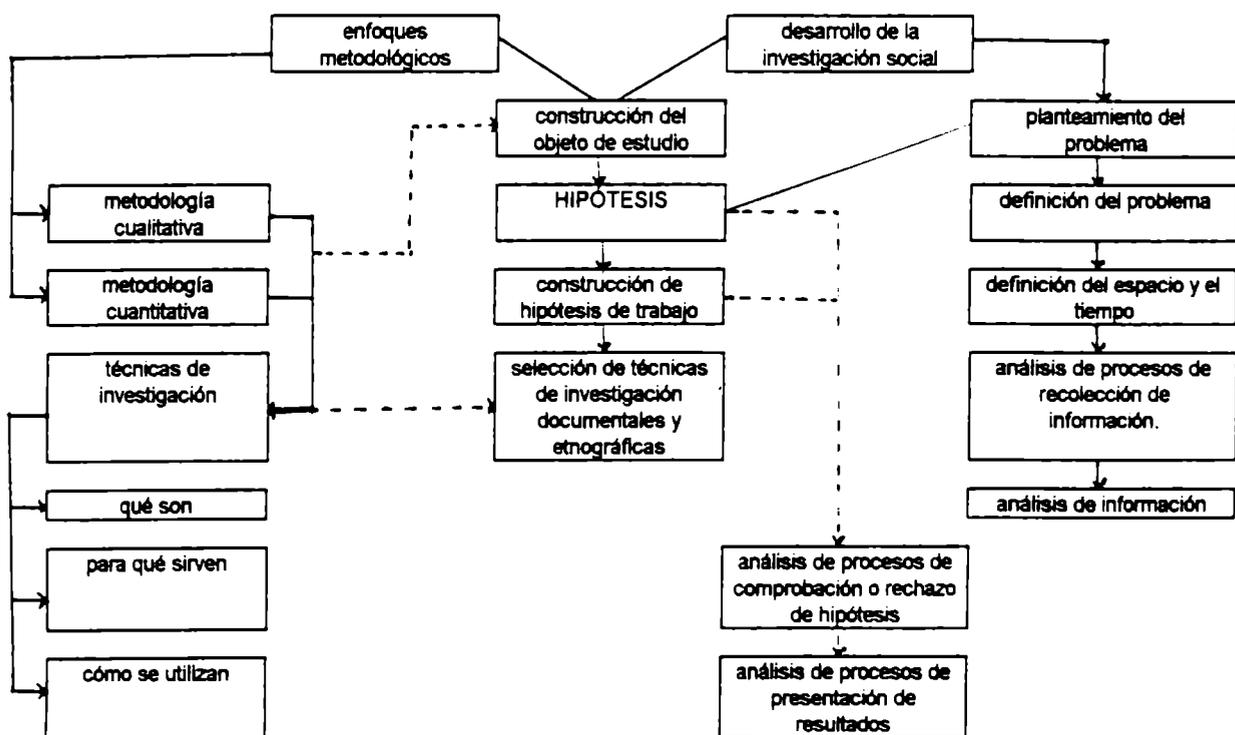


Figura 3

Sobre la secuencialización de los contenidos del curso se han observado en la práctica distintas propuestas de trabajo. Hay docentes que centran la atención del

curso en la discusión metodológica y el desarrollo de la investigación social no se recupera a profundidad, pues suponen que el alumno tiene que tomar una posición metodológica de entrada. Otros se centran, por el contrario, en las etapas de la investigación social y dejan de lado la discusión metodológica, como si la selección de las técnicas de investigación fuera lo determinante en un proceso de investigación. Otros han tratado de plantear el problema metodológico en las ciencias sociales como algo complejo, que no se limita a la aplicación de técnicas de investigación, pero que tampoco se refiere a niveles de abstracción que nunca pueden llegar a reflejarse en un proceso de investigación concreto. De cualquier manera el abordaje del curso desde esta última propuesta se ha dificultado bastante y, por lo mismo, el nivel de correlación que puede existir en la práctica, entre los temas del curso, es menor al que se observa en el planteamiento de su mapa conceptual (ver figura 3, página 83).

Es aquí en donde encuentra sentido la necesidad de recurrir a la búsqueda de alternativas para propiciar que los resultados que puedan obtenerse, dependan más del aprendizaje (del alumno) que de la enseñanza (del docente). Para ello, es necesario revisar el cómo hacer que los alumnos aprendan los contenidos que se encuentran organizados bajo el programa del curso. Por una parte ya se ha establecido que la posibilidad de que se incorporen los nuevos conocimientos sobre la metodología de las ciencias sociales tiene su base en la lectura, pero por otra, no queda claro que relaciones hay entre la lectura y el aprendizaje que pudiera explicar este supuesto que sustenta el Plan de Estudios y el programa del curso.

En el siguiente Capítulo se propone revisar las relaciones existentes entre el Lenguaje y la Cognición con la finalidad de entender cómo la lectura y la escritura no sólo pueden apoyar el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales, sino que puede constituirse como una alternativa viable para hacerlo, si esta estrategia se basa en los procesos de pensamiento. Esto es, los contenidos semánticos, procedimentales y actitudinales propuestos por el programa del curso,

pueden ser adquiridos por el alumno si se le dirige bajo una estrategia de lectura y escritura que aproveche, ejercite y desarrolle sus habilidades de pensamiento.

CAPÍTULO 3.

Lenguaje y cognición: los procesos de lectura y escritura como alternativa para el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales.

3. Lenguaje y cognición.

En este apartado se aborda el análisis de las relaciones que guardan el lenguaje y la cognición. Este análisis pretende sustentar que el aprendizaje de la Metodología de las Ciencias Sociales puede presentarse en los alumnos si éstos desarrollan habilidades para la lectura y la escritura.

Como puede deducirse de lo abordado en el Capítulo anterior, los contenidos del curso de Metodología de las Ciencias Sociales implican la realización de dos tipos básicos de actividades. Por un lado, la realización de lecturas de textos con diverso grado de complejidad y, por otro lado, la realización de un conjunto de ejercicios que permitan mostrar que el alumno puede utilizar correctamente lo aprendido en el curso.

Desde el punto de vista del aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales, la lectura y la escritura basada en el desarrollo de habilidades del pensamiento (basada en procesos), constituyen una alternativa que hacen coincidir los intereses del docente con los intereses de los alumnos. El docente, al ocuparlas, cuenta con una estrategia y con un instrumental adecuado para el tratamiento de los contenidos del curso. El alumno cuenta con una estrategia que le permite hacerse de los conocimientos y contenidos del curso, pero a su vez, podrá ejercitar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo, incluso en otros cursos distintos del que aquí nos ocupa.

Al proponer a la lectura y la escritura basadas en procesos como alternativa, parece conveniente clarificar qué se está entendiendo por cada una de ellas, por

las relaciones que guardan entre sí y por las relaciones que ambas guardan con el aprendizaje de contenidos académicos como los que se presentan en el curso que aquí nos ocupa.

3.1. Cognición como elemento intrínseco en el aprendizaje de habilidades de lenguaje.

Con la finalidad de esclarecer los conceptos de lectura y escritura y el cómo éstas pueden apoyar el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales, en las siguientes páginas se tratará de exponer cómo se establece la relación entre lenguaje y aprendizaje. Para ello parece conveniente comenzar por definir (en términos muy generales) estos conceptos. El lenguaje es el conjunto de estructuras lingüísticas subyacentes en la mente humana que se realizan en una lengua determinada (idioma). Mientras que el lenguaje es un concepto de mayor grado de abstracción que refiere el hecho de la comunicación humana como una capacidad universal y natural, la lengua se refiere a la manifestación de estas estructuras en un espacio y un tiempo determinado siendo, por lo tanto, un producto social (Feenández/Ferreres y Sarramona, 1986:11-18)

Dejando de lado las distintas teorías que abordan el aprendizaje y las dificultades que se enfrentan por establecer una definición única del término, se está de acuerdo con la definición de aprendizaje que establece que este es el "proceso, en virtud del cual una actividad se origina o se cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo" (Hilgard, Ernest y Gordon H. Bower, 1987:14).

La adquisición de una lengua y su uso adecuado (comprensible) en un contexto social determinado, requiere de un proceso de aprendizaje que comienza a muy temprana edad, con los primeros sonidos del habla de un niño y va desarrollándose (fonológica, morfológica, sintáctica y semánticamente) durante los años subsecuentes. Más aún, las actividades derivadas de este proceso de

aprendizaje inicial de la lengua, como son la lectura y la escritura constituyen necesariamente la continuación y profundización de este proceso de aprendizaje. En este sentido, el contexto en el que se desarrolla la vida cotidiana de los alumnos que tienen acceso a la FCS de la UNACH es una pieza clave para la comprensión de la calidad del aprendizaje que puede obtenerse en un curso determinado. El hecho de que los alumnos provengan de un contexto rural, pero además, marcado por la presencia de grupos étnicos cuya lengua está determinada por la inexistencia de términos para designar realidades o conceptos abstractos como los que se abordan en las ciencias sociales, explica, en gran medida, las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje en determinados espacios, como lo es el escolar.

Actualmente los procesos de aprendizaje a nivel escolar están interesados en desarrollar las estrategias de pensamiento para inducir el conocimiento en los estudiantes, más que en simplemente transmitir estos conocimientos²⁹. Se parte del supuesto de que las habilidades del pensamiento pueden desarrollarse y que los programas de educación deben reforzar este desarrollo en los procesos instruccionales de las distintas áreas o campos de conocimiento. Si esto es así, el aprendizaje de las matemáticas, la lectura y la escritura, etc. sería propiciado por el desarrollo de habilidades de pensamiento y, el desarrollo de los conocimientos asociados a esas áreas (su ejercitación y uso), propiciarían el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Para el caso del aprendizaje de la metodología de la investigación social, se encontraría con que el desarrollo de las habilidades de pensamiento a partir de la realización de ejercicios de lectura aplicados a los contenidos textuales del curso, propiciarían la posibilidad de que los alumnos aprendan los contenidos semánticos y procedimentales propuestos por el curso. De la misma forma, el aprendizaje de los contenidos semánticos y procedimentales que se abordan en el curso, crearía

²⁹ En el caso del estado de Chiapas, por ejemplo, se está implementando a nivel de la primaria y secundaria, el Programa de Desarrollo de Habilidades propuesto por la Dra. Margarita de Sánchez.

condiciones para que el alumno desarrollara las habilidades de pensamiento asociadas a los procesos de lectura, pues para adquirirlos debe ejercitar los procesos correspondientes.

El logro del conocimiento no se limita a la recepción de información sino al procesamiento de ella en la mente. Este último depende en gran medida del conocimiento previo y de la manera en que este conocimiento esté estructurado y clasificado en la mente, de tal manera que pueda ser recuperado y utilizado en la interpretación de conocimientos nuevos.

El alumno puede aprender más fácilmente si tiene esquemas de organización que puede usar para interpretar y elaborar nueva información que recibe del medio ambiente o de aquello que se aborda en los diversos niveles de educación formal (Resnick y Klopfer, 1989:2-4). La estructura organizativa del Área de Investigación Social que referimos en el capítulo anterior y la del curso de Metodología de las Ciencias Sociales buscan establecer niveles de desarrollo tanto en la complejidad del conocimiento que pretenden abordar como en las redes cognoscitivas que esperan que el alumno construya.

Una premisa fundamental de esta propuesta es que el aprendizaje requiere necesariamente de conocimientos que no pueden darse directamente a los estudiantes, sino que es a través de la información y examen que ellos mismos hacen a partir de la información que ya tienen como logran integrar un nuevo conocimiento. Una estructura curricular como la que se ha construido para incorporar al alumno al conocimiento de la metodología de las ciencias sociales provee esta condición.

El desarrollo de materiales instruccionales adecuados, la motivación del propio alumno al ver que el conocimiento que obtiene le es significativo, la posibilidad de proponer soluciones a problemas reales y la consideración del contexto social en el que vive, así como de la posibilidad de incidir en su transformación, son algunos de los puntos que se manejan en esta nueva propuesta de aprendizaje cognitivo (Resnick y Klopfer, 1989:6-10).

Siguiendo lo anterior, los procesos de aprendizaje vinculados al desarrollo de las habilidades lingüísticas, como la lectura y la escritura, pueden pensarse y reflexionarse desde esta perspectiva.

¿Cuáles son los puntos de interés que se han investigado a este respecto?. En el texto de Resnick y Klopfer se presentan dos áreas al respecto: la lectura y la redacción. El texto de Just y Carpenter, por su parte, se centra en los procesos de pensamiento vinculados a la lectura y la comprensión.

a) Lectura.

La teoría cognitiva al abordar el tema de la lectura, lo considera un proceso de aprendizaje según el cual el lector va del reconocimiento de las palabras que están escritas en un texto, al establecimiento del tópico o tema que se aborda en éste. Si además conoce la lengua en que está escrito puede adquirirse e integrarse nuevos conocimientos a partir de los escritos. Just y Carpenter se hacen varias preguntas acerca de lo que ocurre en este proceso de lectura que nos son de utilidad para entender como participan en el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales: ¿qué información del texto comienza este proceso?, ¿cuánto toma la realización de este proceso?, ¿qué información es usada durante este proceso?, ¿cuáles son las probabilidades de que se originen errores?, ¿qué aprendió el lector cuando el proceso se dio por terminado? (Just y Carpenter, 1987: 4)

Los dos puntos de partida para desarrollar la teoría cognitiva de la lectura (desde la propuesta de estos autores) son:

1.- la fijación visual, técnica para estudiar los procesos de lectura, basada en la manera en que el lector fija su atención en la lectura de las palabras de un texto (tiempo, pausas, etc.), que deja ver la rapidez y naturaleza dinámica de los procesos de lectura;

2.- la existencia de niveles del lenguaje y tipos de procesos lingüísticos, de entre los que se distinguen:

2.1. el acto de leer que no se limita al mero acceso a nivel léxico (reconocimiento de palabras, vocabulario), que provee del significado convencional de las palabras, sino que la comprensión de un texto que se lee, tiene que contemplar el análisis sintáctico (estructural) y semántico (significativo) que le han impuesto los autores y el contexto de la lectura.

2.2. la `representación referencial` (representación que el lector se hace del concepto individual y la situación a la que el texto hace referencia), y

2.3. el `reconocimiento de palabras` que combina dos procesos: el reconocimiento visual y el acceso léxico.

Considerando estos aspectos que ya han sido trabajados para tratar de explicar el proceso de lectura, la teoría cognitiva propone el método o modelo de simulación Model's Goals Reader, para desentrañar y descubrir la manera en que las estructuras mentales del lector procesan la información mentalmente representada a partir de la lectura de símbolos (palabras, enunciados, párrafos, etc.).

Se trata, según este modelo, de estudiar los procesos y representaciones que están presentes en el proceso de lectura. Primero, representaciones del conocimiento de campos conceptuales (a través de `schemata`³⁰); segundo, representaciones de la información recibida (a través de la estructura de proposiciones); tercero, la activación de ciertas estructuras mentales que son afectadas durante el proceso de lectura y, finalmente, el logro de la interpretación inmediata como una secuencia natural del lenguaje.

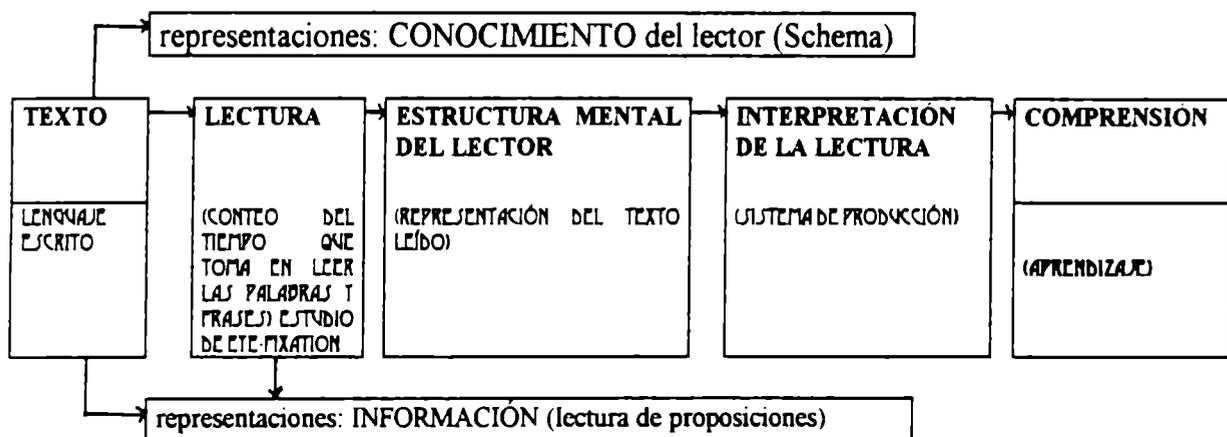
En resumen, el modelo presupone que, a partir de las representaciones (a niveles del conocimiento y la información recibida) que el lector tenga y reciba de la lectura del texto, es posible descubrir las estructuras mentales que son

³⁰ Schemata = plural de schema. El schema es un campo de trabajo que contiene espacios en donde podemos llenar de información clasificada que puede proveernos un concepto. Este schema puede relacionarse con otros produciendo un schemata. Cfr. Just y Carpenter. op cit. Información clasificada en distintos atributos de un mismo concepto, pp.11-12.

activadas y que hacen posible la interpretación de los símbolos y la comprensión del significado del texto. Todos los procesos que se inician con el proceso de lectura están conectados y pueden desarrollarse en forma paralela.

Lo que importa resaltar en este caso es el hecho de que la lectura es un proceso de aprendizaje en el cual el lector usa y modifica sus estructuras mentales al recibir información nueva que tiene que procesar, interpretar bajo ciertos parámetros propios de clasificación y lograr comprender. Los parámetros de interpretación y clasificación comenzaron a ser construidos, para el caso que nos ocupa, al abordar la epistemología de las ciencias sociales y ahora, al reestructurarse, fundamentan la posibilidad de integrar los nuevos conocimientos que aporta el curso que aquí nos ocupa.

PROCESO DE LECTURA COMO UN PROCESO DE APRENDIZAJE



Fuente: Elaborado en base al texto de Just y Carpenter. *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston, M.A.: Allyn and Bacon, 1987.

Figura 4

Además del modelo propuesto por Just y Carpenter (1987), Resnick y Kopfer (1989: 11-13) plantean como un punto de interés actual para la teoría cognitiva aplicada a la educación, el aprendizaje de la lectura en niños, mencionando los trabajos realizados por Annemarie Palincsar- Ann Brown (quienes proponen el desarrollo de tres modalidades de implementación de un nuevo modelo instruccional de la lectura: el aprendizaje de estrategias por parte del niño, el desarrollo de su conocimiento metacognitivo y la recuperación del conocimiento

previo). También reconocen el trabajo de Isabel Beck, quien describe algunas propuestas de solución a los problemas que ha enfrentado el aprendizaje de la lectura: la identificación de palabras, la formulación de unidades significativas, la creación de hipótesis, la selección e interpretación de datos y la evaluación de hipótesis a la luz de evidencias. Estas alternativas de desarrollo del proceso de aprendizaje en lectura se traducen en actividades que promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento en los alumnos favoreciendo el logro del conocimiento.

b) Escritura.

En este rubro la teoría cognitiva ha promovido un cambio también. La escritura involucra un conjunto de procesos cognitivos complejos que a su vez se desarrollan en un contexto social. Hull (Resnick y Klopfer, 1989: 14-15) ha estudiado este proceso de escritura con mayor detenimiento y ha encontrado que es necesario desarrollar las estrategias de aprendizaje en tres direcciones para alcanzar el aprendizaje de este proceso: organización, estructuración y revisión.

La propuesta instruccional de Hull en esta materia se basa en lo siguiente:

-primero, el aprendizaje de la escritura requiere de tareas que tengan un referente real de comunicación (una finalidad comunicativa),

-segundo, la adquisición de nuevos conocimientos y de estrategias de pensamiento en esta materia se logra a través de la interacción social, y

-tercero, reconocer que la actuación del escritor tiene una historia y una lógica.

Al considerar estos tres aspectos, el maestro encargado del curso podrá dar a los estudiantes la instrucción más adecuada para lograr el aprendizaje de este proceso.

Los procesos lingüísticos tienen un ámbito personal y uno social. El primero hace referencia a la satisfacción de necesidades personales. El segundo a la comunicación entre personas y, por lo tanto, deben ser comprensibles. Tanto el

lenguaje oral como el escrito son invenciones sociales, pero este último logra una comunicación a través del espacio y el tiempo, y ocurre cuando las sociedades alcanzan cierto grado de complejidad y tamaño.

Considerando que el lenguaje es un proceso de aprendizaje, la teoría cognitiva actualmente realiza un análisis de la relación entre lenguaje y aprendizaje al replantearse las modalidades y formas de lograr un efecto mayor en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

A nivel del proceso de lectura, las investigaciones se han desarrollado bajo dos líneas: el aprendizaje de la lectura en los niños (referido por Resnick y Klopfer, 1989) y el análisis de los procesos mentales que posibilitan la lectura y la comprensión (referido por Just y Carpenter, 1987). Respecto a este último, dos preguntas han guiado la propuesta de un nuevo modelo de investigación (Model's Goals Reader):

- cómo la información es mentalmente representada y procesada por el lector , y
- cómo éste es capaz de organizar y usar su conocimiento para desarrollar habilidades que le permitan una comprensión adecuada.

Just y Carpenter (1987) abordan el proceso de lectura como una habilidad compleja que el individuo es capaz de realizar ya que en él (en su mente) tienen verificativo ciertos procesos psicológicos que hacen posible entender un texto. Puesto que la lectura se basa en la interpretación de símbolos que se presentan en un texto, es necesario que exista un proceso de codificación de la información que la mente recibe para descifrar su significado. El lector debe tener algún conocimiento del tema que se aborda en el texto que lee, debe conocer la lengua en que está escrito y debe ser capaz de introducir nueva información que este texto le provee y que deberá interpretar en base al conocimiento previo que tiene. Es por ello que la comprensión es un requisito indispensable para la lectura.

En cuanto a la escritura, las nuevas propuestas de análisis ponen énfasis en el contexto social en el que esta habilidad se desarrolla, proponiendo que el

aprendizaje de este proceso debe desarrollarse en base a tareas reales que tengan un propósito comunicativo, que impacten el contexto social y partan del reconocimiento de la lógica e historia del propio escritor.

3.2. Cognición y lectura

La lectura es un punto central para el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales, pues es a través de ella que nos ponemos en contacto y conocemos acerca de los problemas, puntos de vista y términos de la discusión sobre la metodología de la investigación e interpretación de los fenómenos sociales. A su vez, la lectura permite el acceso al pensamiento de otros y al conocimiento de explicaciones como las que se presentan como contenido de los cursos académicos y del conocimiento de la realidad social y el entorno. Es por ello que la posibilidad de acceder al conocimiento de la metodología de las ciencias sociales tiene uno de sus apoyos fundamentales en este proceso. Pero en sí, la lectura constituye un proceso muy complejo en el cual muchas actividades cognitivas ocurren simultáneamente (Glover; Ronning y Bruning; 1990:219). Autores, como Stauffer (1975) la definen como un proceso de pensamiento que es necesario desarrollar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación trataré de exponer de manera esquemática la forma en que se verifica el proceso de lectura partiendo, en principio, del desglose de las fases y elementos que intervienen en éste para integrarlos, después, en un diagrama general.

El proceso de lectura es, a fin de cuentas, un proceso de procesamiento de información que realiza el ser humano. Al respecto, Rayner y Pollatsek (1989:9) anotan tres niveles por los que la información es procesada en nuestra mente:

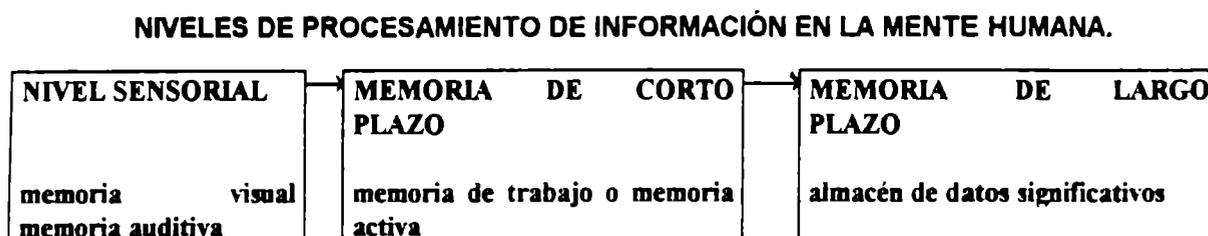


Figura 5

Toda información que llega a nuestra mente es percibida por nuestros sentidos, en el caso de la lectura recibimos esta información en un contexto determinado como lo es el salón de clase, a partir de un texto escrito, de manera visual (reconocimiento de palabras) y auditiva (reconocimiento de sonidos). Por ello, la lectura parece ser una estrategia adecuada para el tratamiento de los materiales textuales de un curso como el que aquí abordamos. La información que es proporcionada por los textos que se ocupan en el curso es trasladada a la memoria de trabajo⁽³¹⁾ que, a su vez, puede transmitir esta información a la memoria de largo plazo, siempre y cuando para el individuo, quien realiza esta acción cognitiva, la información sea significativa y pueda organizarla y clasificarla en esquemas de conocimientos previos, como los que le han sido proporcionados en los cursos anteriores o paralelos, según lo marca el Plan de Estudios que hemos referido anteriormente. Si la información no le es significativa la memoria de trabajo la desecha, después de permanecer almacenada por un tiempo (memoria a corto plazo) y no ocurre el aprendizaje en los términos esperados.

Según Scheid (1993), la lectura parte de la decodificación y reconocimiento de palabras, esto es de la posibilidad de descifrar el código en el que recibimos esta información de un texto escrito. Este proceso de decodificación y reconocimiento de palabras, según Just y Carpenter (1987) sólo es posible si se cumplen los siguientes prerequisites:

- a) reconocimiento de las palabras
- b) el conocimiento del tema que se aborda
- c) el conocimiento de la lengua

³¹ El modelo de memorización presentado por Anderson en 1993 (*expuesto por la mtra. Margarta Martínez de Ramos en la sesión del día 10 de junio, correspondiente al curso de Didáctica de los procesos cognitivos de la lectoescritura de la MEE-ITESM-CEGS*), supone la existencia de una memoria activa-MA (memoria de trabajo), una memoria a corto plazo-MCP y una memoria a largo plazo-MLP. La memoria activa recibe la información del medio ambiente y la procesa con la que puede recuperar de la memoria, y sólo a partir de este procesamiento distribuye la información hacia las memorias de corto y largo plazo, dependiendo de que tan significativa o que tan útil pueda ser para el sujeto. Para efectos de este trabajo que pretende expresar los procesos cognoscitivos de la lectura me bastará con reconocer la existencia de estos niveles de trabajo a nivel de la memoria.

d) la posibilidad de adquirir e integrar nuevos conocimientos

Por su parte, según Glover, Ronning y Bruning (1990) los prerrequisitos cognoscitivos de la lectura son:

a) conocimiento del mundo

b) conocimiento lingüístico y metalingüístico

c) capacidades de memoria a corto y largo plazo

d) habilidad de focalizar la atención

Tratando de relacionar los planteamientos de Scheid (1993) con los de estos autores, se podría decir que el conocimiento del mundo se refiere a lo que se conoce acerca de lo que se va a leer y que responde a las experiencias previas. El conocimiento lingüístico y metalingüístico se refiere al conocimiento de la lengua. Las capacidades de memoria tienen que ver con la posibilidad de adquirir e integrar nuevos conocimientos y la habilidad de focalizar la atención con la posibilidad de reconocer las palabras a partir de las cuales obtendremos la información vía la lectura.

Las condiciones contextuales del individuo, en el sentido apuntado arriba, determinarán en gran medida, la posibilidad de que se cumplan las condicionantes señaladas. Esto es, si los antecedentes del alumno respecto de la lectura lo ubican fuera de lo que conoce del mundo y fuera de sus experiencias previas, si el desarrollo de sus capacidades de memoria no son altas, la lectura de materiales como los propuestos por el curso, presentarán serias dificultades y el aprendizaje se verá entorpecido.

Los prerrequisitos de la lectura serán entonces:

1. habilidad de fijar nuestra atención en el reconocimiento de las palabras, a partir de la observación del texto,

2. conocimiento de la lengua,

3. los conocimientos previos que nos permitirán integrar la información recibida,

4. capacidades de procesamiento mental de la información.

Estos prerequisites tienen un sustento en los procesos cognoscitivos pues para reconocer las palabras es necesario que en la memoria de trabajo se integre la información que se está recibiendo, con los procesos que hagan posible reconocer el significado de las palabras, aceptar o rechazar nueva información de un tema sobre el que tenemos algunos datos o conocimientos, con la aplicación de reglas de gramaticalidad propias de la lengua en que se está leyendo, etc.

De ahí que el proceso de la lectura pueda ser ubicado en el esquema general de procesamiento de la información humana, expresado en la figura 6.

PROCESO DE LECTURA Y PROCESAMIENTO HUMANO DE INFORMACIÓN.

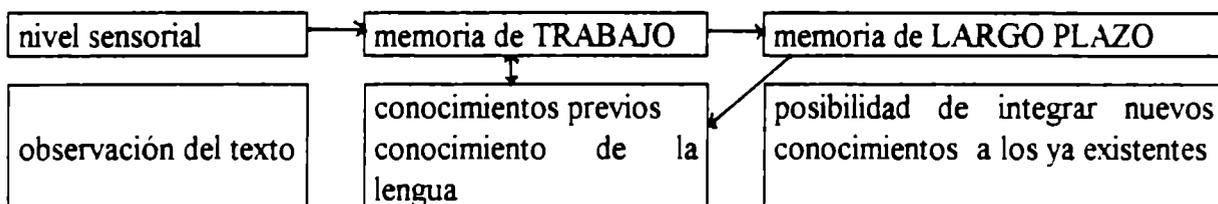


Figura 6

Al observar el texto estamos partiendo de un reconocimiento visual y auditivo que puede tener algún significado para el lector gracias a los procesos que tienen verificativo en la memoria de trabajo en donde se reconocen las palabras, el tema abordado y la lengua en que se escribe. Si la información que se procesa a este nivel es significativa para el lector (puede utilizarla para aplicarla en una situación nueva), éste podrá clasificarla y organizarla en los esquemas de conocimiento propios de la memoria a largo plazo que a su vez podrán ser reestructurados en base a la información recibida.

Hasta aquí el proceso de lectura y los procesos de memorización parecen tener una expresión lineal, no obstante es necesario entender que todo proceso de conocimiento es dinámico.

Partimos de una situación o un contexto dado en el que se nos presenta un estímulo (en este caso un texto escrito que será leído y un cierto grado de

motivación, por parte del lector). El primer paso consiste en el reconocimiento visual-auditivo del texto que provee de una serie de información (letras, palabras, enunciados, etc.) que es procesada en la memoria de trabajo haciendo uso, para eso, de los conocimientos previos sobre el tema y el conocimiento de la lengua. Para hacerlo, la memoria de trabajo recupera información de las memorias a corto y largo plazo y, una vez procesada la información es nuevamente enviada, ya sea a la memoria de corto plazo (temporal) o a la de largo plazo (definitiva). Estos flujos de transferencia de la información son simultáneos y requieren además de un regreso continuo al estímulo y la situación que provoca la acción de la lectura (ver figura 7).

ESQUEMA AMPLIADO DE LAS RELACIONES ENTRE EL PROCESO DE LECTURA Y EL PROCESAMIENTO HUMANO DE INFORMACIÓN.

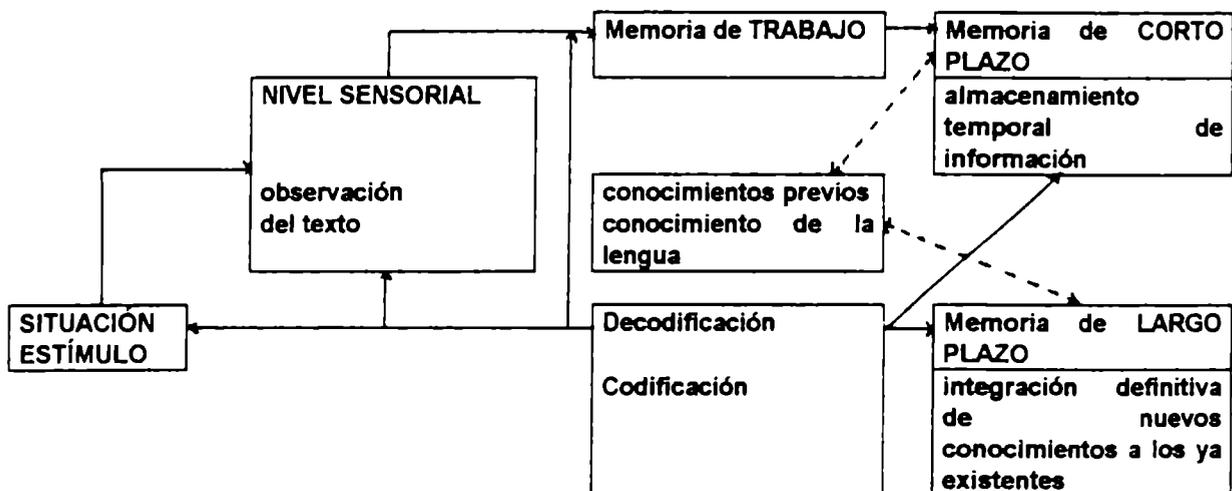


Figura 7

Al llegar a este punto es necesario diferenciar entre la lectura y la comprensión de lectura. La lectura es, según Bond, Tinker, Wasson y Wasson (1989), el "reconocimiento de símbolos impresos los cuales constituyen los estímulos para la construcción de significados a través de las experiencias previas del lector". La lectura es un proceso de decodificación pues requiere del análisis de las estructuras componentes del discurso (escrito) para ser interpretadas. Glover, Ronning y Bruning (1990) retoman los planteamientos de Ehriand Wilce (1985,

1987), quienes abordan el tema del aprendizaje de la lectura como un proceso de decodificación, que de alguna manera permite entender cómo se desarrolla el proceso de la lectura siempre asociado a los contenidos de la misma.

Este se inicia con el conocimiento del contexto más que de la forma ya que esta última se limita al reconocimiento de algunas palabras, de ahí el primer paso para la lectura real es el reconocimiento visual (fijar la atención más en las características de las palabras, la forma, que en el contexto), después el reconocimiento fonético (cómo se asocian las letras en las palabras y algunos sonidos en su pronunciación), y finalmente la decodificación fonémica sistemática que permite reconocer los sonidos separados en las palabras.

DIAGRAMA DEL PROCESO DE LECTURA I

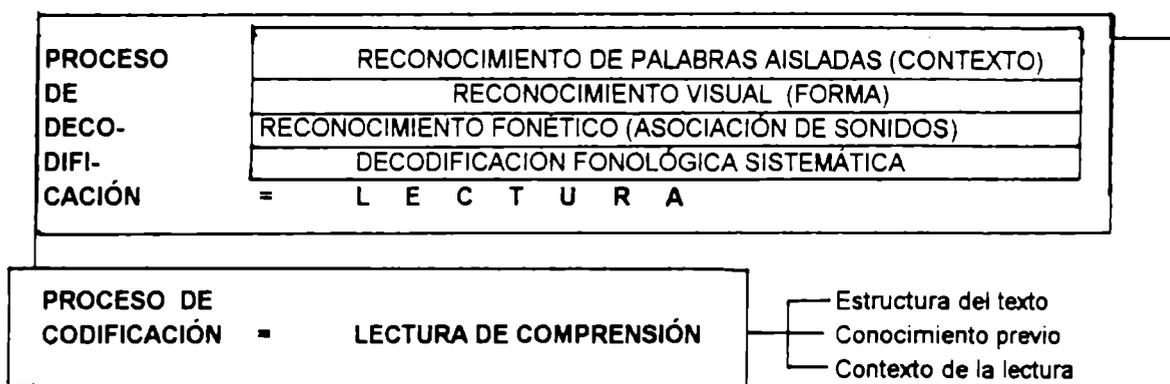


Figura 8

El proceso de decodificación es el punto de partida del proceso de la lectura porque, a partir de aquí, se requiere de un proceso complementario que haga posible la comprensión y el acceso a otros niveles que tienen que ver con el conocimiento e interpretación del mundo y las relaciones semánticas (de significado). Este proceso complementario es un proceso de codificación, de integración de la nueva información para ser interpretada en la memoria de trabajo, haciendo uso de los conocimientos previos y esquemas de conocimiento del sujeto lector (ver figura 8).

La lectura de comprensión es el proceso de "construcción de significado del

texto escrito en donde intervienen:

- el conocimiento previo del lector
- la estructura y contenido del texto
- la situación y el contexto de la lectura” (Martínez de Ramos, M., 1985:34).

Hablar de lectura de comprensión implica hablar de un proceso de decodificación-codificación, en el que el lector, en base a sus conocimientos previos, analiza la estructura y contenido de un texto en una situación particular.

En resumen, la diferencia entre la decodificación y la lectura de comprensión está dada en que la última implica un proceso de construcción (codificación) del significado que para el lector puede tener lo que percibe a través de la lectura, considerando las características del texto escrito y de la situación en que se realiza la acción. Este proceso de comprensión lleva al lector a hacer uso de sus estructuras cognitivas para dar sentido o significado a lo que lee y transformando, a la vez, los conocimientos que ya poseía sobre el tema abordado.

El esquema que muestra el proceso de decodificación y de lectura de comprensión, como un proceso de procesamiento de información que se realiza a nivel cognitivo aparece en la figura 9.

DIAGRAMA DEL PROCESO DE LECTURA II

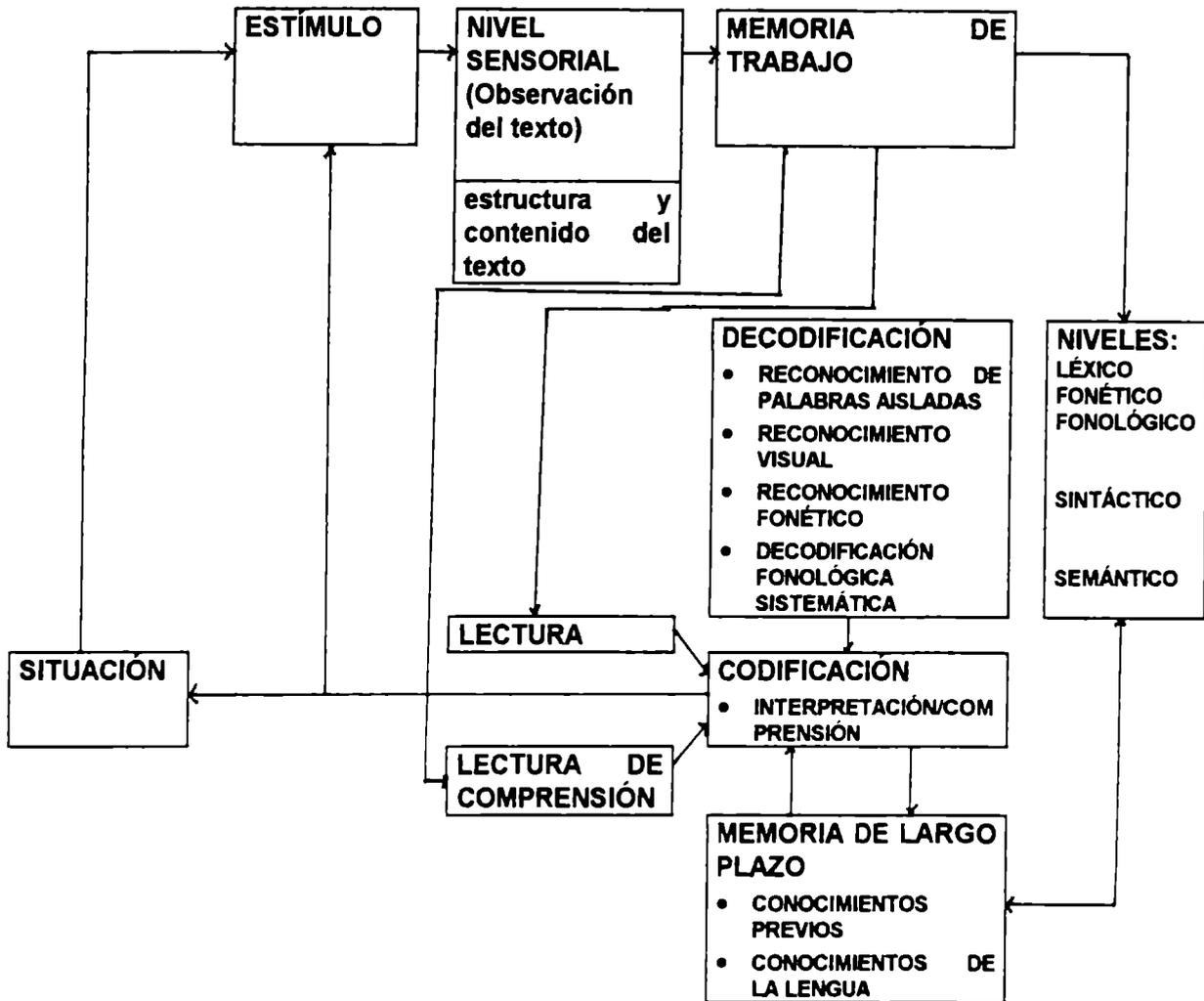


Figura 9

3.3. Cognición y escritura.

Scheid (1993) afirma que el proceso de escritura es una forma de comunicación particular pues no requiere de la interacción con otro ser humano y es, sobre todo, un ejercicio de habilidades metacognitivas a través de las cuales una persona puede producir un texto. A nivel de la enseñanza la escritura es fundamental como mecanismo de demostración del aprendizaje de los estudiantes en diversas áreas de conocimiento.

Para esta autora la enseñanza de la escritura se ha dirigido hacia uno de sus polos constituyentes: la gramática, mientras que el otro extremo, el desarrollo de los procesos y estrategias que hacen posible esta actividad ha sido descuidado

por parte de los maestros.

Esta preocupación sobre la escritura y los mecanismos de su enseñanza está presente en muchos de los estudios recientes en el área de la redacción o composición escrita, tendientes a remarcar la importancia de esta actividad compleja que, por un lado resulta ser una tarea individual, producto de la conjunción de diversos procesos cognitivos del escritor y, por otro, está destinada a impactar en un contexto social. Estos estudios plantean una nueva manera de percibir a la escritura, como una actividad importante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y analizan y proponen diversas estrategias para lograr el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en esta área (³²).

Algunos autores, por otro lado, han tratado de analizar el proceso de la escritura desde los procesos cognitivos que se ponen en marcha. Glover, Ronning y Bruning (1990) han desarrollado un modelo de escritura en donde intervienen tres elementos:

- el ambiente en el que se desarrolla (que incluye las características del texto asignado y el texto producido hasta el momento),
- la memoria de largo plazo del escritor (conocimiento del tema, conocimiento de la audiencia a la que se dirigirá el escrito y los formatos de escritura almacenados),
- la memoria de trabajo, en donde se combina la información almacenada en la memoria de largo plazo con los requerimientos propios del ambiente (³³).

Hammill y Bartel (1990) por su parte, han analizado los componentes de la escritura clasificándolos en los tres grupos siguientes:

³² El trabajo de Scardamalia y Bereiter (1986), analiza el planteamiento de dos modelos de desarrollo de las habilidades de escritura "knowledge telling" y el "knowledge transforming"; Hull (1989) plantea la necesidad de replantear la redacción como una tarea auténtica del escritor, quien nos da una perspectiva dinámica del mundo, pues incorporar nuevos conocimientos en la práctica y sus productos son resultado de una historia y una lógica personal y social. Scheid (1993) propone un conjunto de actividades y métodos instruccionales para desarrollar las habilidades de redacción en los estudiantes.

³³ este esquema ha sido traducido por la mtra. Margarita Martínez de Ramos en la "Compilación...", op. cit. apoyos visuales núms. 54 y 55.

a) componentes cognitivos (que se refieren a las habilidades lógicas, coherentes y secuenciales para escribir un texto),

b) componentes lingüísticos (que se refieren al conocimiento y manejo de las estructuras sintácticas y semánticas de la lengua), y

c) componentes estilísticos (que se refieren al uso convencional de reglas de puntuación y organización para la presentación del texto).

La Mtra. Margarita Martínez (1995) agrega a estos componentes de la escritura los de tipo pragmático, que tienen que ver con las habilidades para el manejo social de la lengua, esto es la consideración, por parte del escritor, del contexto específico en el que se desenvuelve el lector.

Recuperando los planteamientos de los autores mencionados anteriormente, el proceso de escritura involucra, en primer lugar, un medio ambiente (o contexto) que estimula al escritor y en el cual se encuentra la audiencia que conocerá y evaluará el producto escrito.

Involucra también, en segundo lugar, el conjunto de procesos cognitivos que posibilitan procesar la información necesaria (proveniente del medio ambiente y de la memoria), para lograr la expresión escrita (componentes cognitivos).

Los componentes lingüísticos (en tercer lugar) y estilísticos (en cuarto) están presentes en la memoria de largo plazo y se activan en la memoria de trabajo para la planeación, organización, generación y revisión del texto escrito.

En quinto lugar, los componentes pragmáticos permiten vincular la elaboración del texto, que se verifica en la memoria de trabajo, con el medio ambiente al cual irá dirigida la composición. El producto, por su parte, es un texto (expresión escrita), compuesto de letras que forman palabras y se relacionan dando un sentido sintáctico y semántico a la producción (deletreo), que se presenta bajo una forma gráfica (escritura manuscrita).

Tratando de presentar esquemáticamente los elementos que he mencionado, podríamos observar el diagrama que aparece en la figura 10, en la página 105.

DIAGRAMA DEL PROCESO DE ESCRITURA

COMPONENTES COGNITIVOS Y COMPONENTES DEL PROCESO DE ESCRITURA

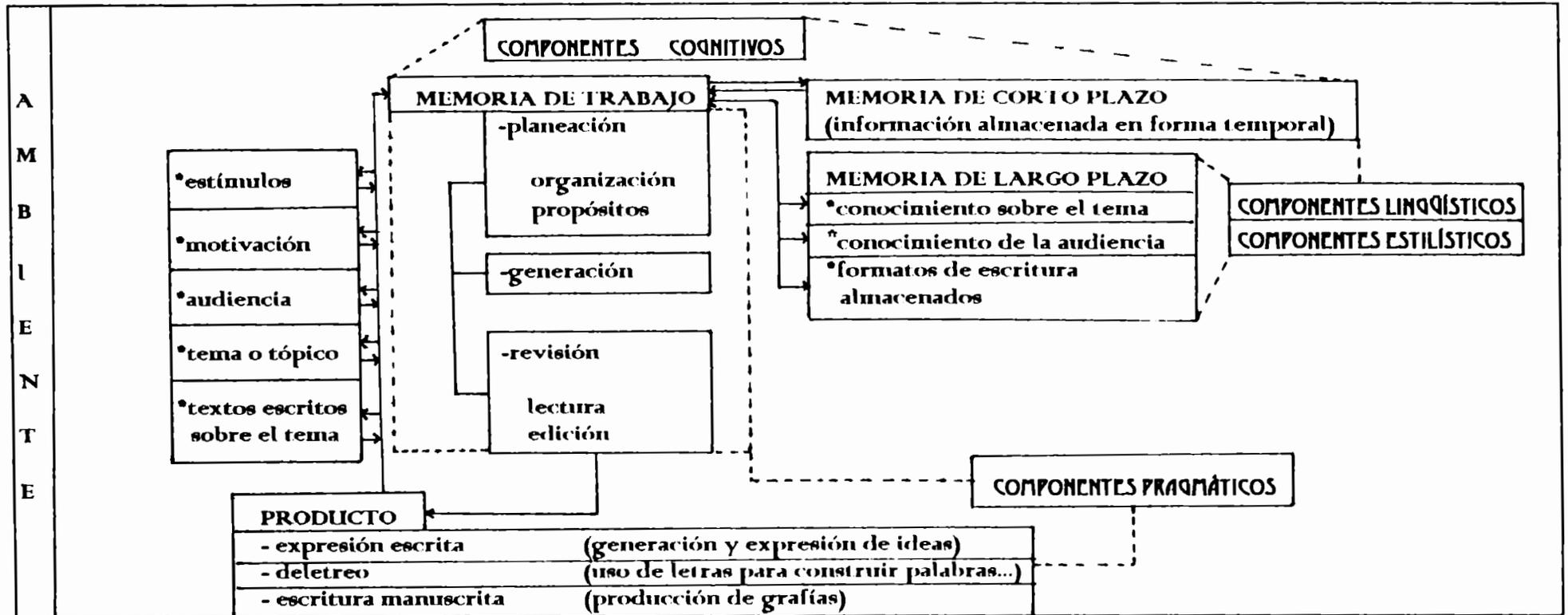


Figura 10

3.4. Relación cognoscitiva entre la lectura y la escritura.

En los trabajos revisados se plantea la existencia de una estrecha relación entre la lectura (comprensión) y la escritura (composición).

¿Qué relaciones tienen en común el proceso de lectura y el de escritura?

1.- ambos son procesos de construcción de conocimientos, (construcción textual del mundo "textual-world"). Mc.Ginley & Tierney (1988) afirman que en todo proceso de conocimiento que se genere a partir de la lectura de un texto siempre estará presente, en la relación que el lector establece con el texto, la interpretación que pueda hacer de éste a partir de sus propios conocimientos. El lector es, entonces, el productor de sus propios conocimientos y no un mero receptor de ellos. Por su parte, el escritor realiza también una actividad dinámica de estructuración y expresión de sus conocimientos.

Para Goldsmith (1981) ambos son procesos de creación de significados (el escritor, a través de la escritura, construye significados en la composición, el lector, a través de la lectura construye significados en el proceso de comprensión e interpretación de un texto).

2.- ambos facilitan el proceso de aprendizaje. La comprensión de la lectura se facilitan con el uso de la redacción (composición), a su vez la composición se induce a partir de la lectura. Se trata de procesos convergentes. Según Mc.Ginley & Tierney (1988) los distintos propósitos que pueda tener la lectura y la escritura pueden definir distintos patrones de conducta cognitiva (ejercicios de aprendizaje), pero éstos son siempre facilitadores del aprendizaje.

3.- ambos se sustentan en una interpretación del mundo. Flower & Hayes (1980) analizan los elementos que constituyen la actividad del escritor: la situación (o contexto en que se desarrolla la acción de escribir) y sus objetivos (los propósitos comunicativos del escritor). Un escritor experto toma en cuenta todos los elementos que le permiten analizar una situación desde un punto de vista que involucra aspectos de tipo personal y social (audiencia a la que se dirige, tema

abordado, objetivos hacia el público lector, hacia él mismo, en relación al escrito y a su significado).

El lector, por su parte, en el proceso de decodificación - codificación, imprime a lo leído un punto de vista personal en el que intervienen sus conocimientos previos, sus valoraciones sociales y culturales, etc.

Flower (1987) se refiere a estos procesos como actos intencionales, a los que el actor (lector o escritor) recurre con una finalidad y que siempre se basan en la interpretación que éste pueda tener del mundo que lo rodea.

El proceso de lectura parte del reconocimiento de un texto que se encuentra ubicado en un contexto o situación definida (medio ambiente en el que se desarrolla la acción de la lectura). En este medio ambiente la lectura se desencadena por un estímulo o motivación.

La lectura involucra el desarrollo de procesos cognitivos que tienen verificativo en la memoria de trabajo del sujeto (lector). Los procesos cognitivos de la lectura se expresan en los procesos de decodificación y codificación de significados reconocidos, primero a nivel léxico, después a nivel fonológico, sintáctico, semántico y pragmático.

El resultado óptimo del proceso de lectura es la comprensión, que consiste en la interpretación de lo que se lee, considerando la situación y conocimientos previos del lector (éstos últimos son recuperados por la memoria de trabajo, de las memorias de corto y largo plazo).

El proceso de escritura requiere también de elementos que se encuentran en el contexto en el cual se presentará el texto escrito o composición. Estos elementos son el estímulo, la motivación, la consideración de la audiencia lectora, el conocimiento del tema y de lo escrito sobre el mismo tema.

La escritura involucra el desarrollo de procesos cognitivos que tienen verificativo en la memoria de trabajo del sujeto (escritor). Los procesos cognitivos de la escritura se expresan en los procesos de planeación (pre-escritura), generación y

revisión de lo escrito.

La memoria de trabajo debe recuperar de la memoria de largo plazo los conocimientos que el sujeto ya posee y que son necesarios para realizar la composición (conocimientos sobre el tema, sobre la lengua, sobre la audiencia lectora, sobre formatos de escritura).

El resultado óptimo del proceso de escritura es la composición que contiene: una expresión por escrito, una capacidad de deletreo y un conjunto de grafías.

En ambos procesos, lectura y escritura, se realiza un proceso interpretativo o de construcción de significados.

3.5. Interrelación entre los procesos de la lecto-escritura y los procesos de pensamiento

En el presente apartado trataré de integrar los planteamientos expuestos en los apartados anteriores, con la finalidad de dar una explicación más completa de los procesos cognitivos que están presentes en la lectura - escritura y que propongo como la base para el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales.

La lectura y la escritura son procesos lingüísticos, pues se realizan a través del lenguaje, el cual tiene un ámbito personal y uno social. El primero hace referencia a la satisfacción de necesidades personales, el segundo a la comunicación entre personas y, por lo tanto, deben ser comprensibles. Tanto el lenguaje oral como el escrito son invenciones sociales, pero este último logra una comunicación a través del espacio y el tiempo, y ocurre cuando las sociedades alcanzan cierto grado de complejidad y tamaño.

Antes de abordar la lectura y la escritura en sí, es necesario recalcar el hecho de que existe una relación estrecha entre lenguaje y aprendizaje en dos sentidos: el desarrollo del primero implica de por sí un proceso de aprendizaje y, por otro lado, el lenguaje es la herramienta por excelencia de todo proceso de aprendizaje.

Actualmente el interés acerca de los procesos de aprendizaje a nivel escolar está orientado a desarrollar las estrategias de pensamiento para inducir el

conocimiento en los estudiantes, más que a simplemente transmitir estos conocimientos. Se parte del supuesto de que las habilidades del pensamiento pueden desarrollarse y que los programas de educación deben reforzar este desarrollo en los procesos instruccionales de las distintas áreas o campos de conocimiento (matemáticas, lectura y redacción, etc.).

El logro del conocimiento no se limita a la recepción de información sino al procesamiento de ella en la mente. Este último depende en gran medida del conocimiento previo y de la manera en que este conocimiento esté estructurado y clasificado en la mente, de tal manera que pueda ser recuperado y utilizado en la interpretación de conocimientos nuevos. El alumno puede aprender más fácilmente si tiene esquemas de organización que puede usar para interpretar y elaborar nueva información que recibe del medio ambiente (Resnick y Klopfer, 1989: 2-4).

Como se había tratado de establecer párrafos arriba, una condición fundamental de esta perspectiva es que el aprendizaje requiere de conocimientos que no pueden abordarse directamente por los estudiantes. Es a partir de la información nueva y del procesamiento que se hace de la información que ya tienen como es factible pensar que se integra el conocimiento nuevo. El que puedan presentarse a los alumnos de materiales instruccionales con las características adecuadas, el que pueda conseguirse la motivación del propio alumno al apreciar que el conocimiento que obtiene le es significativo, y al conseguir que éste tenga conciencia de que se encuentra frente a la posibilidad de proponer soluciones a problemas reales y la consideración del contexto social en el que vive, así como de la posibilidad de incidir en su transformación, son algunos de los rubros que pueden rescatarse de esta nueva propuesta de aprendizaje.

En cuanto a la escritura o redacción las nuevas propuestas de análisis ponen énfasis en el contexto social en el que esta habilidad se desarrolla, proponiendo que el aprendizaje de este proceso debe desarrollarse en base a tareas reales que tengan un propósito comunicativo, impacten el contexto social y partan del

reconocimiento de la lógica e historia del propio escritor.

Entender el cómo se relacionan los procesos cognitivos con el aprendizaje y ejercicio de la lecto-escritura es el punto de partida para alcanzar los objetivos propuestos por el proceso actual de enseñanza, particularmente en el aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales que es el objetivo de este trabajo.

En el siguiente capítulo se abordarán algunos elementos que permiten establecer el puente necesario entre lo que se va a enseñar y lo que hemos abordado en el presente capítulo. En él se plantea la necesidad que tiene el docente de recurrir a los procesos cognitivos para conseguir el aprendizaje en los alumnos. También se especifica cómo la lectura de comprensión basada en procesos le brinda la posibilidad de concretar las expectativas anotadas arriba, al considerarla una herramienta fundamental del aprendizaje tal y como se ha querido dejar sentado en el presente capítulo.

CAPÍTULO 4

Los procesos cognitivos y el proceso enseñanza aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Como se ha enunciado en los capítulos anteriores, la problemática que se aborda es sumamente compleja y no puede reducirse a un sólo punto de vista. Por lo mismo, parece conveniente y necesario, partir de la exposición de ciertas explicaciones que introducen en la recuperación de la “lectura de comprensión” como una alternativa que permite, aunque sea de manera parcial, pero relativamente efectiva, encontrar un punto de contacto y de solución al problema o conjunto de problemas que se enfrentan en el proceso enseñanza aprendizaje de la investigación social y, en particular, de la metodología de las ciencias sociales.

Antes de comenzar con los planteamientos que nos permitirán diseñar la construcción de un manual para apoyar el proceso enseñanza aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales, se recuperarán algunas cuestiones que en los apartados anteriores no ha sido posible incluir y que son necesarias para llevar a cabo tanto el análisis de la situación en la que piensa implantarse el uso del manual, como algunas de las características asociadas al diseño y construcción del manual mismo.

Es en el sentido apuntado arriba que parece pertinente recordar que normalmente las Universidades Públicas, en especial la Universidad Autónoma de Chiapas, no cuentan con una estrategia de reclutamiento del personal docente definida con precisión. Es común encontrar una gran flexibilidad en las formas de contratación de su personal docente. En el estatuto de Personal Académico encontramos que se requiere de la presentación de un Examen por Oposición en el que no se establece ni se requiere que los candidatos a docentes cuenten con

una mínima "formación para la docencia". Los programas de reclutamiento en la UNACH se ocupan de recuperar profesionistas más o menos hábiles en las áreas de conocimientos en las que van a impartir cursos; obviando la evaluación sobre las habilidades que poseen para enseñar lo que saben. Es así que, los programas de reclutamiento del personal docente tienden a sobrevalorar el qué enseñar y se preocupan poco por el cómo enseñarlo.

De la misma forma, ya se ha referido el proceso similar al descrito en el párrafo anterior que se presenta con los programas de formación del personal docente que la UNACH implementa actualmente. Estos programas de formación se caracterizan por la tendencia a la especialización en las áreas de conocimiento en las que se han formado en sus niveles de estudio previos y no existe un programa específico que haga alusión a la "formación para la docencia".

Si se recuerda lo abordado en los capítulos anteriores, no es difícil concluir el que las preocupaciones sobre el cómo enseñar hayan estado ausentes también en el proceso de elaboración de los planes y programas de estudio que las diversas facultades y escuelas de la UNACH implementan año tras año. Un ejemplo fehaciente, en el caso que nos ocupa, lo constituye el reciente proceso de revisión curricular que se llevó a cabo en la FCS de la UNACH. En él, la preocupación central, de los profesores que participaron, fue la de actualizar los contenidos de las áreas de conocimiento, que definieron como necesarias para la formación de los sociólogos, los economistas o los antropólogos a egresar de dicha facultad.

Esta sobre valoración del qué enseñar no permitió que la discusión del cómo y con qué estrategias enseñar saliera a flote, reduciéndose la discusión al qué³⁴. El esfuerzo por recuperar lo más actual y lo más firme de las teorías de cada

³⁴ El único esfuerzo por recuperar la discusión del ¿Cómo? fue el realizado por la Lic. Amalia Nivón Bolán, en cuya propuesta se encontraba la realización de varios talleres de discusión sobre el trabajo docente y de los cuales sólo pudo llevarse a cabo el primero de ellos ya que los profesores de la facultad no asistieron a los siguientes, desconociéndose hasta el momento las razones por las que no continuarán el trabajo de discusión que ellos mismos habían propuesto.

una de las ciencias en cuestión, provocó que los "programas de materia" se sobrecargaran con la revisión, deseada como exhaustiva, de autores y textos, a tal grado que la duración en tiempo de horas clase de los semestres, al momento de implementar en la práctica los cursos, se piensa como insuficiente para abordar la totalidad de los contenidos y objetivos propuestos, para ser alcanzados al final de cada uno de los cursos que se imparten actualmente.

Con este panorama en puerta, es necesario reconocer que el fortalecimiento y actualización de la vida académica de las instituciones como la UNACH, no puede ni debe reducirse a la discusión de los contenidos temáticos de cada una de las áreas de conocimiento que se han definido como fundamentales para cada uno de los programas de licenciatura en cuestión, sino que requieren de la consideración de que la práctica educativa requiere del establecimiento de una base psicológica y pedagógica sólida. Esta debe ser fundamentada en la discusión de las diversas teorías que abordan el problema cognoscitivo, para prever la posible inducción y favorecimiento del desarrollo de habilidades y destrezas útiles tanto en la instrucción (docencia) como en el aprendizaje de los alumnos (sobre todo aquellos procesos cognitivos como son los atencionales e intencionales, representacionales como la lectura, escritura y cálculo, la escucha y la expresión oral, las habilidades de reconocimiento y recuerdo, la estructuración del conocimiento, la solución de problemas, la creatividad y, sobre todo, la metacognición).

Lo anterior considerando no sólo la definición de los objetivos temáticos de cada curso o cada ciclo, semestral o anual, sino desde el diseño mismo de los materiales, las tareas y ejercicios que cada estudiante debe realizar para desarrollar aquello que se considera necesario para su ejercicio profesional en el área en que se le ha incluido. Esto si se quiere tener éxito en la tarea educativa que se ha propuesto la institución en cuestión.

Los objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas deben también ocupar un lugar importante en los que ya se han incluido como objetivos

de cada programa de materia y cada objetivo de nivel semestral o anual global.

En el área de la investigación social, como ha podido concluirse de lo abordado en los capítulos anteriores, en la FCS de la UNACH, los objetivos cognitivos parecen confundirse con los objetivos temáticos del área de conocimiento.

Al proponer que "el alumno, al finalizar los cursos, talleres y seminarios que componen el área de conocimiento, será capaz de llevar, por sí mismo, un proceso de conocimiento de la realidad que lo rodea", se pone de manifiesto que la pretensión del plan de estudios no se reduce al hecho de que los estudiantes, al egreso, cuenten con un cúmulo importante de información, por más actualizada que ésta sea.

La pretensión es que los alumnos cuenten con habilidades de pensamiento tales que les permitan plantear, dirigir, controlar, evaluar y corregir un proceso específico de conocimiento denominado "investigación social". Es decir, se desea que el alumno haya desarrollado un conjunto de habilidades que le permitan "conocer" por cuenta propia (ni más ni menos), la realidad que le rodea, sin que se hayan incluido en los programas de las materias que componen esta área de conocimiento, la discusión de contenidos o la realización de actividades orientadas al desarrollo de las habilidades del pensamiento que se requieren para controlar, dirigir, evaluar, etc., un proceso de conocimiento, por más específico que sea, como lo es el de la investigación social.

La pregunta que subyace al "objetivo del área de conocimiento de investigación social", planteado en el párrafo anterior es, sobre el ¿Cómo conseguirlo?. ¿Cómo lograr que los alumnos sean dueños del proceso?, a partir de la revisión de materiales que hacen referencia a procesos abstractos involucrados en las discusiones epistemológicas, propias de las ciencias sociales; aquellos inscritos en la discusión por el método y, aquellos materiales no tan abstractos como los referidos a las técnicas de recolección de información, de procesamiento, de presentación, etc., sin saber cómo funcionan, cómo operan, en fin, incluso que

son, aquellos procesos que quieren ser desarrollados.

Desde este punto de vista, será muy difícil alcanzar el objetivo si no se precisa también el cómo conseguir que se desarrollen aquellas habilidades y destrezas que se espera que los alumnos posean a partir de los contenidos de los cursos que componen el Área de Investigación Social integrada en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología que se imparte en la FCS de la UNACH.

Los objetivos de impulsar el crecimiento personal, social e intelectual y de crear ambientes donde se promueven cambios en lo que la gente hace, sabe y siente, se han incluido en la discusión que precedió a la revisión curricular que se efectuó en la FCS de la UNACH. Hace falta, sin embargo, incluir temas como el estudio de la conducta, los procesos cognitivos (adquisición de conocimientos, p.e.), los aspectos afectivos, las creencias y los valores y el contexto social en el que operaran o se piensan alcanzar los objetivos o fines de la formación en ésta área, sobre todo si tenemos claro que los programas están orientados, actualmente, a atender a un alumno promedio que quizá no exista en ninguna institución.

Es por lo hasta aquí enunciado, que se propone que la FCS de la UNACH, debe definir y poner en operación una estrategia de desarrollo curricular, a la par de que se evalúen y superen los planes y programas de estudio, a partir de la incorporación de "objetivos cognitivos", situándolos como uno de los ejes fundamentales del desarrollo curricular. Se conseguiría con ello la definición de las líneas sobre las cuáles se construirían los programas de las materias, los materiales a utilizar para asegurar la calidad del proceso de aprendizaje, las tareas, los ejercicios, etc., que darían coherencia a los objetivos generales del plan, los de las áreas de conocimiento específicas, los de los programas de materias, los de las unidades que componen cada materia, las actividades, etc.

Como lo anterior es un objetivo de largo plazo, en las condiciones en las que actualmente se encuentra operando la UNACH, los docentes deberán llevar a cabo un proceso de revisión de su trabajo docente. Este podría iniciarse con la

reflexión sobre el énfasis que tradicionalmente se ha puesto en la enseñanza en lugar del aprendizaje, en la reflexión sobre los aportes que la psicología de la educación ha hecho al "que hacer docente", introduciendo o poniendo el acento en el aprendizaje, ya que es uno de los temas centrales de la psicología y que constituye un proceso básico para la comprensión del proceso global que se presenta en el fenómeno educativo.

El hecho de que en el proceso de diseño y desarrollo curricular se discutan tópicos como el del aprendizaje, la instrucción, la tecnología educativa, etc., a la vez que se aborden los problemas que se presentan durante las etapas del desarrollo humano, los problemas que afectan el desempeño escolar, su rendimiento y evaluación, permitirá replantear el diseño específico de los programas de cada una de las materias que integran el plan de estudios:

-se busca tener la posibilidad de que se promueva el desarrollo de habilidades y destrezas académicas básicas para orientar el aprendizaje, tales como: los atencionales e intencionales, representacionales como la lectura, escritura y cálculo, la escucha y la expresión oral, las habilidades de reconocimiento y recuerdo, la estructuración del conocimiento, la solución de problemas, la creatividad y, sobre todo, la metacognición.

- se busca generar condiciones en las que los alumnos diseñen estrategias que les permitan alcanzar por su cuenta los objetivos planteados en los planes y programas de estudio, específicamente en el curso de metodología de las ciencias sociales,

-se busca llevar a cabo la reconstrucción de cada uno de los programas de las materia en función de que los objetivos ya no se reducirían a los específicamente temáticos, sino que se incluiría "al desarrollo de habilidades" del pensamiento,

-se busca que el alumno cuente con aquellas herramientas que le permitan alcanzar el conocimiento deseado por el programa específico de la materia en

cuestión.

-se busca que el rediseño de los materiales instruccionales y el rediseño de las tareas que el estudiante debe desarrollar estén orientados a desarrollar habilidades para aprender a aprender.

La necesidad de recoger los aportes y modelos desarrollados por la psicología de la educación (López, Castañeda y Almaguer, 1993), en este sentido, permiten encontrar un camino de acercamiento a la problemática que nos encontramos estudiando.

El estudio de la conducta del estudiante frente a los contenidos a desarrollar en el Área de Investigación Social debe ser recuperada para atender y superar el aprendizaje de los contenidos de esta área de conocimientos. De la misma forma, debiera estudiarse la disciplina que se requiere para llevar a cabo la asunción de habilidades específicas como la lectura, la escritura, la observación rigurosa de ciertos procesos sociales y la manera en que debe comportarse frente a su objeto de estudio para no alterar las condiciones en que éste se encuentra. Estas conclusiones o resultados académicos podrían recuperarse en el diseño de una estrategia global, para dar respuesta al problema que enfrentamos en el proceso de aprendizaje de la investigación y la metodología de las ciencias sociales.

Otros aportes que podrían recuperarse para el diseño y estructuración de los objetivos y contenidos del "Área de Investigación Social" y al curso de "metodología de las Ciencias Sociales", se derivan de las preguntas que dan sustento a la posibilidad de que el sujeto conozca, es decir, investigue. Desde mi punto de vista, si un sujeto puede responder a las preguntas sobre el ¿Cómo pensamos? ¿Cómo recordamos? y ¿Cómo aprendemos?, se encuentra en condiciones inmejorables para llevar a cabo un proceso de investigación que le permita tener acceso al conocimiento de realidades que se le presentan como las naturales en su campo de conocimiento. Esto es así, por que las habilidades y destrezas que se requieren para conocer la realidad no son distintas de aquellas que nos proveen de conocimientos cualesquiera que éstos sean. Si a esto

agregamos la posibilidad de mantener una vigilancia pertinente (procesos metacognitivos) sobre los procesos de conocimiento que operacionaliza el plan de estudios (incluso la vigilancia epistemológica, requerida por las ciencias sociales actualmente), podremos cerrar el círculo formativo que esperamos de un alumno de licenciatura en esta área de conocimientos.

Por otro lado, es necesario ubicar al estudiante en el contexto específico que le determina desde los problemas que puede abordar como investigador hasta las condiciones en que lleva a cabo su proceso de aprendizaje, no sólo de la realidad que le ocupa como objeto de estudio, sino de las habilidades y destrezas que le permiten llevar a cabo el proceso mismo de investigación en el que pretende formársele como un experto.

La comprensión de la situación que guardan aspectos tales como el uso que el alumno y el profesor hacen del lenguaje, la lengua, los valores y creencias en los que sustentan sus visiones del mundo, de las cosas, de las prioridades, las actitudes y conductas que asumen frente a la realidad que les ocupa como objeto de investigación y la situación y particularidades en que se mueven en la vida cotidiana, son determinantes para el diseño y construcción de una estrategia que pueda dar respuesta al conjunto de condiciones y complejidades propias de la situación que se pretende atender.

Desde ésta perspectiva pueden analizarse aspectos tan importantes como los procesos de socialización (adaptación y condicionamiento de la persona a su vida adulta), la resolución de las etapas críticas del desarrollo del alumno y del profesor y los fenómenos de imitación que se dan en general, pero específicamente en el salón de clases.

Como ha podido observarse, aunque sea superficialmente, es necesario considerar el conjunto desde una perspectiva que permita abordar el rediseño curricular desde los aportes que se derivan del polo del aprendizaje como punto de partida. Debe ponerse especial atención en aquellos aportes que facilitan el planteamiento correcto de los objetivos educativos. En el caso específico de los

programas formación para la investigación, permitirán recuperar el conocimiento de los procesos básicos y complejos del pensamiento y procesamiento humano de información, a la vez que aportar explicaciones del contexto y las condiciones en las que se produce el aprendizaje y el conocimiento.

Es imprescindible entender que éstas son condiciones necesarias para resolver los problemas que enfrentan actualmente los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Sociología que se imparte en la FCS de la UNACH. Especialmente en los programas del Área de Investigación Social, en los que no se ha previsto ninguna asignatura en la que se reflexione sobre el particular y en la que, sólo tres del total de los profesores que ahí participan, ha recibido formación específica para la docencia y, en particular para el curso que nos ocupa en el presente trabajo de tesis.

4.1. Desarrollo humano, aprendizaje de la metodología de la investigación social y diseño curricular del área de investigación.

Una de las consideraciones iniciales sobre la posibilidad de alcanzar objetivos temáticos a la vez que objetivos de carácter cognitivo (De Sánchez, 1994; López, Castañeda y Almaguer, 1993) en la estructuración de los programas de la materias que componen el Área de Investigación Social, se sustentan en la posición de que es posible que el alumno lleve a cabo un proceso de aprendizaje por niveles. Esto es, cada semestre superior constituye a su vez un nivel superior en la estructuración de los conocimientos que el estudiante va asimilando, acomodando y equilibrando, tanto al interior de ésta área de conocimientos como en sus relaciones con otras áreas de conocimientos del mismo plan de estudios.

El punto de partida, por tanto, tiene que ver directamente con la forma en que, quien diseña el plan de estudios y los programas específicos de las materias, percibe o conceptualiza las fases o etapas de desarrollo por las que atraviesa el alumno.

En el caso de Chiapas, específicamente, la consideración por el papel que juega el ambiente en la determinación del desarrollo de los estudiantes que

alcanzan a ingresar a la universidad es determinante si se quiere tener cierto nivel de éxito en la formación profesional. La estructura agraria del estado y la composición agraria de sus ciudades, la diversidad étnica y la dispersión de su población, constituyen un rasgo que vamos a ver reflejado en la composición de la población estudiantil de la universidad y por lo mismo, el punto de partida no podrá ser el mismo que en otros estados de la República en los que su condición de industriales y urbanos hace que su planta estudiantil los provea de otro punto de partida al iniciar el proceso de formación profesional.³⁵

Se tiene así, un conjunto de elementos que nos obligan a pensar en la necesidad de que el primer ciclo o semestre en el que se plantea la formación en la investigación social tengan que buscarse los mecanismos que nos permitan hacer un diagnóstico del grado o el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes que se incorporan al ciclo de formación profesional que nos ocupa. El diagnóstico del que se habla tendría por objeto no sólo saber ¿Cuánto saben los estudiantes al ingreso?, sino el establecimiento de un inventario de habilidades de conocimiento que permitiera que el programa de cada materia pudiera ser replanteado por el docente que la imparte a partir del conocimiento de la situación o el nivel en el que se encuentran sus estudiantes. Así podría, el profesor, enfrentar el proceso de aprendizaje que les propone a partir de la elaboración del programa de la materia, la selección de los materiales instruccionales y el conjunto de tareas y ejercicios que deberán desarrollar los alumnos para alcanzar los objetivos y metas propuestas para el curso.

Una vez realizado el diagnóstico y clarificada la función que éste cumplirá en el curso, el diseño de la propuesta de programa de trabajo deberá considerar desde el punto de partida la realización de tareas que permitan al alumno ir asimilando gradualmente el conocimiento temático y procedimental pertinente a su

³⁵ Nos encontramos frente a estudiantes que desconocen lo que es una "olla exprés", una licuadora, que cuando inician su primer semestre en la universidad, se inician en el mundo de la televisión, que su viaje más largo es el que acaban de realizar para llegar al campus donde se encuentra la Facultad, etc.

grado de desarrollo y maduración. Además debe considerar la posibilidad de modificar los esquemas con los que el alumno cuenta y los procedimientos para llevar a cabo la modificación de los esquemas mismos.

De igual forma, los procesos de acomodación deberán ser evaluados de tal forma que a la par que se avanza en el desarrollo de habilidades cognitivas pueda irse entrenando al sujeto en el desarrollo del conocimiento metacognitivo (el alumno deberá desarrollar la capacidad de vigilar su propio proceso de conocimiento de tal forma que pueda, a partir de la reflexión sobre sus ejercicio de aprendizaje, aprender de sus errores). El aprendizaje de los procesos y componentes cognitivos serán la condición para que el alumno aprenda a investigar y mantener una posición crítica sobre los resultados de la investigación, que no son otra cosa que resultado del proceso de conocimiento de la realidad social o del medio ambiente en el que él mismo se encuentra inmerso.

En la medida en que el alumno aprenda a conocer la realidad social que tiene como objeto de estudio, será sujeto de un proceso de reestructuración de sus esquemas de pensamiento, por lo que los cursos subsiguientes al primer ciclo, deberán proveer de estructuras conceptuales o imaginables que le permitan que cada nivel superior de estructuración le dote de los elementos suficientes para enfrentar el siguiente ciclo en mejores condiciones que el anterior. Se espera que el progreso en el desarrollo del alumno y de sus habilidades de pensamiento se lleve a cabo un proceso de integración de redes y estructuras de conjunto que permitan y garanticen la posibilidad de un conocimiento que pueda aspirar a ser considerado como objetivo desde el punto de vista de la ciencia en la que se encuentra formándose.

Los cursos deberán ir incorporando ejercicios en los que el alumno pueda contar con los elementos suficientes para desarrollar sus habilidades para realizar operaciones formales de conceptualización. Los ejercicios que se diseñen le deben proveer del uso de herramientas para no perder e incluso ganar las habilidades del pensamiento concreto, atendiendo no sólo a la solución de problemas propios de

la ciencia que se pretende que aprenda, sino aplicables a su vida cotidiana, a la lectura y análisis de los diarios, a la reflexión sobre su entorno. Esto es, debido a que el desarrollo cognoscitivo consta no sólo de estrategias de razonamiento que pueden aplicarse a cualquier contenido, sino de paquetes de información específica que dependen de la experiencia concreta de cada alumno, el desarrollo de esa experiencia debe preverse en la realización de un paquete o programa de actividades y tareas que le permitan al alumno ampliar el horizonte desde el que lleva a cabo la solución de los problemas de su competencia.

Los programas de estos cursos, que en el plan de estudios de la licenciatura se han propuesto para el segundo, tercer y cuarto semestres, en forma secuencial, tienden a nivelar el desarrollo de los alumnos no sólo en cuanto al abordaje del conocimiento temático de aquello que es propio de la sociología, sino, sobre todo, a dotar al estudiante de "un bagaje conceptual que le permita plantear y resolver problemas propios de la ciencia"³⁶. El objetivo de esta fase es, a su vez, la búsqueda de la solución de los problemas de lenguaje que los alumnos presentan a su ingreso en la universidad y de cuya solución depende el desarrollo cognitivo del estudiante en general.

Aunque los programas de las materias en cuestión no lo consideraron en el sentido que aquí se expresa, hoy se entiende que el dominio progresivo de las habilidades en el uso del lenguaje en sus áreas expresivas y receptoras, por parte del estudiante determinarán las posibilidades de hacerse de lo que el plan de estudios ha considerado como bagaje conceptual. Este objetivo, sin embargo, no tendrá posibilidades de ser alcanzado si no se provee de los ambientes específicos en los que el uso del lenguaje específico impacte el marco social en el que se encuentra el estudiante y a su vez, se impacte en su capacidad intelectual.

Como los objetivos del área de conocimientos y del plan de estudios en su conjunto, son muy ambiciosos, deberá incorporarse a esta fase un trabajo serio en

³⁶ Plan de Estudios de las Licenciaturas de Economía, Antropología Social y Economía de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH, 1993.

el que el alumno pueda encontrar un espacio para su desarrollo integral, ya que al incorporarse al quinto semestre, el plan de estudios requiere que sea capaz de seleccionar por su cuenta un problema propio de las ciencias en que se prepara, para abordarlo hasta su conclusión como trabajo de tesis. Si no se ha conseguido que el alumno madure lo suficiente como para llevar a cabo el proceso de selección del problema en cuestión, no podrán alcanzarse los objetivos propuestos por el mismo plan. Por ello es necesario diseñar una serie de actividades complementarias en las que el alumno vaya asumiendo tareas de responsabilidad extracurricular y que le permitan completar su desarrollo biopsicológico y social.

Según este punto de vista, se debe procurar un programa integral que permita que al concluir el cuarto semestre, el alumno, haya desarrollado habilidades metacognitivas tales que pueda saber quien es, qué y cuánto sabe. Se trata de que el alumno esté en condiciones de definir los roles apropiados para desenvolverse en su círculo de amistades y en el ambiente en el que se encuentra inserto al ser un alumno universitario.

Los cinco semestres finales de la licenciatura, en lo que se refiere al Área de Investigación Social, se espera que el alumno lleve a cabo un proceso de investigación de largo plazo. Este proceso de investigación debe realizarse al lado de un profesor experto con el que aprenda cómo resolver el problema de investigación que ha elegido a la conclusión del cuarto semestre y, al hacerlo, aprenda el uso de las herramientas propias de la investigación social (tanto las propiamente técnicas, las de acumulación de información y como las procedimentales).

En esta fase, la revisión constante de las actividades, la calidad con que se realizan, hacen referencia más bien al perfeccionamiento de las habilidades metacognitivas, pero no deja de ejercitarse los procesos propios de la adquisición de conocimientos y el descubrimiento de situaciones novedosas, así como las cuestiones propias del pensamiento creativo.

4.2. Las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje de la investigación social.

Como área de conocimientos, en su diseño, el Área de Investigación Social, como señalábamos anteriormente, ha previsto la existencia de un alumno promedio al ingreso y de un alumno promedio al egreso. Incluso, yendo más allá, a la conclusión de cada curso, los sistemas de evaluación previstos, toman al alumno promedio como la base desde donde se llevan a cabo las comparaciones para asignar calificaciones a los alumnos.

En la aplicación actual de los programas de materia, el diseño de los materiales supone que un alumno universitario debe leer una cantidad tal de materiales informativos y procedimentales que le permitan tratar con propiedad los problemas propios de las ciencias en las que se supone lo estamos ayudando a formarse.

En algunos casos recientes, se encontró que algunos profesores del área de investigación esperan que todos sus alumnos lean en promedio de seis a siete textos por curso (sin considerar la existencia de cinco a seis materias que el alumno cursa por semestre) y sin saber si los alumnos a los que dirigen sus cursos cuentan con habilidades tales para la lectura.

En el diseño de los ejercicios y tareas los encontramos en una situación igual ya que los profesores suponen que todos sus alumnos se encuentran en una situación académica igual al provenir del ciclo anterior y suponiendo que la aprobación de éste último los ha homologado para ello. El mismo plan marca la idea de que una de sus funciones es precisamente la homologación de los conocimientos que deben manejar los estudiantes en cada ciclo y para poder enfrentar el ciclo posterior.

El problema no es el que se presenten materiales iguales para todos los alumnos de un grupo, ni tampoco que las tareas sean las mismas para ser desarrolladas por todos durante el curso. El problema básico es el punto de partida; es decir, la idea de que todos saben lo mismo y tienen desarrolladas las

mismas habilidades y destrezas, en fin, que todos están configurados de la misma forma. Es un problema, por que el otro punto de partida, el de la diferencia entre los alumnos, permitiría que el diseño de los materiales y tareas tuviera como objetivo apoyar el desarrollo de las que ya se tienen y la adquisición y perfeccionamiento de las que aún no se poseen, la corrección de aquellas que no han podido consolidarse y el reafirmamiento de las que ya se encuentran en proceso de operación.

En el análisis y propuesta que se ha venido exponiendo, se comentaba la necesidad de contar con un diagnóstico que permitiera que el docente contara con una imagen del lugar en el que se encuentran sus estudiantes. Se trata de que el docente conozca lo que saben del contenido temático del área específica de conocimientos que nos ocupa. También se trata de que conozca el conjunto de habilidades y destrezas de aprendizaje con las que cuenta cada uno de los alumnos y las diferencias que se deben a su origen étnico, cultural y propias del ambiente donde se ha desarrollado cada uno de los integrantes del grupo al que le impartirá el curso de metodología de las ciencias sociales.

Una reflexión que es necesaria en la institución se ha venido reflejando a lo largo de esta exposición y tiene que ver con la realización de un trabajo serio de reconstrucción de los objetivos de los Planes de Estudio. Esta reflexión permitirá que se incorpore la premisa de la diferencia frente a la premisa de la homogeneidad que impera actualmente, ya que ello permitiría el diseño de los programas con objetivos cognitivos al lado de los ya establecidos como objetivos temáticos.

Como producto de lo anterior, cada profesor, en el diseño del programa semestral que pondría en operación, contaría con un instrumental adecuado para recuperar en su favor las diferencias individuales entre los alumnos no como un obstáculo como se le percibe actualmente.

Cada programa de materia incluiría un espacio que permitiera al profesor conocer con un cierto grado de profundidad los estilos cognitivos de sus alumnos.

A partir de este conocimiento el docente podría diseñar los materiales y tareas propios para apoyar el desarrollo y la diversificación de los mismos. Como consecuencia, se podría adecuar la dinámica de la clase, de tal forma que pudiera atender las diferencias perceptuales de los alumnos mismos (dependientes o independientes de campo, por ejemplo). Es decir, le permitirían al profesor el diseño de estrategias instruccionales en las que el aprendizaje juega un papel central. Así, los estilos de aprendizaje desarrollados por los alumnos se constituirían en el punto de partida de la definición de los materiales adecuados para alcanzar los objetivos propuestos del curso, sin que necesariamente sean excesivos o se encuentren más allá de las posibilidades de los alumnos.

Esta estrategia de planeación le permitiría al profesor incluir en su estrategia instruccional las tácticas pertinentes para lograr un equilibrio adecuado entre la evaluación y la motivación para el aprendizaje. Estrategia que estaría orientada al desarrollo de expectativas en las que el alumno encuentre las posibilidades para el desarrollo de componentes metacognitivos.

Lo anterior no debe ir en detrimento de lo que ya se hace actualmente con la evaluación de los conocimientos previos y los diferentes grados de desarrollo en los que se encuentran los estudiantes al iniciar cada ciclo semestral y que de hecho ya se incorporan a las estrategias instruccionales que operan en la Facultad que nos ocupa.

4.3. El problema del aprendizaje y la instrucción en el "Área de Investigación Social".

a. La inclusión de objetivos cognoscitivos en los objetivos generales del área de "investigación social".

Como se ha venido sosteniendo en párrafos anteriores, la percepción de la educación que se tiene en la FCS de la UNACH está directamente asociada con el polo de la enseñanza. La forma en que la enseñanza se entiende no ha permitido el desarrollo de discusiones que puedan plantear el problema en la línea en que es posible resolverlo. Así, se encuentra una institución que se ha preocupado por

modernizarse, por cumplir con los objetivos que los programas nacionales le plantean, como son los de elevar el nivel académico de sus docentes, de contar con programas específicos de formación docente, de cambiar sus planes de estudio, etc., y que sin embargo, no ha logrado la obtención de los resultados que se había planteado en el corto plazo en cuanto a la superación de los productos del proceso enseñanza aprendizaje.

Actualmente, se ha introducido en la FCS de la UNACH la idea de que es necesario mantener un proceso de "revisión y modificación curricular permanente" y ha aparecido la preocupación de grupos específicos de profesores por buscar alternativas para la consecución de mejores resultados en su trabajo docente. Esto ha posibilitado que varios docentes de la UNACH se incorporen a programas específicos de formación que buscan el desarrollo de habilidades particulares para enfrentar, en sus especialidades y áreas de conocimiento específicas³⁷, el proceso educativo. Es importante destacar que este no es un proceso o una estrategia de la FCS de la UNACH, para resolver los problemas que enfrenta, sino estrategias individuales de los docentes. Es por ello, que los resultados de la modificación de la base desde la cual se piensa y estructura la estrategia de formación para la docencia en la FCS de la UNACH, aún se encuentra lejos de conseguirse. Mientras tanto, serán los esfuerzos individuales los que impulsen, aunque sea lentamente, el proceso de cambio del polo enseñanza (en su acepción tradicionalista) hacia el polo aprendizaje.

No obstante la situación planteada en los párrafos anteriores, se encuentra ya una tendencia que al menos parte de la consideración de la necesidad de que los alumnos cuenten con herramientas que les permitan enfrentar el proceso de aprendizaje en mejores condiciones, a medida que se transita de un nivel a otro.

³⁷ Es importante señalar que la UNACH ha abierto un programa de maestría en educación superior con apoyo de la UNAM, en la Facultad de Humanidades, a la cual se han incorporado seis docentes de la propia UNACH (cinco de la Facultad de Humanidades y Uno de la Facultad de Ciencias Sociales), pero el objetivo de la maestría es el apoyar a otras instituciones educativas del Estado y no a la Escuelas y Facultades de la propia UNACH. Cuatro docentes más nos encontramos cursando la Maestría en Educación con áreas de Especialidad del ITESM (dos de la Facultad de Humanidades y dos de la Facultad de Ciencias Sociales).

Es por ello, que en el nuevo Plan de Estudios se pensó y se puso en operación la existencia de lo que llamamos cursos de nivelación y cursos introductorios. Estos tienen la función (al menos asignada, prevista, digamos) de introducir al estudiante en el complejo mundo de las ciencias sociales y de dotarlos de herramientas específicas como son las matemáticas elementales, la lectura y la escritura, así como un breve introducción al uso de la biblioteca y la investigación bibliográfica.

Los dos primeros semestres de los estudios de la Licenciatura en Sociología, el alumno cursa 10 programas de materia en los cuales deberá "reconocer el contenido de las discusiones propias de las ciencias sociales, contará con la capacidad de leer libros y artículos donde se presenta el conocimiento de las ciencias sociales y adquirirá las bases para enfrentar el aprendizaje de las matemáticas aplicadas a las ciencias sociales"³⁸

Otras áreas del plan de estudios han tendido a comportarse en el sentido de buscar alternativas para que el estudiante encuentre mejores condiciones para su aprendizaje. El problema es que hasta el momento se ha trabajado en el sentido de buscar que tanto el plan de estudios como los maestros responsables de cada materia sean capaces de ofrecer lecciones relevantes y planteadas lógicamente. Pero se han olvidado de la necesidad de desarrollar en los estudiantes las habilidades para aprender a aprender.

En el caso del área de "investigación social", se ha discutido la necesidad de que ésta se constituya en un apoyo a la consecución de los objetivos globales de la licenciatura en la medida en que en ésta se incorporen la enseñanza de habilidades aplicables al aprendizaje del resto de las materias que componen el plan de estudios. Por ejemplo, se ha incluido en el área de conocimiento la materia de Taller de Lectura y Redacción, de la que se espera se inicie el desarrollo de las habilidades y destrezas para operacionalizar los procesos asociados a la lectura de comprensión requeridas por el resto de las materias del plan de estudios

³⁸ "Plan de Estudios de la Licenciaturas de..." Op. Cit.

correspondiente.

En el segundo semestre se aborda el problema de la epistemología de las ciencias sociales, en la que se pretende que el estudiante reflexione sobre el origen social de la producción de los conocimientos que sustentan las ciencias sociales

En el tercer semestre se introduce al estudiante en la reflexión sobre la metodología de la producción y construcción del conocimiento propio de las ciencias sociales y en el cuarto semestre se aborda el problema de las técnicas de recolección y procesamiento de información correspondiente a problemas específicos de la realidad social.

Si bien hay falta de claridad al respecto, indudablemente estamos frente a un tipo de respuesta que busca materializar el proceso de transferencia de una disciplina hacia otras, sin que se presenten los programas adecuados para ello. Si bien la intencionalidad está presente, la falta de capacitación para la docencia, no ha facilitado el diseño de la estrategia adecuada para conseguir los objetivos planteados.

Ante la necesidad de comenzar a adecuar los objetivos del área con los objetivos propuestos, se ha discutido la necesidad de tomar como punto de partida la hipótesis que conceptualiza al "proceso de investigación" como un "proceso de adquisición de conocimientos y de enfrentamiento con situaciones novedosas". De la misma forma, se ha considerado a la "vigilancia epistimológica" (requerida por la investigación social como garante de la validez de los conocimientos generados) como el proceso en que se pone en operación el conocimiento metacognitivo.

Si esto es así, entonces, es posible diseñar el programa del curso de metodología de las ciencias sociales, con la intención de desarrollar y aplicar estrategias de aprendizaje a las tareas de dominio específico que demandan las ciencias sociales.

Se trabajaría tanto en el proceso de adquisición y procesamiento de

información factual, como en la adquisición y aprendizaje del ¿Cómo se hacen las cosas?, es decir, en el conocimiento procedual. La ventaja que se tendría es que a la vez que aprende a adquirir conocimientos propios de las ciencias sociales, aprende a adquirir conocimiento en general y a la vez que aprende a revisar y evaluar la calidad de los procedimientos y del conocimiento adquirido para explicar un problema específico de las ciencias sociales, aprende a vigilar, revisar y corregir el proceso mismo de adquisición de conocimientos aplicables a cualquier situación de su vida cotidiana.

El programa de la materia debería incluir, a partir de ahora, objetivos y actividades específicas orientadas al desarrollo de las habilidades para aprender. En el programa analítico correspondiente debe preverse la inclusión de aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales, materializándolos al nivel de la realización de tareas específicas por cada unidad propuesta, sin olvidar la necesidad de no olvidar las condiciones en que se encuentra el desarrollo del conocimiento previo de los estudiantes³⁹.

Asociados a los contenidos semánticos previstos se incluirá la reflexión de los procesos básicos de pensamiento aplicados al problema de la comprensión de lectura y a la expresión escrita de las ideas o consideraciones del estudiante sobre las lecturas que realiza. Al utilizar materiales que le permitan comenzar a estructurar las redes conceptuales básicas de las ciencias sociales, nos permitirá, el desarrollo de técnicas y hábitos de lectura aplicables al aprendizaje de técnicas y hábitos de estudio como los de tomar notas, subrayar, hacer esquemas, etc..

La realización de actividades de selección y planeación que el docente puede realizar con los alumnos respecto de los materiales y la dinámica de trabajo, aunque con los límites propios de tiempo marcados por la administración escolar, permitirán el desarrollo de habilidades metacognitivas por parte del estudiante.

³⁹ Como indicábamos párrafos arriba, se trata de buscar el desarrollo de actividades lo más diversas posibles, con la finalidad de que el alumno pueda desarrollar una gama mayor de habilidades y destrezas de las que ya posee o en las que ya es un experto, además de brindar al grupo en su conjunto un programa que atienda el desarrollo de las diferencias individuales que le son características.

Asimismo, la existencia de espacios para la revisión y evaluación colectiva de las tareas desarrolladas, permitirá al grupo el conocimiento y evaluación del éxito o fracaso en la realización de tareas y ejercicios específicos y podrán sustentar el cambio de la estrategia utilizada o su profundización, según sea el caso.

La comprensión lectora desarrollada por el alumno será la base de las posibilidades de comprensión de aquello que se aborda en casi la totalidad del plan de estudios y por lo mismo, se le debe dar especial atención al desarrollo de habilidades y destrezas por parte del estudiante para enfrentar la lectura a partir de la confrontación de las estructuras que ya posee frente a la estructura del texto que trata de comprender. No se trata, en este sentido, sólo de desarrollar la capacidad de ampliación del léxico del alumno sino que también de la firmeza de las redes o mapas conceptuales que construye y que le permitirán incorporar nuevo conocimiento, elaborado o adquirido al enfrentar realidades novedosas, al menos para el estudiante.

En este proceso se enfrentará con mayor profundidad la necesidad de construcción de mapas conceptuales específicos, así como el desarrollo de habilidades metacognitivas, pues el estudiante debe conocer las normas bajo las cuales debe juzgar la validez del conocimiento que incorpora o pretende incorporar, a la vez que revisa las normas que debe cubrir el conocimiento nuevo que el también es capaz de producir o construir. Se revisa aquí las propias conceptualizaciones ya elaboradas o adquiridas por el estudiante y en este proceso se incorpora el aprendizaje de las habilidades para evaluar y reflexionar sobre el ¿cómo hacemos las cosas? ¿cómo aplicamos los procesos y cómo desarrollamos los procedimientos específicos?

Desde esta perspectiva, la reflexión sobre los procesos de conocimiento apuntan con mayor claridad al desarrollo de las habilidades de aprendizaje en los alumnos. En este curso referido al estudio de la metodología de las ciencias sociales se debe incluir la ejercitación de habilidades procedimentales asociadas al razonamiento (verbal, hipotético, analógico, etc.) y los procesos de adquisición

de conocimientos, al poner en práctica continua el uso de los procesos específicos de colección y síntesis de información ya elaborada y de conocimiento novedoso de información, directamente procesada por el alumno.

b) Los materiales instruccionales.

Un problema que hemos apuntado anteriormente es el de que, al realizar la revisión curricular, los profesores pensaron como necesaria la revisión exhaustiva de los textos y materiales en los que se encuentra lo "más actual" de cada una de las materias que componen el plan de estudios. En algunos casos la propuesta de revisión bibliográfica pretende la revisión obligatoria, por parte del alumno, de una cantidad tal de textos que físicamente no es posible llevarla a cabo.

En el caso que nos ocupa, se enfrenta un proceso en el que la existencia de manuales específicos ya publicados han ahorrado la necesidad de definir la cantidad de material a revisar ¿Pero, dichos materiales permiten la consecución de los objetivos cognitivos?

Ya se ha planteado la necesidad de que exista una estrategia apoyada en la inclusión de objetivos cognoscitivos para lograr un proceso de formación centrado en el aprendizaje, en el que se pretende, además, lograr que dicha área sea el foco desde el cual se llevará a cabo el proceso de transferencia de las habilidades del pensamiento hacia otras áreas del conocimiento incluidas en el plan de estudios. Esto por lo menos, en tanto no exista una política institucional que se preocupe por apoyar, como estrategia, los objetivos propiamente cognoscitivos. Se requiere, en este sentido, de que la estrategia que se implemente para la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales, se exprese en acciones específicas de planeación y diseño de los materiales a ser utilizados, orientados al desarrollo de las habilidades del pensamiento que pretendemos que el alumno posea al final, en los que se incluya el conocimiento factual y el procedural.

Tal como se ha planteado en párrafos anteriores, el diseño del material debe partir del principio de que la adquisición de estrategias depende del carácter

secuencial del conocimiento, en la que el estado y estructura del conocimiento anterior determinará la calidad de la asimilación del conocimiento nuevo que se quiere que el alumno incorpore a la estructura del que ya posee. También es necesario partir de la consideración de que las habilidades de pensamiento y aprendizaje no son ajenas al contenido sino que dependen del área en el que se apliquen. Esto es, no se trata de destinar un espacio específico del curso en el que se incorporen materiales específicamente orientados al conocimiento y ejercitación de las estrategias de aprendizaje sino de que los materiales del curso cumplan la doble función propuesta por los objetivos generales que ya se han determinado.

Es necesario tener claro, en atención a lo enunciado anteriormente, que no cualquier manual de metodología cumple el requisito de plantear tareas y ejercicios en los que se promueva el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Es por ello que será necesario que el docente, en el trabajo de planeación seleccione aquellos materiales que mejor le permitan desarrollar la comprensión lectora y aquellos materiales que proveen un camino que permita la construcción secuencial de los mapas conceptuales por parte de los alumnos. A su vez, por las características del uso de dichos materiales, permitan que a cada paso el alumno pueda, junto con el docente, plantearse la revisión de los procesos de estructuración del conocimiento adquirido y, cuando no se haya conseguido la reestructuración adecuada, permitan la creación de puentes entre lo ya conocido y lo nuevo.

El trabajo del docente estará orientado a evaluar la utilidad de los materiales y le obligará a sustituirlos cuando éstos no reúnan las condiciones para conseguir aquello que se ha propuesto. De ser posible, preferirá aquel que facilite el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, la ejercitación de las habilidades de pensamiento y, de ser posible, el que genere la autonomía del alumno frente al proceso enseñanza aprendizaje.

4.4. Procesos del salón de clases en la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales.

En el curso el salón de clases constituye el lugar en donde se materializarán los elementos que hemos venido desarrollando en los apartados anteriores.

En la FCS de la UNACH los grupos de primer ingreso, son de 30 alumnos y, al ingresar al tercer semestre cuando inician sus estudios por licenciatura, éstos se reducen considerablemente en el caso de sociología.

En el caso del curso que nos ocupa, los grupos son pequeños y nunca llegan a tener más de quince alumnos por lo que el profesor puede dedicar más tiempo a cada uno de ellos en el trabajo y a la revisión del trabajo que cada uno de ellos realiza.

Es necesario que los cursos estén perfectamente preparados y en ellos se expresen con claridad las reglas, los materiales, los ejercicios, los criterios de evaluación de cada tarea, ejercicio o conjunto de actividades y los mecanismos y momentos en los que se llevará a cabo la revisión de los conocimientos (previos y los que son objeto del curso).

En cada lección debe expresarse cuales son objetivo de la lección y de cada una de las tareas y ejercicios que se realizan, tanto como la forma y el objetivo de la evaluación de todo lo realizado o que deberá realizarse para conseguir lo planteado en la lección.

4.5. El problema de la evaluación.

La evaluación, en el caso que proponemos, debe estar orientada tanto al programa del curso en el que se aplican los cambios que hemos propuesto, tanto como al desempeño de los estudiantes, durante y al final de cada curso.

Dependiendo de cada uno de los dos propósitos anteriores y de los objetivos específicos del docente en la dinámica que adquirirá el desarrollo del curso en el que funge como responsable. El programa diseñado requiere que se lleve a cabo una evaluación continua de los materiales, de los procesos del salón

de clases, del trabajo docente, de los resultados obtenidos con cada grupo y del producto final en relación directa a lo planeado y esperado de cada uno de ellos, en el corto, mediano y largo plazos.

En el caso del desempeño de los alumnos se requiere de una evaluación continua (formativa) y terminal, se debe evaluar los productos, los procesos y las transferencias al tiempo que evaluamos el conocimiento factual y procedual.

La evaluación, en el sentido apuntado arriba, pretende formar parte permanente del programa pero también del aprendizaje del estudiante. Por lo mismo, la evaluación debe procurar el conocimiento de la situación que guarda el desempeño del docente, el programa, el alumno y los materiales instruccionales, respecto del desempeño esperado en el momento de la planeación, en atención a los objetivos diseñados y programados, por el Plan de Estudios, por el área de conocimientos, por el programa de la materia, por cada unidad del programa, por cada lección, por cada tarea y cada ejercicio.

Como en este caso se evalúan conocimientos, metacognición, habilidades cognitivas y habilidades metacognitivas, la transferencia de los procesos de aprendizaje a otras áreas de conocimiento o disciplinas, actitudes y valores, la evaluación debe corresponderse con cada nivel desarrollado en cada uno de los cursos que nos ocupan en esta área de conocimientos.

De igual forma, los instrumentos necesarios para la evaluación deben corresponderse con la diversidad de tareas y ejercicios realizados. El hecho de haber incorporado las diferencias individuales como un elemento facilitador en el diseño del curso, la diversidad de tareas y ejercicios diseñados para apoyar el desarrollo y diversificación de las estrategias de aprendizaje, nos demandan formas diversas de evaluación y éstas deberán materializarse en los instrumentos con los cuales medimos. No se trata solamente de ocupar la mayor variedad de instrumentos de evaluación posibles, sino de diseñar y construir aquellos que mejor nos brinden la posibilidad de evaluar aquello que medimos: conocimientos, procesos o valores y actitudes, etc..

En nivel la evaluación versará sobre las habilidades para la lectura, la redacción, las habilidades básicas de pensamiento; se evaluará el grado de transferencia logrado en la lectura de los materiales de otras materias y en general el desarrollo de estrategias para el aprendizaje desarrolladas por el alumno. De la misma forma, se evaluarán las habilidades de los alumnos para la elaboración de redes conceptuales y de organización del conocimiento adquirido. También, se evalúan las habilidades metacognitivas desarrolladas por el alumno y su capacidad para aplicar reglas específicas asociadas al método de las ciencias sociales, se recuperan las habilidades básicas de pensamiento y se revisan las modificaciones que han tenido verificativo en la estructura del conocimiento y metaconocimiento del alumno.

En el siguiente capítulo se presenta la guía para la construcción del manual del curso de Metodología de las Ciencias Sociales. En ella se ha tratado de recuperar las conclusiones que se han obtenido de cada una de las temáticas que se han abordado a lo largo del presente trabajo.

CAPÍTULO 5

Guía para la construcción del manual del curso de metodología de las ciencias sociales.

5.1. Análisis del programa del curso de “Metodología de las Ciencias Sociales”

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología presenta, para cada uno de los cursos que lo integran, información que permite a los docentes responsables de cada uno de ellos, ubicar administrativa y académicamente al curso del que se hace responsable. En el caso del programa que se presenta para el desarrollo del curso de “Metodología de las Ciencias Sociales”, se incluyen las siguientes características para su ubicación técnico académica:

MATERIA: Metodología de las Ciencias Sociales (MATERIA COMÚN CON LA LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL).		
ÁREA:	<i>Investigación Social</i>	
SEMESTRE	<i>3ro.</i>	
CRÉDITOS	<i>6</i>	
HORAS A LA SEMANA	<i>Total</i>	<i>4</i>
	<i>Prácticas</i>	<i>2</i>
	<i>Teóricas</i>	<i>2</i>
	<i>Estudio Dirigido</i>	<i>0</i>

El nombre de la materia es “Metodología de las Ciencias Sociales” y se especifica que es una materia que se cursa en común con la licenciatura en Antropología Social; se encuentra adscrita al Área de Investigación Social y forma parte del curriculum del tercer semestre de ambas licenciaturas; el curso tiene un valor de seis créditos y se espera que los alumnos asistan a clases cuatro horas a la semana en sesiones de dos horas cada una, durante dieciséis semanas.

Se propone que debe dedicarse la mitad del tiempo a actividades de reflexión sobre planteamientos de carácter teórico y abstracto en el salón de

clases, acompañadas de dos horas de realización de lecturas por parte del estudiante en biblioteca como complemento a lo que se revisa en el salón de clases y la otra mitad del tiempo de duración de la clase dedicada a actividades de carácter eminentemente práctico y de ejercitación de lo aprendido a nivel de los conocimientos semánticos y sobre los conocimientos procedimentales, en la realización de tareas y trabajos como parte de las actividades que el alumno realiza dependiendo del docente, aunque no las realice al interior del salón de clase o de la escuela y que requieren de que el docente se encuentre presente y vigilando el trabajo desarrollado por los alumnos, con la finalidad de que les aporte correcciones, sugerencias o, en fin, los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos para la unidad, la lección o la actividad que se encuentran realizando en ese momento.

El programa no prevé que el alumno pueda ocupar tiempo, del asignado para la realización del curso, en actividades que se han designado como de estudio dirigido y que sí se utilizan para el desarrollo de otros cursos del mismo programa y que consisten en indicaciones precisas por parte del docente sobre el tipo de trabajo que el alumno debe desarrollar para abordar los contenidos de los materiales que el alumno debe estudiar fuera del salón de clases, como actividad fundamental del curso (no complementaria) y que el alumno debe realizar exclusivamente con la asesoría del docente asignado, lo que no quiere decir que el alumno no dedicará tiempo al estudio y lectura de los materiales y contenidos del curso que nos ocupa.

En un segundo tipo de información proporcionada por el mismo programa se establece que la orientación del curso será:

ORIENTACIÓN: análisis teórico y práctico de métodos y técnicas de la investigación social.

En este sentido, el programa del curso espera que durante el semestre el docente oriente el trabajo a desarrollarse, buscando que la reflexión de carácter teórico que se materializará durante el curso pueda operacionalizarse en la realización de ejercicios en los que el alumno pueda observar cómo, los

conocimientos que adquiere, pueden ser utilizados en la realización de alguna investigación que realizará posteriormente. Es decir, el alumno, mediante la realización de diversos ejercicios, aprenderá como operan tanto las diversas propuestas metodológicas de las ciencias sociales que revisa, como las técnicas que se derivan de ellas. Esto implica que el docente, al ejecutar la planeación del curso, deberá buscar la forma adecuada mediante la cual, el alumno, revise el material de lectura con el cual tendrá acceso al conocimiento semántico y procedimental de las diversas propuestas metodológicas al interior de las ciencias sociales y, pueda a la vez, realizar la ejercitación de la aplicación de los procedimientos para operacionalizar el proceso de investigación social y la ejercitación de algunas técnicas de recolección de información que se derivan de las diversas propuestas metodológicas.

Por su parte, en otra área, el programa tiene por objetivos los siguientes:

OBJETIVOS

Al finalizar el curso el alumno:

a) será capaz de distinguir los principales enfoques metodológicos, poniendo especial énfasis en la construcción del objeto de estudio.

b) conocerá el proceso de desarrollo de la investigación científica.

c) distinguirá los elementos básicos que le permiten problematizar acerca de distintos aspectos de la realidad para que, a partir de esto, pueda construir hipótesis de trabajo.

Esto es, el programa espera que el alumno aborde la problemática a dos niveles. Por un lado, tomando como eje o hilo conductor la "construcción del objeto de estudio" (primer objetivo), el alumno revisará las diversas propuestas existentes al respecto en las ciencias sociales y, al compararlas, podrá establecer diferencias entre ellas y desarrollar habilidades tales que le permitirá identificarlas cuando se le presenten ya sea formando parte de explicaciones de hechos, casos o de relaciones sociales diversas.

Por otro lado, se espera que el alumno conozca a nivel semántico (segundo objetivo) el conjunto de procedimientos necesarios para llevar a cabo una

investigación al interior de las ciencias sociales. En este sentido, se espera que el alumno aprenda a diferenciar el desarrollo de cada una de las fases o etapas por las que atraviesa un proceso de investigación en su desarrollo.

De la misma forma, el programa espera que al finalizar el curso (tercer objetivo), el alumno se haya introducido en el desarrollo de experiencias que le permitan problematizar sobre la realidad social que será su objeto de estudio.

Es muy importante destacar el carácter de integrador que se le ha asignado a este curso dentro del Plan de Estudios, tal y como lo hemos referido en los capítulos anteriores. Se espera que en este espacio el alumno recupere la información que se le ha proporcionado en los otros cursos y la ocupe para construir hipótesis de trabajo. Estas hipótesis le serán útiles tanto para plantearse el desarrollo del trabajo que se realizará en el curso de técnicas de investigación de campo, como para orientar la reflexión que se desarrolla en los cursos de teorías sociológicas que se abordan paralelamente.

Por último, el programa de la materia prevé que los contenidos mínimos del curso serán los siguientes:

CONTENIDOS MÍNIMOS

- 1. Metodología y métodos de las ciencias sociales***
- 2. Desarrollo de la investigación científica***
- 3. Enigmas y paradigmas***
- 4. Conjeturas y refutaciones***
- 5. Objetividad e imaginación***
- 6. La construcción de un problema de investigación***
- 7. La construcción de hipótesis***

Lo que propone el programa es que el alumno revise diversas propuestas de autores que abordan cada uno de los temas sugeridos, con la finalidad de que aprenda lo que las corrientes de pensamiento o escuelas sostienen al abordar la discusión sobre los contenidos mínimos. En este sentido es muy importante tener

en cuenta que el alumno, a estas alturas, ya ha revisado las diversas propuestas epistemológicas y por lo mismo, de alguna manera, ya ha tenido contacto con las posiciones y fundamentos mínimos de cada una de las escuelas que se considerarán pertinentes, para alcanzar los objetivos planteados por el programa del curso y los propios del plan de estudios de la licenciatura correspondiente.

Por otra parte, al plantearse la organización del curso, al momento de llevar a cabo la revisión curricular del área en su conjunto (Cf. Capítulo 2 de este trabajo), establecimos que la secuencialidad del curso nos planteaba una estructura que tenía como antecedentes un Taller de Lectura y Redacción y un curso de Introducción a la Epistemología de las Ciencias Sociales. Como consecuentes, un curso de Técnicas de recolección de información en campo y dos talleres de investigación para concluir con un curso sobre la elaboración de proyectos de investigación.

Al tratar de expresar la estructura semántica del curso propusimos que este debiera conceptualizarse de la siguiente forma:

ESTRUCTURA SEMÁNTICA DEL CURSO DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

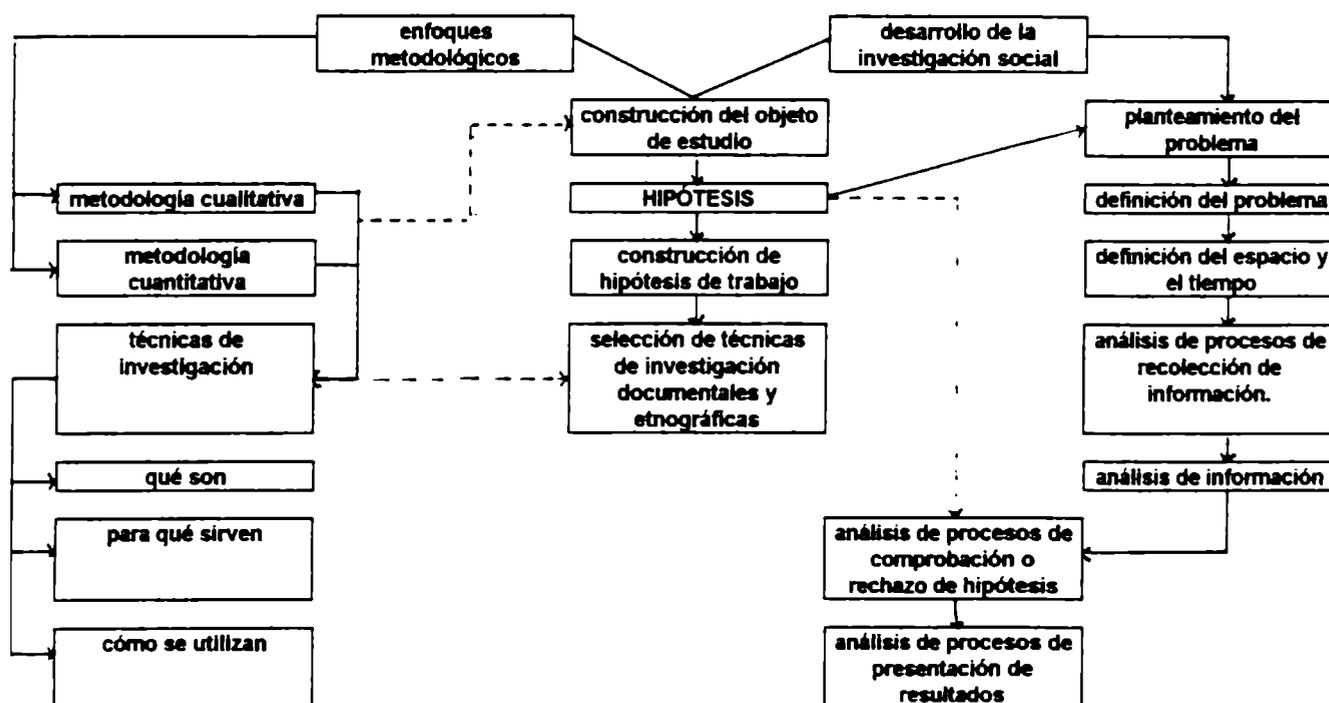


Figura 11

Como puede verse, es bajo esta estructura, que debe ser factible organizar y hacer compatible los objetivos de conseguir que los alumnos aprendan objetivos semánticos y procedimentales durante el desarrollo del curso ya que, por una vía se revisan las cuestiones semánticas y por otra, se abordan las cuestiones procedimentales sugeridas por el mismo programa.

Antes de abordar el diseño del manual, quisiera destacar que los objetivos del curso son perfectamente compatibles con el aprendizaje y operacionalización tanto de los procesos de pensamiento (básicos, integradores y superiores), como con la lectura de comprensión como herramienta fundamental para su consecución.

Los objetivos del programa apuntan en el sentido de que el alumno debe aprender a aplicar los procesos básicos de pensamiento asociados a la observación, la clasificación, la comparación la clasificación jerárquica y los procesos básicos integradores como la realización de análisis y el establecimiento de conclusiones. Es por ello que la pretensión del programa del curso que nos indica la necesidad de que el alumno aprenda a construir hipótesis es perfectamente compatible con el desarrollo y ejercitación de las habilidades de pensamiento asociadas a los procesos básicos de pensamiento, si tomamos como punto de partida los contenidos del texto en el que la Dra. Margarita de Sánchez (1991), los aborda.

5.1.1. Reelaboración de los contenidos del curso.

Para poder llevar a cabo el desarrollo del curso es necesario replantear los contenidos propuestos por el programa. Se pueden organizar de tal manera que puedan ser abordados por unidades de análisis y por lecciones. Con esta estructura se puede operacionalizar aquello que se espera aprenda el alumno durante y al finalizar el curso de metodología de las ciencias sociales que nos ocupa.

Se propone, en el sentido apuntado arriba, que se establezcan, dentro del marco de los objetivos aprobados por el plan de estudios, un desglose de contenidos. Este desglose permitiría diferenciarlos en unidades temáticas que, por su estructura y organización, permitirán alcanzar los objetivos propuestos por el programa mismo. También facilitarán los trabajos de planeación y ejecución de las actividades mediante las cuales piensa llevarse a cabo los diversos procesos de aprendizaje y desarrollo de las habilidades correspondientes.

Así, bajo la lógica que se ha propuesto para trabajar sobre el programa del curso, se proponen como objetivos generales del curso los siguientes:

Objetivos Generales:

Al finalizar el curso, el alumno....

a) a través de la ejecución de ejercicios de comprensión lectora será capaz de reconocer las principales características de las diversas escuelas y corrientes de metodologías predominantes en las ciencias sociales.

b) a través del análisis de textos diversos, será capaz de ubicar los polos de la discusión sobre las características particulares del proceso de construcción del objeto de estudio de las ciencias sociales.

c) a partir de la realización de actividades de investigación documental, elaboración de esquemas y mapas conceptuales será capaz de identificar las propuestas metodológicas de las ciencias sociales, destacando aquellos elementos y componentes que considera adecuados para abordar los problemas sociales de su entorno y exponiendo y debatiendo con sus compañeros, sus opiniones al respecto.

5.1.2. Contenidos por unidades temáticas.

Para conseguir que se alcancen los objetivos propuestos creo conveniente que los desglosemos, como proponía párrafos arriba, en unidades temáticas, en cuyos contenidos, se operacionalice el abordaje de los "contenidos mínimos" propuestos en el programa oficial del curso.

Como el programa oficial no nos propone ninguna limitante al respecto, tomaré como punto de partida una propuesta que, considerando las discusiones que se presentaron al momento de elaborar el nuevo plan de estudios, integre las expectativas de los docentes que en ella participaron y a la vez, nos permita traducir los contenidos en actividades en las que la lectura de comprensión funja

como hilo conductor del desarrollo general del curso. Proponemos, entonces, que se trabaje en torno a las siguientes unidades temáticas.

Unidades Temáticas.

Unidad temática I: Enfoques metodológicos.

Unidad Temática II: Construcción del objeto de estudio.

Unidad Temática III: El diseño de la investigación social.

a) Unidad temática I.

En la primer unidad temática del curso se espera que los alumnos aborden el conocimiento de los diversos enfoques metodológicos de las ciencias sociales y que, para conseguirlo, sustenten su trabajo en los procesos y procedimientos asociados a la lectura de comprensión y bajo la estrategia de desarrollo de habilidades de pensamiento en el sentido en que lo propone la Dra. Margarita de Sánchez (1991) en sus trabajos al respecto. Desde este punto de vista y de partida, pienso que los contenidos pueden organizarse en torno a las cuestiones semánticas, las procedimentales y las actitudinales. Así, tendremos contenidos de carácter semántico, objetivos de carácter procedimental y objetivos de carácter actitudinal. Bajo este tipo de estructuración es que pueden organizarse las diversas actividades que permitirán alcanzarlos y del que nos ocuparemos en lo que llamamos el diseño del manual en este mismo capítulo.

a.1. Contenidos conceptuales.

En esta parte del curso se pretende que los alumnos revisen los conceptos método, metodología y técnicas de investigación a nivel de sus definiciones generales. Además se espera que revisen la polémica existente entre el positivismo, el marxismo, el estructuralismo y la teoría crítica. Se pretende, también, que logren diferenciar los contenidos de las propuestas para que, después, puedan identificarlos cuando los encuentren en los textos que revisen o puedan utilizar las conclusiones que se derivan de la polémica, cuando así lo consideren conveniente.

a.2. Contenidos procedimentales.

En esta parte del curso pretendemos que los estudiantes apliquen los conocimientos que tienen acerca de la lectura y acerca de los conocimientos que han adquirido para aprender los contenidos con los que se enfrentarán durante el desarrollo del curso. También se espera que los alumnos practiquen las habilidades que han desarrollado para ejercer los procesos de comunicación adecuados para el contexto en el que se encuentran aprendiendo. Finalmente, se espera que ejerciten los procedimientos que les permitan ampliar sus periodos atencionales y sus habilidades para construir mapas conceptuales y cronológicos.

a.3. Contenidos actitudinales.

En esta parte del curso se pretende que los estudiantes desarrollen la capacidad de mantener su interés por conocer la forma en que pueden conseguirse explicaciones acerca de lo que sucede en el entorno. También se espera que desarrollen el deseo de mantener una búsqueda honesta de la verdad, la objetividad y la validez de los conocimientos y herramientas a las que tienen acceso como parte del curso. De igual forma, se espera que desarrollen su interés por mantener un compromiso fuerte por el conocimiento de su entorno y por participar en los diversos problemas que en el tienen verificativo.

b) Unidad temática II

En esta unidad del curso se espera que los alumnos se introduzcan en el debate que se ha desarrollado en torno a los procesos y procedimientos que le permitirán construir su objeto de estudio (en este caso, el de las ciencias sociales). Se pretende que se adentren tanto en el conocimiento que se deriva de la discusión que han desarrollado como parte de lo aprendido en la unidad anterior, como en el desarrollo de algunos intentos por construir algunas hipótesis sobre los problemas que se presentan en su entorno o que se relacionan con lo que sucede al interior de las disciplinas en las que piensan formarse profesionalmente.

b.1. Contenidos conceptuales.

En esta parte del curso se espera que el alumno aprenda el papel que las hipótesis juegan en la construcción del objeto, las analogías y la construcción de hipótesis, los modelos y las teorías, el papel de las técnicas y la calidad de los datos.

b.2. Contenidos procedimentales.

En esta parte del curso se espera que los estudiantes aprendan a aplicar los procedimientos necesarios para construir hipótesis y para diferenciar estas de otros tipos de conocimiento y de supuestos cercanos al conocimiento científico.

b.3. Contenidos actitudinales.

Se espera que en esta parte del curso los alumnos mantengan una actitud crítica frente al conocimiento que enfrentan al abordar los contenidos de la unidad y frente al conocimiento de los problemas de su entorno.

c) Unidad temática III.

En esta unidad temática se pretende que los alumnos se introduzcan en el conocimiento de los diversos diseños de investigación. También se pretende que conozcan las diversas formas en que deben integrar una propuesta de trabajo que les permita organizar los diversos procesos y procedimientos con los cuales se acercarán al conocimiento de los problemas sociales de su entorno o los propuestos por las disciplinas científicas en las que pretenden formarse.

c.1. Contenidos conceptuales.

En esta parte del curso los alumnos conocerán diversas propuestas mediante las cuales se diseñan los procesos de investigación.

c.2. Contenidos procedimentales.

En esta parte del curso los alumnos aprenderán a utilizar las diversas propuestas de diseño de investigación y aprenderán a tomar decisiones sobre

cómo y cuando utilizar cada uno de ellos o, si es el caso, a construir una propuesta propia de diseño de investigación.

c.3. Contenidos actitudinales

En esta parte del curso se espera que los estudiantes mantengan una actitud crítica y tolerante frente a las diversas propuestas de diseño de investigación que revisará en el desarrollo de esta unidad temática.

5.2. Diseño del Manual.

Para la construcción del manual se ha pensado conveniente establecer una división que permita la organización de los diversos contenidos en unidades estructuradas. Así, los alumnos y el docente podrán desarrollarlas en el salón de clases o fuera de él, sin que implique el aumento de los problemas que ya se tienen en este momento.

Por ello debería seguirse bajo la modalidad de lecciones, aunque estas no coincidan con el número de clases en las que se trabajará. Es decir, las lecciones podrán subdividirse en unidades organizables dependientes del tiempo y la dinámica que pueda, en determinado momento, plantear el contexto, las condiciones y las características de cada grupo.

Así, el manual iniciará con una introducción en la que se plantean los objetivos del curso, los objetivos del manual, sus características y la función que cumple al interior del curso. De la misma forma, se presentan las instrucciones que tanto alumnos como el docente deben seguir para conseguir los resultados esperados y alcanzar los objetivos propuestos.

En un segundo momento se presenta cada una de las lecciones que lo componen. Cada lección planteará los objetivos a alcanzarse (conceptuales, procedimentales y actitudinales), la estructura de la misma, las instrucciones que deben seguirse para alcanzar los objetivos propuestos y las propias para la realización de las actividades que se organizan en torno a la lección correspondiente. Se presentará el número de clases en que se subdivide la lección

y los materiales que se utilizarán para el desarrollo de cada una de las clases que la componen.

Cada clase presentará los objetivos a alcanzar, las actividades a desarrollar, los materiales a usar y la organización de los contenidos que las componen.

Cada Unidad Temática, cada Lección y cada Clase, presentará actividades y características tendientes a realizar la evaluación del aprendizaje, de los materiales, de las actividades y de los resultados que se van alcanzando a medida que se pone en operación el manual en el desarrollo del curso.

Con todo lo anterior se puede llevar adelante el siguiente "diseño del Manual para el Curso de Metodología de las Ciencias Sociales"

5.2.1. Contenidos del manual.

Para desarrollar los contenidos que debe tener el manual, es necesario tomar en cuenta que un semestre regular en la FCS de la UNACH, formalmente tiene una duración de treinta y dos sesiones, distribuidas en dieciséis semanas de clase, de las cuales, normalmente, se dedican a trabajos y actividades propias del curso sólo catorce semanas o veintiocho sesiones de dos horas cada una. Si consideramos las evaluaciones previstas en el calendario oficial, el programa de trabajo nos reduce el tiempo a veintiséis sesiones de trabajo. Así, tenemos que partir de la base de que el curso deberá contener, cuando más, veintiséis clases.

Si se destina una clase para la presentación del programa y dos sesiones para evaluaciones intermedia y final, entonces, se cuenta con veintiún clases para abordar tres unidades temáticas.

Como el programa del curso busca ser equilibrado en cuanto al desarrollo de cada una de las unidades temáticas del curso, entonces se propone que se destine al menos siete clases para abordar los contenidos de cada una de las unidades temáticas que nos ocupan en el curso.

De esta manera y como ya se ha señalado, habrá una lección introductoria,

y varias lecciones en las que se abordarán los diversos contenidos del curso. Se propone entonces que se aborden los siguientes contenidos, divididos en las siguientes lecciones y número de clases para cada lección:

UNIDAD TEMÁTICA/ LECCIÓN	CONTENIDO	NÚMERO DE CLASES
Lección Introdutoria	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de: programa del curso, modalidad de trabajo, sistema de evaluación. • Realización de una evaluación diagnóstica. • Discusión del programa con los alumnos. • Toma de decisiones. 	dos
Primera Unidad Temática/ primera lección.	<ul style="list-style-type: none"> • .Definiciones básicas de Método, Metodología y Técnicas de Investigación Social. • Método y metodología en el desarrollo histórico 	cuatro
Segunda Lección	<ul style="list-style-type: none"> • Principales propuestas metodológicas del pensamiento social contemporáneo 	tres
Tercera Lección	<ul style="list-style-type: none"> • Controversias contemporáneas sobre la metodología de las ciencias sociales. 	tres
Segunda Unidad Temática/ Cuarta Lección	<ul style="list-style-type: none"> • La construcción del objeto de estudio en las ciencias sociales. 	dos
Quinta Lección	<ul style="list-style-type: none"> • Hipótesis o supuestos. • Analogías y construcción de hipótesis. 	dos
Sexta Lección	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos y teorías. 	dos
Tercera Unidad Temática/ Séptima Lección	<ul style="list-style-type: none"> • La Investigación y su diseño. • Esquemas de investigación. 	dos
Octava Lección	<ul style="list-style-type: none"> • Los elementos fundamentales de la investigación. 	dos
Novena Lección	<ul style="list-style-type: none"> • Consideraciones críticas sobre la metodología y la investigación social. 	dos
Décima Lección	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación general del curso, de los materiales, de los alumnos, de los docentes, etc. 	dos

Es muy importante aclarar que el trabajo a realizar está centrado en las actividades que debe realizar el alumno y de las cuales, las asociadas a la lectura de comprensión son las que nos interesa que los estudiantes lleven a cabo con mayor profundidad, de acuerdo a los objetivos de que desarrollen las habilidades necesarias para ocupar a la lectura de comprensión en sus procesos de aprendizaje y de aprender los contenidos del curso que nos ocupa.

De la primera hasta la quinta lección, por lo tanto, los alumnos trabajarán exclusivamente con materiales de lectura. A estos se les aplicará, clase tras clase, las estrategias y heurísticas que permitan que los alumnos aprendan, si no lo han

hecho aún y desarrollen, las habilidades para procesar con éxito, la información que se contiene en los materiales de lectura. También se procurará su ejercitación de estas habilidades para que los alumnos puedan ocuparlas cuando así se los demande el contexto en el que se desenvuelven cotidianamente.

Se trata de que el alumno mediante el aprendizaje del proceso de lectura cree nuevos esquemas, modifique o sustituya aquellos con los que ya cuenta, en un amplio espectro de sectores. Estos van desde el mismo proceso de lectura hasta los relacionados con la metodología de las ciencias sociales. Van desde los actitudinales hasta la adquisición y desarrollo de estrategias y heurísticas relacionadas con el aprendizaje mismo. Implican la incorporación, procesamiento, almacenaje y recuperación de la información, la ampliación de los periodos atencionales y, en fin, el desarrollo de las habilidades y destrezas que le permitirán aprender a aprender utilizando como estrategia prioritaria a la lectura para su inmersión en el amplio mundo de las ciencias sociales.

Hasta el momento, como se ha explicado en los capítulos anteriores, los docentes de la FCS de la UNACH esperan que sus alumnos lean una gran cantidad de materiales de lectura. De dichos materiales se espera que los alumnos puedan captar insumos o hechos o conocimientos nuevos y que los incorporen a los esquemas que poseen, no importando la calidad de estos últimos.

Al incorporar a la lectura de comprensión como estrategia fundamental del aprendizaje de los contenidos de la discusión sobre la metodología de las ciencias sociales, se pretende que el alumno desarrolle el pensamiento analítico-sintético, crítico, evaluativo y analógico. Se espera que le proporcione las bases para la comprensión y elaboración de discursos varios, según las circunstancias en las que se vea envuelto en su desarrollo como estudiante y, posteriormente, en su desarrollo profesional.

Como resultado de esta estrategia, se espera que al aplicar y desarrollar las habilidades y destrezas que se relacionan con el modelo de lectura de comprensión que se ha elegido, el alumno sea capaz de conseguir la adquisición

del conocimiento. Se espera que el alumno tenga acceso al conocimiento semántico contenido en los textos que se incorporaran en el manual y sea capaz de conseguir la recuperación y aplicación de los conocimientos semánticos y procedimentales previamente adquiridos para lograr la profundización del contenido de los textos propuestos por el manual y descifrarlo. También se espera, desde luego, que sea capaz de conseguir la transferencia de los conocimientos adquiridos en el curso a otros contextos.

De la sexta a la última lección, los alumnos, además de aplicar los procedimientos que les permiten conseguir la comprensión lectora, deberán introducirse en el desarrollo de habilidades apropiadas para la construcción de hipótesis y el uso de los esquemas. Se introducirán en el conocimiento de los diseños de investigación que se ocupan en las ciencias sociales y que serán abordados como parte de los contenidos del curso.

En general, se espera que con el uso del manual el alumno llegue a la aplicación del conocimiento procedimental relacionado con la metodología de las ciencias sociales que se aborda en el curso, basándose para ello en la aplicación de los procesos básicos y superiores del pensamiento en esta y otras áreas de las ciencias sociales en general y de la sociología en particular. Se espera que el alumno pueda relacionarlos con diversos contextos socioculturales, ya sea en el que el alumno se desenvuelve, en el de los autores que lee y revisa o de aquellos sujetos sociales con los que se relaciona al momento de llevar a cabo algún proceso de investigación social concreto.

5.2.2. Estructura del manual.

Para la construcción del manual propongo que se adopte la siguiente estructura:

La primera parte del manual constará de

Presentación

Introducción.

Instrucciones Generales

En esta parte del curso, el manual debe proporcionar al usuario, ya sea el alumno o el docente, la información que le permita saber los propósitos del manual, los contenidos y las formas en que puede ser utilizado para el desarrollo del curso. En esta sección debe explicarse con claridad el cómo será utilizada la lectura de comprensión como la metodología de trabajo fundamental con la que contará el alumno para construir el aprendizaje de los contenidos del curso y del cómo puede transferir dicha metodología para apoyar el aprendizaje de los otros cursos en los que participa a lo largo de sus estudios universitarios.

En el manual he considerado la incorporación de una lección introductoria al curso en la que nos ocupamos de que el alumno tenga claros los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se esperan alcanzar al concluir el curso. Es muy importante que en el desarrollo de esta lección introductoria se abran espacios de discusión en los que sea factible que el alumno aporte algunos elementos que se consideren pertinentes para el desarrollo del curso. A su vez, es muy importante que se verifique que el alumno tiene claros o que ha resuelto satisfactoriamente sus dudas respecto de la mecánica de trabajo, de los objetivos de aprendizaje y respecto de las habilidades y destrezas que esperamos pueda desarrollar al realizar cada una de las actividades propuestas para ser realizadas como parte del programa del curso y que se encuentran contempladas dentro del manual.

En cuanto a la evaluación se refiere, considero que debe destinarse un tiempo sustancial para que el alumno pueda conceptualizar a la evaluación como un conjunto de procesos que debe traducir en habilidades a desarrollar y no solamente como un premio o un castigo que el docente le otorga por el trabajo que realiza. Es decir, esperamos que el alumno pueda comenzar a desarrollar habilidades metacognitivas y, por lo mismo, en esta lección introductoria tanto el manual como el docente, deben poner el acento en el papel que el estudiante debe desempeñar al realizar el trabajo de evaluación tanto de su aprendizaje, del trabajo que realiza, de los materiales que se ocupan, del desempeño del docente y, en fin,

de todo aquello que se relaciona con el desarrollo del curso.

La estructura de la lección introductoria sería la siguiente:

Lección Introductoria.
Objetivos
Instrucciones
Primera clase
Objetivos
Actividades
Bibliografía Básica.
Bibliografía Complementaria.
Segunda Clase
Objetivos
Actividades
Bibliografía Básica.
Bibliografía Complementaria.
Evaluación

En cuanto a las características de cada una de las lecciones que componen el curso propongo que se siga la siguiente estructura ya que, según lo pienso, nos permitirá organizar los contenidos del curso en función de varios factores como el tiempo de clase, los materiales que pensamos deben revisarse, las características del trabajo y de la población estudiantil, etc., pero principalmente, en función y en beneficio de los procesos de aprendizaje a los que estamos tratando de enfrentar con una alternativa que los facilite y los apoye.

Primera Lección
Objetivos
Instrucciones
Primera clase
Objetivos
Actividades
Bibliografía Básica.
Bibliografía Complementaria.
Segunda Clase
Objetivos
Actividades
Bibliografía Básica.
Bibliografía Complementaria.
Tercera Clase
Objetivos
Actividades
Bibliografía Básica.
Bibliografía Complementaria.
Cuarta Clase
Objetivos
Actividades
Bibliografía Básica.

Bibliografía Complementaria.
Evaluación
Segunda Lección.....
.....
Ultima Lección.
Bibliografía Básica del Curso.
Bibliografía Complementaria del Curso.

En cuanto a la estructura de cada una de las clases, el manual debe prever que el alumno encuentre claros y precisos los objetivos y metas que pretenden alcanzarse, bien definidas las actividades que debe realizar y, de ser posible, el tiempo que debe destinar para la realización de cada una de ellas. Sin embargo, deberá prever la posibilidad de que el docente pueda ocupar algunas alternativas para suplir, si a sí lo considera después de haber trabajado en el programa, los materiales, las actividades o aquello que considera debe ser cambiado en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Aunque el programa del curso ha sido revisado con cuidado, los materiales disponibles en el mercado para abordar cada uno de los temas o de los contenidos es muy variable. En áreas específicas es abundante y repetitivo, a tal grado que hacer una selección del mismo nos ha llevado un largo periodo de tiempo y de consulta con docentes de la FCS de la UNACH y con investigadores de la región. En otras áreas, sin embargo, los materiales son relativamente escasos y, una cosa fundamental para el contexto en el que trabajamos, son de difícil acceso para nuestros estudiantes, ya sea por que se encuentran fuera del mercado o porque no se encuentran traducciones al español y nuestros alumnos aún no se encuentran en condiciones de realizar traducciones de los mismos.

No obstante lo anterior, he realizado un esfuerzo porque alguna versión, aunque sea fotocopiada, de los materiales propuestos por el manual estén disponibles en la biblioteca de la FCS de la UNACH y al alcance de los estudiantes y de los profesores que se encargan de impartir el curso que aquí nos ocupa⁴⁰.

⁴⁰ Pienso que sería adecuado que al momento de construcción de la versión definitiva del manual todos los materiales se incluyeran como parte del mismo y no sólo su referencia; sin embargo, no considero que la UNACH se encuentre en condiciones de aportar el soporte legal para su uso y tendrá que pasar un tiempo

5.2.3. Características de las lecciones.

a) Las actividades a realizar

Cada lección pretende constituirse no sólo en una unidad temática de contenidos agrupables en torno a un concepto o grupo de conceptos particulares, sino sobre todo, a una unidad estructurada que permita, por sus características, que pueda estructurar el aprendizaje. Esto es, cada lección pretende no sólo que el alumno pueda encontrar organizado el conocimiento que se pretende que aprenda, sino que debe proveer, la misma lección, condiciones, actividades y características mediante las cuales sea factible que se estructure el proceso de aprendizaje que realizarán los alumnos inscritos en el curso.

A su vez, cada lección, en su estructuración, debe prever que el alumno no sólo va a aprender los contenidos semánticos del curso, sino que se pretende que aprenda contenidos procedimentales asociados al proceso de “aprender a aprender” y no exclusivamente los diseñados por el programa oficial del curso.

Desde este punto de vista, las actividades que se diseñen para cada una de las lecciones debe incorporar las características o ajustarse a las características que le permitan al docente dirigir y evaluar el proceso de aprendizaje de todo lo que se ha previsto y enunciado en los párrafos anteriores. Así, las actividades que se realicen en el curso deben permitir que el alumno aprenda, aplique y concientice los procedimientos propios de la “lectura de comprensión”, que los ocupe como metodología del aprendizaje de la metodología de las ciencias sociales y, de ser posible, que los automatice y los traslade hacia otras áreas de conocimiento.

Para que lo anterior sea posible, el docente y el manual deben tener en cuenta que es necesario establecer un punto de partida. Yo propongo que el punto de partida sea la revisión del procedimiento, paso a paso, para llevar a cabo la

para que este tipo de ajustes se lleve con cierto éxito.

lectura de comprensión basada en procesos, tal y como lo abordan Kabalen y de Sánchez (1995). Es decir, se espera que el estudiante, al participar en el curso y utilizar el manual, pueda desarrollar y mostrar los conocimientos, habilidades y actitudes mediante las cuales pueda entender el significado de la tarea sobre la cual trabaja y, a partir de ello, regular su propio aprendizaje; que sea capaz de conectar la información previa que posee, con el conocimiento nuevo que incorpora o al que tiene acceso; que sea capaz de organizar el conocimiento con anterior y nuevo, semántico, procedimental y actitudinal; tener siempre presente que al utilizar a la lectura de comprensión como metodología de aprendizaje, involucra una gama de destrezas y habilidades que se utilizan tanto en las diversas etapas de captación, interpretación y transferencia del conocimiento como en la elaboración de tareas en las que se expresa el resultado del proceso. Finalmente, se espera tener como resultado una mejor organización y producción de ensayos críticos, ya sean escritos u orales, en los que se expresan lo aprendido respecto de los contenidos del curso (Kabalen y De Sánchez, 1996).

Si el curso adopta lo propuesto en el párrafo anterior, el manual debe integrar tres tipos de procesamiento de información con diferentes grados de abstracción y complejidad que se ubican en tres niveles de comprensión: el nivel literal-crítico, el nivel inferencial y e interpretativo-crítico, y el nivel analógico crítico. (Kabalen y De Sánchez, 1996)

El primer nivel es literal y se limita a extraer la información dada en el texto sin agregarle ningún valor interpretativo. Los procesos fundamentales que conducen a este nivel de lectura son la observación, la comparación y la relación, la clasificación, el cambio, el orden y las transformaciones, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación. (Kabalen y De Sánchez, 1996)

El segundo nivel de lectura es el inferencial. En este se establecen relaciones que van más allá del contenido literal del texto, es decir, se hacen inferencias acerca de lo leído. Dichas inferencias pueden ser inductivas y deductivas. Este nivel de lectura, además de los procesos mencionados para el

primer nivel, requiere hacer uso de la descodificación, la inferencia, el razonamiento inductivo y deductivo, el discernimiento y la identificación e interpretación de las temáticas de un texto. (Kabalen y De Sánchez, 1996)

El tercer nivel de lectura es el analógico porque permite trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro. (Kabalen y De Sánchez, 1996)

La aplicación de los tres niveles de procesamiento de información durante la lectura propicia el desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas requeridas en cada nivel. (Kabalen y De Sánchez, 1996)

Se piensa que la aplicación reiterada de ciertos procesos cognitivos en situaciones variadas y bajo condiciones de autorregulación y control dan lugar a la formación de estructuras de pensamiento. Estas, a su vez, son generadoras de estrategias que permiten desglosar el contenido de un texto, establecer las relaciones entre los conceptos que se presentan e integrar dichas relaciones en forma significativa para extraer el sentido del escrito y como consecuencia, interpretarlo. (Kabalen y De Sánchez, 1996)

Así, habrá una presentación de la lección, la realización de una o varias lecturas y de uno o varios ejercicios que permitan que se lleve el aprendizaje, la ejercitación de los procesos y procedimientos de la metodología elegida. A su vez, los contenidos de las lecturas, de los ejercicios y, en fin, de las actividades, estarán referidos a los propios del curso que nos ocupa, los cuales ya han sido precisados con anterioridad.

b) Los materiales a utilizar

En correspondencia con lo que he enunciado en el apartado anterior, la selección de los materiales que van a ser utilizados para el manual y para el curso tienen que mantener una correspondencia insalvable con las necesidades de la metodología de aprendizaje y trabajo que hemos elegido y no sólo, como resultó del proceso de revisión curricular, aquellos más actuales o más complejos.

Los materiales fundamentales para la construcción del manual son básicamente de lectura (pero no son los únicos, desde luego) y por ello debemos preferir aquellos que nos faciliten el aprendizaje y aplicación de la metodología y, a la vez, el abordaje de los contenidos del curso del que nos estamos ocupando en este momento. Esto es, al momento de llevar a cabo la selección de lecturas que piensan utilizarse como parte del manual y del curso, debemos procurar que sean aquellas que nos permitan ir construyendo el aprendizaje de la metodología de lectura que hemos elegido y en los que se aborden los contenidos del curso; aquellos que faciliten la ejercitación de los procedimientos y el acceso a la información que el alumno debe procesar.

También se debe tener en cuenta que deben estar disponibles para su uso al momento en que así se requiera, pues de otra manera, la inaccesibilidad a los mismos condicionaría la calidad y los niveles de aprendizaje que podemos esperar a la conclusión de cada lección.

El tamaño de las lecturas debe ser otra característica que debe tenerse en cuenta. La formación de la disciplina requerida por la lectura forma parte del proceso en el que se quiere involucrar al alumno y es por ello que no se debe generar animadversión en el estudiante al plantearle el abordaje de materiales demasiado largos o demasiado complejos. Con mayor razón si el alumno no cuenta con la disciplina o estructuras necesarias para abordar con cierto nivel de éxito los materiales de lectura con los trabajará en el desarrollo del curso.

Todo lo anterior debe apoyarse con la inclusión de un proceso de presentación previo de los materiales y de los objetivos que se persiguen al ser utilizados, persiguiendo la claridad del planteamiento que se le hará a los estudiantes al momento de la clase en que así se requiera.

c) La evaluación

Los procesos de evaluación, como se ha enunciado con anterioridad están dirigidos sobre el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes y

deberán incluir la calidad, el funcionamiento y las características de los materiales, los ejercicios, las actividades y los resultados que se van obteniendo del funcionamiento y operación de cada uno de ellos y de los procesos en los que se ven involucrados.

Al interior de las actividades y de los ejercicios deben incluirse elementos que permitan llevar a cabo la evaluación de todo aquello que hemos propuesto.

5.3. Ejemplificación de la propuesta de manual para el curso de metodología de las ciencias sociales.

En el presente apartado desarrollaré algunas de las partes iniciales del manual con la finalidad de ejemplificar cómo sería éste en su construcción final. Es decir, se desarrollarán, con el fin de ejemplificar, algunas de las características del manual, de las indicaciones que debe contener cada lección, cada clase y del como deberían ser las instrucciones de los ejercicios que se desarrollarán durante la clase y lo que deberá hacer el alumno o el docente, en fin de todo aquello que hemos enunciado, con la finalidad de que posteriormente, pueda desarrollarse para ponerse en uso al momento de impartir el curso de "metodología de las Ciencias Sociales".

En cada uno de los apartados siguientes, se presenta un ejemplo de cada una de las partes que componen el manual. Se ha pretendido escoger aquellas que consideramos "tipo" de tal forma que a partir de ellas puedan desarrollarse otras secciones con características similares. Asimismo, se ha procurado que en ellas se contenga la información que permitirá que el desarrollo de las secciones del manual que aquí no se presentan, puedan desarrollarse, con cierta facilidad.

5.3.1. Portada del manual.

UNACH

CAMPUS III

Facultad de Ciencias Sociales

ÁREA: Investigación Social

METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

*Autor: Juan Carlos Cabrera Fuentes
marzo de 1997*

5.3.2. Contenido del manual.

Contenido.

Meta

Objetivos Generales.

Beneficios.

Temario.

Instrucciones generales del curso y uso del manual.

Calendario general de actividades.

Lección Introductoria.

Unidad Temática I: Enfoques metodológicos.

Primera Lección.

Segunda Lección.

Tercera Lección.

Unidad Temática II: Construcción del Objeto de Estudio.

Cuarta Lección.

Quinta Lección.

Sexta Lección.

Unidad Temática III: El diseño de Investigación

Séptima Lección.

Octava Lección.

Novena Lección

Décima Lección.

Bibliografía General del Curso.

5.3.3. Meta.

META

Mediante el aprendizaje planeado para este Manual se espera que los participantes:

- 1.- fortalezcan las habilidades y destrezas para la lectura de comprensión**
- 2.- fortalezcan las habilidades y destrezas para la realización de investigaciones sociales particulares.**
- 3.- al profundizar en el conocimiento y comprensión de los conceptos básicos relacionados con posiciones teóricas y metodológicas de las ciencias sociales aplicadas a la investigación social, consigan sentar las bases para iniciar su formación académica profesional.**

5.3.4. Objetivos generales

OBJETIVOS GENERALES.

Al concluir este curso los participantes deberán mostrar:

- los conocimientos y habilidades requeridos para el manejo con suficiencia de los temas incluidos en el Manual**
- los conocimientos y habilidades necesarios para identificar y comprender la naturaleza, importancia y aplicaciones de la Metodología de las Ciencias Sociales, en el contexto socioeconómico y cultural de la región,**
- que posee conocimientos semánticos y procedimentales a partir del estudio provechoso del contenido y la realización de las actividades programadas.**

5.3.5. Beneficios.

BENEFICIOS.

Fortalecimiento de las habilidades y destrezas para la lectura de comprensión, mediante la ejercitación de los procedimientos necesarios para ello.

Introducción al conocimiento de la metodología de la investigación social, mediante la revisión de las diversas propuestas teóricas que se abordaran al respecto y conocimiento de los principales polos de la discusión sobre la metodología de las ciencias sociales.

Obtención de un producto final elaborado por cada participante en el que habrá integrado tanto los aspectos generales, basados en los contenidos del curso, como los particulares o específicos, relacionados con los intereses socioprofesionales de cada uno de los alumnos, apoyados ambos con ejemplificaciones de su aplicación en el campo de la investigación sobre problemas regionales, que le servirán de guía para introducirse en el diseño de la investigación social.

5.3.6. Temario.

TEMARIO.

Unidad Temática I: Enfoques Metodológicos.

1.1 Definiciones básicas de Método, metodología y Técnicas de investigación social.

1.2. Método y metodología en el desarrollo histórico.

1.3. Principales propuestas metodológicas del pensamiento social contemporáneo.

1.4. Controversias contemporáneas sobre la metodología de las ciencias sociales.

Unidad Temática II: La Construcción del Objeto de Estudio.

2.1. La construcción del objeto de estudio en las ciencias sociales.

2.2. Hipótesis y supuestos.

2.3. Analogías y construcción de hipótesis.

2.4. Modelos y teorías.

Unidad Temática III. El diseño de la Investigación Social.

3.1. La investigación y su diseño.

3.2. Esquemas de investigación.

3.3. Los elementos fundamentales de la investigación.

3.4. Consideraciones críticas sobre la metodología y la investigación social.

5.3.7. Instrucciones generales del curso y uso del manual.

Instrucciones generales del curso y uso del manual.

El contenido del manual está integrado de la siguiente forma:

a) en Unidades Temáticas completas. Por ejemplo:

Unidad Temática I: Enfoques Metodológicos.

b) Cada unidad temática esta dividida en lecciones. Cada lección pretende agrupar temáticas específicas de tal manera que sea accesible su abordaje, tanto por las dimensiones de los contenidos, como por la complejidad de los mismos.

c) Cada lección ha sido dividida en clases de tal forma que cada clase pueda corresponderse con cada sesión de trabajo de las propuestas por el calendario escolar al que se sujeta la FCS de la UNACH.

d) Para cada unidad temática, cada lección y cada clase, se han previsto objetivos generales y metas particulares para ser alcanzadas mediante las actividades que se han programado.

e) para cada clase y para cada sesión de trabajo se han previsto y diseñado actividades a ser realizadas tanto por el docente como por los participantes del curso, ya sea para realizarse como parte de las actividades de la sesión o como actividades previas a ella o como tareas o ejercicios a realizarse una vez que la sesión ha concluido, diseñados para que los participantes puedan practicar lo aprendido.

f) Para cada unidad, cada lección y cada clase, se ha previsto un procedimiento específico de evaluación.

g) Es muy importante recordar que el curso pretende utilizar como su estructura metodológica de trabajo a la lectura de comprensión y por lo mismo, las actividades tendrán en su base la función de apoyar el aprendizaje y desarrollo de las habilidades y destrezas que se requieren para conseguir con cierto nivel de éxito este tipo de objetivos frente a los objetivos propuestos por el curso mismo. A su vez, se ha pensado necesario tener en cuenta la necesidad de que el alumno desarrolle también habilidades y destrezas específicas para desarrollar con cierto nivel de éxito el proceso de escucho y el de expresión oral. Por ello, es muy importante que el desarrollo de cada una de las actividades y ejercicios siempre se tenga presente que los objetivos semánticos y procedimentales del curso sean complementados con la presencia permanente de este tipo de objetivos.

5.3.8. Calendario general de actividades.

Calendario general de actividades

LECCIÓN	TEMA	CLASE
Introdutoria	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del programa del curso, modalidad de trabajo y sistema de evaluación. • Evaluación diagnóstica. 	1
	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del programa con los alumnos. • Toma de decisiones respecto de las formas de trabajo y evaluación. 	2
Primera.	Definiciones básicas de método, metodología y técnicas de investigación social.	3
		4
		5
		6
Segunda.	Principales propuestas metodológicas del pensamiento social contemporáneo.	7
		8
		9
Tercera.	Controversias contemporáneas sobre la metodología de las ciencias sociales.	10
		11
		12
		Evaluación de la primera unidad.
Cuarta	La construcción del objeto de estudio en las ciencias sociales.	14
	La construcción del objeto de estudio en las ciencias sociales.	15
Quinta.	Hipótesis o presupuestos.	16
	La falsa neutralidad de las técnicas	17
Sexta.	Analogías y construcción de hipótesis.	18
	Modelos y teorías en ciencias sociales.	19
	Evaluación de la segunda unidad.	20
Séptima.	La investigación y su diseño,	21
	Esquemas de investigación.	22
Octava.	Los elementos fundamentales de la investigación.	23
	Los elementos fundamentales de la investigación.	24
	Evaluación de la tercer unidad.	25
Novena	Consideraciones críticas sobre la metodología y la investigación social.	26
	Consideraciones críticas sobre la metodología y la investigación social.	27
Décima.	Evaluación final del aprendizaje de los contenidos del curso.	28
	Evaluación de los materiales y la dinámica de trabajo del curso.	29
	Evaluación del trabajo desempeñado por el docente en el curso.	30

5.3.9. Bibliografía a ser utilizada en cada lección, tema y clase del curso de metodología de las ciencias sociales.

Bibliografía básica del curso.

TEMA	Bibliografía.	CLASE
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del programa del curso, modalidad de trabajo y sistema de evaluación. • Evaluación diagnóstica.) 		1
<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del programa con los alumnos. • Toma de decisiones respecto de las formas de trabajo y evaluación. 	Kabalen y De Sánchez, <i>La lectura analítica crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información</i> . México, Trillas, 1995, págs. 9-12.	2
Definiciones básicas de método, metodología y técnicas de investigación social.	Grawitz, Madeleine. <i>Los conflictos teóricos del método</i> , en <i>Métodos y técnicas de las ciencias sociales</i> , vol. I, Barcelona, Hispano Europea, 1975, págs. 289-303.	3
Métodos en las ciencias sociales.	Duverger, Maurice, <i>Métodos de las ciencias sociales</i> , México, Ariel, 1988, pp. 19-34, 35-53.	4
Metodología cualitativa y metodología cuantitativa.	Grawitz, Madeleine. <i>Cualitativo o cuantitativo</i> , en <i>Métodos y técnicas de las ciencias sociales</i> , vol. I, Barcelona, Hispano Europea, 1975, págs. 304-320.	5
Métodos para lograr la explicación.	Grawitz, Madeleine. <i>Métodos para lograr la explicación</i> . en <i>Métodos y técnicas de las ciencias sociales</i> , vol. I, Barcelona, Hispano Europea, 1975, págs. 376-390, 403-406.	6
Principales propuestas metodológicas del pensamiento social contemporáneo.	De la Garza Toledo, Enrique, <i>Los retos del marxismo en metodología</i> , en <i>Hacia una metodología de la reconstrucción</i> , México, UNAM-Porrúa, 1988, pp. 3-7.	7
	De la Garza Toledo, Enrique, <i>Positivismo: polémica y crisis</i> , en <i>Hacia una metodología de la reconstrucción</i> , México, UNAM-Porrúa, 1988, pp. 9-17.	8
	Giddens, Anthony, <i>Algunas nuevas reglas del método sociológico</i> , en <i>Las nuevas reglas del método sociológico</i> , Bs.As., Amorrortu Eds., 1990, pp. 159-166.	9
Controversias contemporáneas sobre la metodología de las ciencias sociales.	Giddens, Anthony, <i>Algunas escuelas de teoría social y filosofía</i> , en <i>Las nuevas reglas del método sociológico</i> , Bs.As., Amorrortu Eds., 1990, pp. 25-34.	10
	Giddens, Anthony, <i>Algunas escuelas de teoría social y filosofía</i> , en <i>Las nuevas reglas del método sociológico</i> , Bs.As., Amorrortu Eds., 1990, pp. 34-51.	11
	Giddens, Anthony, <i>Algunas escuelas de teoría social y filosofía</i> , en <i>Las nuevas reglas del método sociológico</i> , Bs.As., Amorrortu Eds., 1990, pp. 51-68.	12
La construcción del objeto de estudio en las ciencias sociales.	Bourdieu, Pierre, <i>La construcción del objeto</i> , en <i>El oficio de Sociólogo</i> , México, Siglo XXI, 1980, pp. 51-82.	14
	Bourdieu, Pierre, <i>El oficio de Sociólogo</i> , México, Siglo XXI, 1980, pp. 205-220. (textos: Marx, K. <i>El método de la economía política</i> ; Weber. Max, <i>La ilusión positivista de una ciencia sin supuestos</i> ; Durkheim, E. <i>Hay que tratar a los hechos sociales como cosas</i>).	15

TEMA	Bibliografía.	CLASE
Las abdicaciones del empirismo, hipótesis o presupuestos.	Bourdieu, Pierre, La construcción del objeto, en El oficio de Sociólogo, México, Siglo XXI, 1980, pp. 221-236. (textos: Bachelard, G. El vector epistemológico; Katz, E. El instrumento es una teoría en acto; Simiad, F. El estadístico debe saber lo que hace).	16
La falsa neutralidad de las técnicas.	Bourdieu, Pierre, La construcción del objeto, en El oficio de Sociólogo, México, Siglo XXI, 1980, pp.237-261.(textos: Schatzman y Straus, La entrevista y las formas de organización de la experiencia; Goldthorpe y Lockwood, Imágenes subjetivas y sistema objetivo de referencia; Levi-Strauss, Mauss y Malinowski, Las categorías de la lengua indígena y la construcción de los hechos científicos).	17
Analogías y construcción de hipótesis.	Bourdieu, Pierre, La construcción del objeto, en El oficio de Sociólogo, México, Siglo XXI, 1980, pp. 262-289.(texto: Weber, Max, El uso de los tipos ideales en sociología).	18
Modelos y teorías en ciencias sociales.	Bourdieu, Pierre, La construcción del objeto, en El oficio de Sociólogo, México, Siglo XXI, 1980, pp. 270-282. (textos: Panofski, E. La Summa y la catedral. Las analogías profundas como producto de un hábito mental; Duhem, P. La función heurística de la analogía; Campbell, N. R., Analogía, teoría e hipótesis).	19
La investigación y su diseño,	Caramón Arana, Cristina, El proceso de investigación en El proceso de investigación, México, Edicol, 1989, pp. 29-48.	21
Esquemas de investigación.	Caramón Arana, Cristina, El proceso de investigación en El proceso de investigación, México, Edicol, 1989, pp. 50-74.	22
Los elementos fundamentales de la investigación.	Caramón Arana, Cristina, El proceso de investigación en El proceso de investigación, México, Edicol, 1989, pp. 75-102	23
	Caramón Arana, Cristina, El proceso de investigación en El proceso de investigación, México, Edicol, 1989, pp. 102-138.	24
Consideraciones críticas sobre la metodología y la investigación social.	Marcos, Patrio E. El diseño de la investigación y la usurpación de la teoría en Estudios Políticos No. 7, vol. II, jul-sep., México, FCPyS-UNAM, 1976, pp. 67-84.	26
Consideraciones críticas sobre la metodología y la investigación social.	Solari, Aldo, Algunas reflexiones sobre el problema de los valores, la objetividad y el compromiso en las ciencias sociales en Aportes No. 13, Francia, Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales, 1969, pp. 7-24.	27

5.3.10. Lección introductoria.

5.3.10.1. Primera clase

Lección Introductoria

Presentación.

En esta primera lección del vamos a conocer los objetivos y los contenidos que serán objeto del curso, así como la mecánica y las formas de trabajo y evaluación que vamos a utilizar durante el curso.

Vamos a revisar y discutir, además, el calendario de actividades y a especificar los días en que se llevará a cabo la evaluación del aprendizaje realizado al revisar los contenidos y al realizar las actividades que corresponden a cada unidad temática.

Es muy importante que los alumnos tanto como el profesor, tengan claro que la metodología de trabajo que se va a utilizar en el manual pretende no sólo que los alumnos aprendan los contenidos semánticos del curso sino que, aprendan tanto los contenidos semánticos como los procedimentales y que lo

hagan apoyados en los procesos y procedimientos asociados a la lectura de comprensión, ya que la mayor parte de la información con la que se trabajará se encuentra en textos y, consideramos que, a partir de una lectura efectiva de los materiales que se proponen durante el desarrollo del curso, será posible, un aprendizaje efectivo.

Es recomendable que para conseguir con cierto nivel de éxito los objetivos y metas propuestos para cada unidad temática, para cada lección, para cada clase y para cada actividad el alumno no tenga dudas sobre lo que debe realizar o las acciones que debe llevar a cabo, ni sobre los procedimientos que debe seguir y, por ello, debe mantener una interacción activa con el maestro, hasta resolver todas las dudas que le pueda tener sobre cada uno de los aspectos del que se toman en cuenta para el desarrollo del curso.

Objetivos de la lección.

Al concluir la lección introductoria, el alumno:

Será capaz de identificar los objetivos del curso y las diversas modalidades de trabajo que deberá desarrollar para alcanzarlos.

Tendrá una imagen de sus conocimientos previos que posee sobre los diversos tópicos que abordan los contenidos del programa del curso.

Conocerá los contenidos del programa del curso y habrá externado sus opiniones sobre ellos y la forma de abordarlos.

Habrá resuelto sus dudas respecto de los objetivos y las formas de trabajo que se seguirán durante el curso.

Habrá llegado a acuerdos específicos con el docente respecto de las formas de evaluación, los contenidos de las evaluaciones y sobre el calendario de actividades al que se ajustará el desarrollo del curso.

Habrá clarificado las actitudes que se esperan que muestre durante el desarrollo del curso.

primera clase

Objetivos de la clase:	Actividades:	Instrucciones:
<p>Al concluir la clase el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Habrá leído el programa del curso y habrá escuchado una breve presentación de cada uno de los temas del programa por parte del profesor. -Habrá comprendido la mecánica y características del trabajo que deberá desarrollar en la realización de cada una de las actividades que realizará como parte del curso. -Habrá contestado un breve cuestionario de diagnóstico. -Habrá resuelto las dudas que le surjan en ese momento, respecto de los contenidos del programa o respecto de las características de la metodología del trabajo a desarrollar durante el curso. 	<p>Los alumnos y el profesor leen cuidadosamente el programa, los objetivos y las instrucciones que se han diseñado para el curso de metodología de las ciencias sociales.</p> <p>El alumno escucha con atención la información que le proporcionará el maestro y cuestiona todo aquello que no entiende o aquello que considera no ha quedado lo suficientemente claro y que considera sea necesario su consideración antes de iniciar el abordaje de los contenidos del programa del curso.</p> <p>El alumno contesta con cuidado el cuestionario que le proporcionará el profesor, tratando de que sus respuestas sean lo más claro y precisas que puedas.</p> <p>Plantéale al profesor todas las dudas que te hayan quedado antes de concluir la sesión de trabajo.</p>	<p>Para esta primer sesión de trabajo el docente y los alumnos dan lectura al programa del curso. El profesor realiza una breve introducción oral y solicita a los alumnos que lean cuidadosamente los contenidos de cada unidad temática. Para ello, el docente debe entregar una copia del programa a cada uno de los alumnos. De ser posible, el profesor ampliará la información que le proporciona por escrito al alumno, explicando en que consiste cada uno de los temas que en el programa se enuncian y procurando que los alumnos vayan activando los esquemas de información que ya poseen sobre los temas que propone el programa del curso.</p> <p>Luego de la primera lectura del programa el docente debe explicar a los alumnos al metodología de trabajo que permitirá que se alcancen los objetivos y metas propuestas. En esta primer presentación de la metodología de trabajo del curso, el docente solo enunciará los pasos que los alumnos deberán seguir para entender las instrucciones previas a cada ejercicio y una breve presentación de la "lectura de comprensión", bajo el modelo que aquí se ha elegido como metodología para la revisión de los materiales textuales del curso.</p> <p>En la tercer media hora de trabajo aplicará un pequeño cuestionario diseñado para diagnosticar la situación de los alumnos respecto de los contenidos del curso y de sus actitudes respecto del trabajo y los contenidos que se abordarán en el desarrollo del programa propuesto.</p> <p>La última media hora de la sesión, la dedicará el docente a resolver las dudas que los alumnos le presentarán respecto de cada una de las cuestiones que se abordaron durante la sesión.</p>

5.3.10.2. Segunda clase.

segunda clase

Objetivos de la clase:	Actividades:	Instrucciones:
<p>al terminar la clase el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> -conocerá los resultados de la evaluación diagnóstica que el profesor realizó la clase anterior. -discutirá con el profesor el punto de partida desde el que será necesario iniciar el curso. -conocerá las formas de evaluación del curso. - llegará a acuerdos con el profesor respecto de las formas de trabajo y evaluación del curso. - revisará el proceso de comprensión de lectura y se introducirá en el conocimiento de una estrategia para analizar la información de un texto. 	<p>El alumno revisará cuidadosamente los resultados de la evaluación diagnóstica que el profesor le aplicó la clase anterior.</p> <p>El profesor presentará una visión de conjunto los resultados que el grupo en la evaluación diagnóstica destacando aquellos puntos en los que será necesario poner el acento y aquellos en los que la formación ha sido sólida.</p> <p>El profesor le presentará al alumno las formas en que se llevará a cabo la evaluación del curso.</p> <p>El alumno opinará y enriquecerá las formas de evaluación del curso y llegará a acuerdos con el profesor al respecto.</p> <p>El alumno opinará sobre las formas de trabajo y el calendario escolar, aclarando las dudas que tenga al respecto.</p> <p>El alumno leerá los textos "Estrategias para facilitar el análisis de la información" y "un modelo de comprensión de lectura para el análisis de la información" en Kabalen y De Sánchez, La lectura analítica Crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información, México, Trillas, 1995, pp. 9-12.</p>	<p>Al iniciar la sesión el profesor entregará por escrito los resultados que cada uno de los alumnos obtuvo en la evaluación realizada la sesión anterior y les pedirá que la revisen cuidadosamente y le planteen las dudas que puedan tener al respecto.</p> <p>Luego de que les ha dado un tiempo pertinente para que revisen sus exámenes, el profesor hace una exposición de conjunto del resultado que obtuvieron como grupo, presentando en el pizarrón algunas gráficas de las áreas consideradas débiles y fuertes en la formación que respecto del área de conocimiento el grupo ha recibido.</p> <p>Al concluir su exposición el maestro debe preguntar a los alumnos si entendieron lo que les ha presentado y, a su vez, debe intentar resolver sus dudas o al menos, orientarlos respecto de las posibles fuentes de información que les permita resolverlas.</p> <p>El profesor debe presentar a los alumnos las diversas formas de trabajo a las que están sujetos los alumnos como parte del programa de formación y la forma en que cada una de ellas será evaluada, tanto en sus resultados como en la ejecución de cada uno de los pasos que componen los procedimientos que serán utilizados para la realización de las actividades consideradas dentro del curso.</p> <p>El profesor solicitará a los alumnos que lean el texto propuesto y revisará con ellos el modelo propuesto para realizar las lecturas que formarán parte del curso.</p>

5.3.11. Unidad temática I.

Unidad Temática I

Presentación.

En esta unidad temática abordaremos el desarrollo histórico y las discusiones actuales que están presentes al poner en consideración los conceptos de método, metodología y técnicas de investigación.

Antes de introducimos en dicha discusión será necesario contar con una definición genérica de cada uno de estos conceptos y con el establecimiento de las diferencias que existen entre los tres,

Para iniciarnos en el conocimiento de la temática recurriremos a varias lecturas de textos de autores con diversas posiciones teórico conceptuales al respecto. Para ayudarnos en la comprensión de los textos que pensamos revisar hemos diseñado una estrategia que nos permitirá conseguir mejores resultados de nuestra lectura que si sólo los

revisamos superficialmente.

Así, apoyados en una estrategia de lectura y en una estrategia de interacción entre el docente y los alumnos, abordaremos la temática de la unidad, dividida en tres lecciones con problemáticas particulares.

En la primera lección discutiremos las definiciones genéricas básicas y nos introduciremos en el conocimiento del desarrollo histórico de los conceptos de método, metodología y técnicas de investigación social.

En la segunda Lección nos introduciremos en el conocimiento de las propuestas metodológicas actuales en las ciencias sociales y en particular en la sociología.

En la tercer lección nos introduciremos en el conocimiento de las controversias actuales sobre la metodología de las ciencias sociales

Objetivos de la unidad temática I

Revisar los conceptos de método, metodología y técnicas de investigación.

Revisar la polémica existente entre el positivismo, el marxismo, el estructuralismo y la teoría crítica en cuanto al método y la metodología se refiere.

Aplicar los conocimientos sobre lectura de comprensión.

Practicar habilidades para identificar, diferenciar, construir mapas conceptuales y cronológicos y para comunicar.

Ampliar los periodos atencionales.

Mantener una actitud crítica.

Despertar y desarrollar el interés por aprender.

Primera Lección.

Presentación.

En esta lección nos introduciremos al estudio de las definiciones genéricas básicas de los conceptos de método, metodología y técnicas de investigación social y, a su vez, haremos una revisión histórica de las discusiones sobre el método y la metodología en las ciencias sociales. Para hacerlo, hemos planeado el desarrollo de la lección en cuatro clases. En la primera, nos dedicaremos a analizar las definiciones básicas y en las tres siguientes, intentaremos revisar con cierta profundidad el desarrollo de las

discusiones que se han presentado en el desarrollo histórico de las ciencias sociales.

Para tratar de conseguir los beneficios esperados recurriremos a la realización de ejercicios de lectura de comprensión durante el desarrollo de las clases, tanto para entrenarnos en su uso, como para obtener los mejores resultados del uso y procesamiento de la información que se contiene en los textos que vamos a revisar.

En el mismo sentido, se han diseñado algunos ejercicios que nos permitirán expresar lo que hemos

aprendido a partir de la presentación de los resultados que arrojen los ejercicios de lectura que los alumnos realizarán y de los aportes que el

docente, seguramente, hará para completar el trabajo realizado por los alumnos.

Tercera clase

Objetivos de la clase:	Actividades:	Instrucciones:
<p>Se espera que al concluir la clase el alumno haya revisado las definiciones genéricas básicas de método, metodología y técnicas de investigación social a partir de la aplicación del proceso de lectura del nivel literal y al expresar oralmente los resultados del proceso de lectura aplicado.</p>	<p>Los alumnos realizarán la lectura de la sección I y II del texto "los conflictos teóricos del método" en Grawitz, M. Métodos y técnicas de las ciencias sociales, vol. I, Barcelona, Hispanoamericana, 1975, pp. 289-303.</p> <p>Para realizar la lectura, los alumnos deberán aplicar el procedimiento siguiente:</p> <p>a) Elabora un cuadro de variables y características.</p> <p>b) construye un diagrama o esquema de organización y,</p> <p>c) elabora una síntesis de lo leído.</p>	<p>El profesor presentará una introducción a la clase, para lo cual debe presentar los objetivos que se pretenden alcanzar y preguntar a los alumnos si estos quedan claros. Una vez que han quedado claros los objetivos, debe presentar a los alumnos la dinámica de trabajo que se seguirá durante la clase:</p> <p>pedirá que los alumnos lean la primer sección del texto considerado y realicen las actividades enunciadas individualmente.</p> <p>pedirá a los alumnos que algunos de ellos expongan los resultados mientras el los anota en el pizarrón.</p> <p>corregirá lo anotado en el pizarrón con las sugerencias del resto de los estudiantes y pedirá a los alumnos que realicen las correcciones correspondientes en sus cuadernos.</p> <p>pedirá a los alumnos que realicen la segunda lectura, aplicando el mismo procedimiento.</p> <p>volverá a realizar las actividades que se presentaron para la primera</p>

		<p>sección del texto considerado.</p> <p>Solicitará a los alumnos ahora que realicen el trabajo de síntesis de los dos resultados obtenidos y que redacten un sólo texto con las dos secciones.</p> <p>una vez concluido el trabajo anterior, solicitará a los alumnos , a alguno de ellos, que exponga sus resultados al grupo y realizará preguntas varias al resto de los alumnos hasta asegurarse que las definiciones han sido entendidas y comprendidas por los alumnos.</p> <p>Para cerrar la clase, solicitará a los alumnos que revisen el trabajo realizado en la clase y de tarea presenten, la siguiente clase, algunas observaciones respecto de aquello que consideran les permitió alcanzar los objetivos propuestos y de aquello que no les permitió alcanzar los objetivos de la clase.</p>
--	--	--

Como puede verse, hasta el momento, el desarrollo del manual implica un conjunto de instrucciones que permitirán, desde mi punto de vista, se alcancen los objetivos propuestos para su utilización. Hará falta, sin embargo, incorporar elementos gráficos y un diseño que favorezca el acercamiento de los alumnos al contenido del manual; la incorporación de gráficos diversos y de una estructura gráfica que rompa con la dureza que implica el acercamiento a los materiales académicos que se propone se aborden durante el curso.

Para concluir este capítulo presentaré la bibliografía disponible para el docente del curso, desde la cual podrá echar mano cuando así lo deseé y según haya determinado las características de los alumnos con quienes trabaja

cotidianamente, como parte del curso mismo. Es muy importante que los textos formen parte del manual o que al menos estén disponibles en el momento en que lo requiera la dinámica de trabajo del curso, pues de otra forma no se alcanzarían los objetivos que se han planteado.

5.4. Bibliografía disponible en la FCS de la UNACH, para ser utilizada en el curso de metodología de las ciencias sociales.

- Abruch Linder, Miguel, Metodología de las ciencias Sociales, UNAM, México, 1986.
- Ander-Egg, Ezequiel. Técnicas de investigación social. México, El Ateneo, 1987.
- Antinori, Dora. Mapas conceptuales. Mimeo.
- Bourdieu, P. et. al. El oficio de sociólogo. México, Siglo XXI, 1980.
- Boudon y Lazarsfeld. Metodología de las ciencias sociales. Barcelona, España. LAIA, 1985 (tres tomos)
- Caramón A. Cristina. El proceso de la investigación. México, Edicol, 1989.
- Cázares H. L., et al. Técnicas actuales de investigación documental. México, Trillas-UAM, 1995.
- De la Garza Toledo, Enrique, Hacia una metodología de la Reconstrucción, UNAM-Porrúa, México, 1988.
- Del Valle, Margarita et. al. Metodología de la lectura. México, SEP, 1983.
- Duverger, Maurice. Métodos de las ciencias sociales. México, Ariel, 1983.
- Garza Mercado, Ario. Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales. México, Colmex, 1979.
- Giddens, Antony, Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas. Amorrortu editores, Argentina, 1976.
- Grawitz, Madeline. Métodos y Técnicas de las ciencias sociales. México, Editia Mexicana, 1984 (dos tomos).
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel, Metodología de las ciencias sociales (dos tomos),

- Harla, México, 1984.
- Habermas, Jürgen. La lógica de las ciencias sociales. México, REI, 1993.
- Heinz, Dieterich. Lecturas sobre el desarrollo del pensamiento científico. México, UAM-X- Ediciones de Cultura Popular, 1986.
- Hernández Michel, Susana et. al. Lecciones sobre metodología de las ciencias sociales. México, UNAM, 1985.
- Issa G., Jorge, Aproximación a la metodología de las ciencias sociales, UAM, México, 1994.
- Kabalen, D. Marie y De Sánchez, Margarita, La lectura analítica crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información, Trillas-ITESM, México, 1995.
- Kaufmann, Felix. Metodología de las ciencias sociales. México, FCE, 1986.
- Olivé, León. Estado, legitimación y crisis. México, Siglo XXI, 1985.
- Olivé, León. La explicación social del conocimiento. México, UNAM, 1985.
- Olivé, León, Filosofía de la ciencia: teoría y observación. México, Siglo XXI, 1989.
- Olivé, León. Racionalidad: ensayos sobre la racionalidad en ética y política, ciencia y tecnología. México, Siglo XXI, 1988.
- Olivé, León. Conocimiento, sociedad y realidad: problemas del análisis del conocimiento y el realismo científico. México, FCE, 1988.
- Padua, Jorge. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México, Colmex, 1979.
- Pozas H. Ricardo, Las ciencias sociales en los años noventa. México, UNAM, 1993.
- Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. México, PyV, 1993.
- Schutter, Anton. Investigación participativa. México, CREFAL. 1986.

Schwartz y Jacobs. Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad. México, Trillas, 1984.

Sjoberg, Gideon. Metodología de la investigación social. México, Trillas, 1986.

Tecla J. Alfredo. Metodología en las ciencias sociales. México, Taller Abierto, 1980. Zorrilla Arena, Santiago, Introducción a la metodología de la investigación, Océano, México, 1988.

Zubizarreta, Armando F. La aventura del trabajo intelectual: ¿Cómo estudiar e investigar?, A.W.Iberoamericana, Delaware, EUA, 1986.

Consideraciones finales.

Es evidente, desde el punto de vista del autor, que ni aún con todo lo que en este trabajo se ha enunciado puede solucionarse la multiplicidad de problemas existentes en la enseñanza de la investigación social y la metodología de las ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. No obstante lo anterior, son valiosísimos los aportes que puedan hacerse para plantear y resolver la multiplicidad de problemas a los que se ha hecho referencia a lo largo del presente trabajo. Es decir, en la medida en que el aprendizaje pase a ser el centro o hilo conductor de los programas y planes de estudio y, en la medida en que éstos se sustenten en una visión integradora de las áreas receptoras (escucha y lectura de comprensión) y expresivas (redacción y expresión oral) del lenguaje, habrá posibilidades inigualables de enriquecer la participación de los docentes en los diversos procesos de solución. Esta vuelta o viraje hacia el aprendizaje podrá dar coherencia a los diversos esfuerzos, ya sea por aportar recursos bibliográficos, ya sea por aportar recursos materiales en general (incluso la construcción de instalaciones o el equipamiento de las mismas) para que el proceso enseñanza aprendizaje consiga los objetivos que se han trazado. Esto quiere decir que si bien son necesarias las instalaciones y los recursos materiales asociados al desarrollo de una cátedra, es mucho más importante y fundamental, contar con una estrategia que dé coherencia a todo ello.

El esfuerzo que ha realizado el personal docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas por encontrarse a la altura de los tiempos no ha alcanzado aún los resultados esperados. Si bien cuenta con Planes de Estudio que dan cuenta de mejor manera a las demandas planteadas por su entorno, lo cierto es que aún falta mucho camino por recorrer. Largas horas de discusión tendrán que vivirse para conseguir que los programas de los cursos que componen los Planes de Estudio, alcancen algunos de los objetivos que se les han asignado. Un periodo de trabajo fuerte deberá acompañar la implementación, el

desarrollo y la evaluación de dichos programas. No será, quizá, hasta que egresen las primeras generaciones producto de éstos Planes de Estudio, hasta que puedan verse con claridad los resultados obtenidos.

En la Licenciatura en Sociología se están presentando condiciones adecuadas para prolongar con profundidad la discusión sobre el curriculum. El hecho de que la puesta en operación de los programas haya generado que los docentes hicieran extensivas sus preocupaciones es síntoma del ambiente propicio para su desarrollo y superación posterior.

En lo que compete a los resultados que se han obtenido con la realización del presente trabajo, encontramos un conjunto de limitaciones que es necesario explicitar:

1. Aún no se lleva a cabo un proceso que permita el conocimiento sobre la estructura cognitiva de los alumnos de la FCS de la UNACH, sobre los estilos cognitivos y sobre las habilidades, destrezas y estrategias de aprendizaje que han desarrollado. Las posibilidades de éxito en la implantación del manual, dependerán en gran medida de la existencia de instrumentos y procesos que permitan que los docentes involucrados cuenten con información objetiva sobre los alumnos y, desde luego, que ésta información sea la que sustente y soporte el ritmo y las acciones específicas que posibiliten el uso adecuado del manual para el cual se ha diseñado la guía en este trabajo.

2. Es necesario desarrollar los instrumentos que permitan medir el impacto que el uso del manual tendrá en el aprendizaje de los alumnos. Antes de llevarse a cabo la implantación del manual en el curso de metodología de las ciencias sociales deberá diseñarse y prepararse el instrumento mediante el cual se verificarán los resultados que arrojará el uso del manual tanto al nivel del desarrollo de las habilidades y destrezas para la lectura de comprensión como en el aprendizaje de los contenidos procedimentales y semánticos del curso.

3. Hace falta profundizar el proceso de discusión que permita que los cursos

precedentes, tanto del área de conocimientos como de las otras áreas de conocimientos que componen el tronco común, incorporen actividades y estrategias que permitan que los alumnos desarrollen y perfeccionen estrategias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo y uso de los procesos de pensamiento.

4. Para completar el trabajo de diseño será conveniente que el autor del presente proporcione los resultados del trabajo de comparación que se llevo a cabo de la diversidad de textos sobre la metodología de las ciencias sociales y que permita, en determinado momento, recuperar aquellos que permitan sustituir alguno de los textos que quizá, en su uso, no ofrezca los resultados esperados por el propio manual. Esto permitiría que el cuerpo docente que pudiera involucrarse en el desarrollo e implantación del manual cuente con material suficiente para enriquecer el proceso mismo.

En otro sentido, aunque parcialmente, con la realización del análisis que se presenta en el trabajo, ha sido posible contar con algunas líneas que permiten ya, reconstruir el proceso de revisión y desarrollo curricular de la Facultad de Ciencias Sociales. Se cuenta ahora, con un punto de partida que permitirá que otros docentes puedan emprender el trabajo de corrección, aclaración, esclarecimiento y refutación de las tesis sostenidas en este trabajo. Algunas quizá puedan resistir la crítica y otras quizá puedan ser superadas y desplazadas, permitiendo con ello el crecimiento y la maduración del proceso enseñanza aprendizaje en la propia FCS de la UNACH.

Como resultado de la reflexión realizada, se cuenta con una primer aproximación a la revalorización del trabajo docente. Este es quizá uno de los logros que permiten sustentar la afirmación sobre la superación de los resultados esperados. El otro logro obtenido, tiene que ver con la realización del tránsito del polo de la enseñanza al polo del aprendizaje en el proceso de formación de investigadores sociales. El sólo hecho de proponer alternativas para dar respuesta a las demandas sociales sobre esta área ya es un logro en sí mismo, pero hacerlo en la realidad en que vive el estado de Chiapas, es una necesidad urgente de

atender. En ese sentido, la tesis arroja líneas de trabajo que deberán desarrollarse posteriormente, con la finalidad de atender con un mínimo de calidad la demanda social planteada.

Aunque hace falta desarrollar y probar el manual, que aquí ha quedado diseñado, con la realización de un curso específico, el autor supone que hay subproductos que permiten pensar en la extensión de esta estrategia hacia otros cursos al interior de la misma área de conocimientos. Esto es, la elaboración de manuales con características similares para los cursos de epistemología y el de investigación de campo.

Para el caso de productos que probablemente no son observables en el trabajo que aquí concluye, se encuentra una visión más clara de los procesos de aprendizaje involucrados en el desarrollo del área de conocimientos y un grupo de iniciativas para reformular la integración de la misma área de conocimientos y la dinámica de trabajo de la comisión encargada de la revisión curricular en la Academia de Sociología de la FCS de la UNACH.

Finalmente, el autor supone que la revaloración del trabajo docente (que tanto le preocupa) en la propia FCS de la UNACH podrá conseguirse, en la medida en que el desarrollo de trabajos de este tipo comience a dar resultado al conseguir que los estudiantes se vean realmente beneficiados al utilizar los materiales y la estrategia propuestos y, desde luego, consigan realizar procesos de transferencia de lo aprendido hacia otras áreas de conocimiento y utilicen ahí lo aprendido como resultado del curso que nos a ocupado en este trabajo. Pero también, cuando los docentes encuentren en la realización de trabajos similares los resultados que esperan al involucrarse en procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas universitarias.

3 de marzo de 1997.

Bibliografía.

- Abruch Linder, Miguel, *Metodología de las ciencias Sociales*, UNAM, México, 1986.
- Adiseshiah, M. "Tendencias y perspectivas de la educación". En *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid, España: Narcea. 1990.
- Alves de Mattos, Luiz. "Nociones Fundamentales" en *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Edit. Kapeluz
- Ander-Egg, Ezequiel. *Técnicas de investigación social*. México, El Ateneo, 1987.
- Antinori, Dora. *Mapas conceptuales*. Mimeo.
- Arciniegas, O. "Sobre el curriculum oculto". En *Investigación para evaluar el curriculum universitario*. Coords. Ma. Galán y Dora Marín. México, D.F.: UNAM-Porrúa. 1988.
- Aristi, Patricia. *Manual del curso Paradigmas actuales de la enseñanza*, ITESM-CEGS, 1995.
- Baddeley, Alan D. *Domains of Recollection*. in A.M. Aitkenhead and J. M. Slack. Issues in Cognitive Modeling. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, 1985, pp. 209-227.
- Baron J y Sternberg R. J. (Eds) *Teaching thinking skills* New York: Freeman, 1987.
- Bartholomew, Rolland y de Sánchez Margarita. *Interacción verbal*. Caracas: Junio, 1981.
- Bazúa, Fernando y Giovanna Valenti. "La educación superior en México: Problemas y perspectivas en la década de los noventa". En *Cambio estructural y modernización educativa*. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana. 1991.
- Bienayme, Alain, et al. *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México, D.F.: SEP-Fondo de Cultura Económica. 1991.
- Borkoski, John G., Carr Martha, Rellinger Elizabeth, Presley Michael. "Self-Regulated cognition: Independence of metacognition, attributions, and self-esteem". en Jones,

- Beau Fly y Lorna Idol, *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale, N.J.: The North Central Regional Educational Laboratory, 1990.
- Bourdieu, P. et. al. *El oficio de sociólogo*. México, Siglo XXI, 1980.
- Boudon y Lazarsfeld. *Metodología de las ciencias sociales*. Barcelona, España. LAIA, 1985 (tres tomos)
- Boyers, Ernest. "Académicos. ¿De quién estamos hablando?". En *Universidad Futura*, nums.8/9. Junio de 1991.
- Bronckart, J.P. "3. Adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo", en *La génesis del lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor. s/f. pp.105-119.
- Caramón A. Cristina. *El proceso de la investigación*. México, Edicol, 1989.
- Casarini, Martha. *Manual para el curso de teoría y diseño curricular*. Monterrey, N.L.: ITESM-CEGS-MEE. Tercera edición, agosto de 1995.
- Castañeda, Sandra y Miguel López. "La Psicología Instruccional Mexicana". En revista intercontinental de Psicología y Educación. Vol.5 no.1, México, 1992. pp.57-97.
- Cázares H. L., et al. *Técnicas actuales de investigación documental*. México, Trillas-UAM, 1995.
- Child, Dennis. *Psicología para los Docentes*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, 1975.
- Clark, Burton R. *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen-UAM, 1983.
- Clark, H. H. y E. Clark. "14. Language and Thought", en Psychology and Language. New York: Harcourt. s/f. pp.515-558.
- Coll, César. "*Hacia la elaboración de un modelo curricular*". En Cuadernos de Pedagogía no.139. Barcelona, España. Julio-agosto de 1985.
- Contreras Domingo, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, España: Akal. 1990.
- Costa A. *Developing minds: Part 1 y Part 2*,. Alexandria, VA: Association for Curriculum, and Staff Development 1991.

- Costa, A. "Mediación de metaconocimiento". (traducción del artículo "Mediating the Metacognitive") *Educational Leadership*. Noviembre, 1984. pp. 57-62.
- De la Garza Toledo, Enrique, *Hacia una metodología de la Reconstrucción*, UNAM-Porrúa, México, 1988.
- De Sánchez Margarita . *Desarrollo de habilidades del pensamiento: procesos básicos del pensamiento*. México: Ed. Trillas , 1991.
- Desarrollo de habilidades del pensamiento procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimientos*, México: Ed. Trillas , 1991.
- Desarrollo de habilidades del pensamiento: discernimiento, automatización e inteligencia práctica*, México: Ed. Trillas , 1991.
- Manual para el Seminario de Investigación Social I*, ITESM, México, enero de 1994.
- Paradigma de procesos.*, Mecanoscrito, ITESM, 1994.
- Transferencia*, Mecanoscrito, ITESM, 1994.
- El profesor como mediador del aprendizaje*, mecanoscrito.s/f.
- Estrategia para analizar y organizar los contenidos de una materia para la enseñanza basada en procesos*, Mecanoscrito, s/f.
- Manual para el curso de Factores del Desarrollo Intelectual*. ITESM, Campus Eugenio Garza Sada, México, 2da. Edic., 1995.
- Innovaciones Educativas (Manual para el curso)*. ITESM, enero de 1996.
- Del Valle, Margarita et. al. *Metodología de la lectura*. México, SEP, 1983.
- Díaz Barriga, Frida. *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México, D.F.: Trillas. 1990.
- Dicaprio, Nicholas S. *Teorías de la Personalidad*. México: Mc.Graw-Hill Interamericana. pp. 170-212.
- Dillon, Ronna and Robert J. Stenberg. *Cognition and Instruction*. San Diego, USA:

- Academic Press, Inc. 1986.
- Dijk, T. A. and Kintsch, W. (1983) "The Notion of Strategy in Language and Discourse Understanding". *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando FL.:Academic Press.
- Duverger, Maurice. *Métodos de las ciencias sociales*. México, Ariel, 1983.
- Ellis Arthur K. y Jeffrey T. Fonts. *Research on Educational Innovations*. Princeton Juntion: Eye on Education, Inc., 1993.
- Eguinoga, A. E. y Marisela Partido C. *La lectura y la redacción universitarias*. Xalapa, Ver.: Textos universitarios. Universidad Veracruzana. 1989. pp.13-33.
- Facultad de Ciencias Sociales. *Planes de estudio de las licenciaturas de antropología social, economía, historia y sociología*. SCLC, Chis.: Universidad Autónoma de Chiapas, 1993.
- Fernández / Ferreres y Sarramona. *Didáctica del Lenguaje*. Barcelona: CEAC. 1986.
- Flower, L. (1987). *Interpretative Acts: Cognition and the Construction of Discourse*. (Report No. CS 210 832). Pittsburg, PA.: University of California, Center for the Study of Writing, School of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. DE 287 172).
- Flower, Linda and John R. Hayes "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem". *College Composition and Communication*, 31,1 (1980), pp.21-32.
- Fly, Jones et. al., "Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas y Strategic Teaching: a Cognitive Focus". *Association for Supervision and Curriculum Development*.s/f.
- Gagné, R.M. *Las condiciones del aprendizaje*. México, D.F.: Nueva editorial Interamericana, 1985.
- Gartz, Irene y Margarita Martínez de Ramos. *Sustituto complemento para el módulo 6 del "Manual"*. Monterrey, N.L.: I.T.E.S.M.-C.E.G.S., abril de 1995.

- Garza Mercado, Ario. *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México, Colmex, 1979.
- Giddens, Antony, *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Amorrortu editores, Argentina, 1976.
- Gick M. L. and Holyoak K. J. *Analogical Problem Solving*. in A.M. Aitkenhead and J. M. Slack. *Issues in Cognitive Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, 1985, pp. 279-306.
- Gil A., Manuel. “¿Cómo nos ven?. *El informe Combs*”. En *Universidad Futura*, num.8/9. Junio de 1991.
- Glover, John A.; Royce R. Ronning y Roger H. Bruning. “Learning to Read”. En *Cognitive Psychology for Teachers*. New York, N.Y.: Mc.Millan Publishing Company. 1990. pp.219-239.
- Glover, John A.; Royce R. Ronning y Roger H. Bruning. “Reading to Learn”. En *Cognitive Psychology for Teachers*. New York, N.Y.: Mc.Millan Publishing Company. 1990 pp.241-272.
- Glover, John A.; Royce R. Ronning y Roger H. Bruning. “Writing”. En *Cognitive Psychology for Teachers*. New York, N.Y.: Mc.Millan Publishing Company. 1990. pp.273-297.
- Goldsmith, E. *Fostering Fluent Readers and Writers*. (Report No. CS 007 892). (ERIC Document Reproduction service No. ED 252 822). 1988.
- González G., Ma. Teresa y Juan Manuel Escudero Muñoz. *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Editorial Humanitas, 1986.
- González, Gloria, *México: ciencia y tecnología*, IES-UNAM-IPN, México, 1992.
- Gopnik, Alison and Andrew N. Meltzoff. “Early Semantic Developments and Their Relationship to Object Permanence, Mean-Ends Understanding, and Categorization”, en *Children's Language*, editado por Nelson, Keith and Anne van Kleeck.. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.
- Grawitz, Madeline. *Métodos y Técnicas de las ciencias sociales*. México, Editia Mexicana,

- 1984 (dos tomos).
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel, *Metodología de las ciencias sociales* (dos tomos), Harla, México, 1984.
- Habermas, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales*. México, REI, 1993.
- Hammill, D. D., y Bartel, N. (1990). "Enhancing speaking and listening skills". *Teaching Students with Learning Behavior Problems*. (5th. de.). (pp.179-217) Boston, MA: Allin and Bacon.
- Hammill, Donald D. y Nettie R. Bartel. "Problems in Written Composition". En *Teaching Students with Learning and Behavior Problems*. 5th.ed. Boston, M.A.: Allyn and Bacon, 1990. pp.179-217.
- Heinz, Dieterich. *Lecturas sobre el desarrollo del pensamiento científico*. México, UAM-X-Ediciones de Cultura Popular, 1986.
- Hernández Michel, Susana et. al. *Lecciones sobre metodología de las ciencias sociales*. México, UNAM, 1985.
- Hilgard, Ernest y Gordon H. Bower. *Teorías del Aprendizaje*. México, D.F.: Trillas, 1987.
- Hull, Glynda Ann. "Research on Writing: Building a Cognitive and Social Understanding of Composing". En *Toward the Thinking Curriculum: Current and Cognitive Research*. Pittsburg, P.A.: ASCD. 1989. pp.104-128.
- Issa G., Jorge, *Aproximación a la metodología de las ciencias sociales*, UAM, México, 1994.
- Jones, Beau Fly y Lorna Idol. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. Hillsdale, n. j.: The North Central Regional Educational Laboratory, 1990.
- Just, Marcel Adam y Patricia A. Carpenter. "An Introduction and Overview of the Theory". *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston, M.A.: Allyn and Bacon, 1987.
- Kabalen, D. Marie y De Sánchez, Margarita, *La lectura analítica crítica: un enfoque*

- cognoscitivo aplicado al análisis de la información*, Trillas-ITESM, México, 1995.
- Kaufmann, Felix. *Metodología de las ciencias sociales*. México, FCE, 1986.
- Klausmeier, Herbert j., "Conceptualizing". en *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Jones e Idol, L. E. A. P., N. J. EUA, 1990.
- Kosslyn, Stephen Michael, "The Medium and the Message in Mental Imagery: A Theory". in A.M. Aitkenhead and J. M. Slack. *Issues in Cognitive Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, 1985, pp. 63-80.
- Lafoucarde, Pedro. *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz. 1974.
- León, José A. "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo". En rev. *Infancia y aprendizaje no.56*. 1991 pp.5-24.
- León, José A. y Juan A. García Madriga. "Comprensión de textos e instrucción". En *cuadernos de pedagogía 169*, pp. 54-59.
- Lerner, J. (1993) *Oral Language: Listenig and Speaking. Learnig Disabilities*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- López, Miguel / Sandra Castañeda y Teresa Almaguer. *Manual para el Curso de Psicología de la Educación*. México: ITESM-CEGS-MEE, 1993. pp.12-68.
- Marr, David, *Vision: The Philosophy and the Aproach*. in A.M. Aitkenhead and J. M. Slack. *Issues in Cognitive Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, 1985, pp. 103-126.
- Martinez de Ramos, Margarita. *Compilación de apoyos visuales del curso Didáctica de los procesos cognitivos de la lecto-escritura*. Monterrey, N.L.: ITESM-CEGS-MEE. 1995.
- Martinez Della Rocca, *Educación superior y desarrollo nacional*. IIE-UNAM, México, 1992.
- Martin Rich, John. *Innovations in Education. Reformers and their critics*, (6ta. Edición),

- Boston: Allyn and Bacon, 1985.
- Marzano, R., Pickering, D. & McTighe, J. *Assessing Student Outcomes*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Virginia, USA, 1993.
- Mayer, Richard E. *Thinking. Problem Solving and Cognition*. New York, N. Y.: W. H. Freeman and Company, 1983.
- McGinley, William and Robert J. Tierney. *Reading and Writing as Ways of Knowing and Learning*. (Report No. CS 009 096). Cambridge, M.A.: Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. DE 294 136). 1988.
- Najman, D. *Proceso a la Universidad*. Barcelona, España: Noguer. 1977.
- Nérici, Imídeo G. *Metodología de la enseñanza*. México, Kapelusz Mexicana, 1990.
- Nivón, Amalia, *La práctica docente en la Escuela de Ciencias Sociales: un acercamiento desde el discurso de los profesores que imparten las carreras de Antropología, Economía y Sociología*, UNACH, México, 1993.
- Olivé, León. *Estado, legitimación y crisis*. México, Siglo XXI, 1985.
- Olivé, León. *La explicación social del conocimiento*. México, UNAM, 1985.
- Racionalidad: ensayos sobre la racionalidad en ética y política, ciencia y tecnología*. México, Siglo XXI, 1988.
- Conocimiento, sociedad y realidad: problemas del análisis del conocimiento y el realismo científico*. México, FCE, 1988.
- Filosofía de la ciencia: teoría y observación*. México, Siglo XXI, 1989.
- Omaggio, H. A. (1993). "On learning a language: Some Theoretical perspectives". *Teaching Language in Context* (pp. 228-287). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Omaggio, H. A. (1993). "A proficiency oriented approach to listening and reading".. *Teaching Language in Context* (pp. 162-227). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Omaggio, H. A. (1993). On learning a language: Some theoretical perspectives. Teaching

- Language in Context* (pp. 162-227). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- P. N. Johnson Laird, *Mental Models*, in A.M. Aitkenhead and J. M. Slack. *Issues in Cognitive Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, 1985. pp. 81-99.
- Padua, Jorge. *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México, Colmex, 1979.
- Perfetti, Charles A. y Mary E. Curtis. "Reading". En *Cognition and Instruction*. Illinois y New Haven, Connecticut: Southern Illinois University and Yale University. Academic Press. 1986. pp.13-52.
- Perkins D. N. "Teaching for Transfer" *Educational Leadership*.
- Piaget, Jean. *Estudios Sociológicos*. México: Ariel. 1977.
- Psicología y Pedagogía*. México: Ariel, 1981.
- La Psicología de la Inteligencia*. México: Grijalbo. 1983.
- Seis Estudios de Psicología*. Origen/Planeta. 1985.
- Pomerantz J. R., *Perceptual Organization in Information Processing*, in A.M. Aitkenhead and J. M. Slack. *Issues in Cognitive Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, 1985. pp. 127-158.
- Pozas H. Ricardo, *Las ciencias sociales en los años noventa*. México, UNAM, 1993.
- Pozo Municio, Juan I. "Adquisición de estrategias de aprendizaje", en *Cuadernos de pedagogía* 175. pp.8-11.
- Prawda, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Grijalbo, México, 1984.
- Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*, Grijalbo, México, 1987.
- Puigrós, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, AEM-Conaculta, México, 1990.

- Rayner, Keith y Alexander Pollatsek. "Introduction and Preliminary Information". En *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffe, N.J.: Prentice Hall, 1989. pp.3-27.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). "Introduction and preliminary information." *The Psychology of Reading* (pp. 3-27) Englewood Cliffs, N. J. : Printece Hall.
- Resnick y Klopfer. *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Pittsburgh, P.A.: ASCD. 1989.
- Raphael, Tatty E. and Carol Sue Englert. *Writing and Reading: Partners in Constructing Meaning*. *Reading Teacher*, 43,6 (february 1990), pp.388-400.
- Rojas Soriano, Raúl. *Guia para realizar investigaciones sociales*. México, PyV, 1993.
- Rumelhart, D. E. and Norman D. A., *Representation of Knowledge*, in A.M. Aitkenhead and J. M. Slack. *Issues in Cognitive Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, 1985. pp. 15-62.
- Sanvicens, A. "Curriculum y Prospectiva en la educación". En *Curriculum y educación*. Comp. Jaime Samarrona. Barcelona, España: CEAC. 1984.
- Sato, Édynn. *Equipo neurobiológico y procesos del lenguaje* (trabajo presentado el 2 de julio de 1993, traducción de Irene Gartz). Monterrey, N.L.: I.T.E.S.M.-C.E.G.S., 1995.
- Simon H. A. *Information-processing Theory of Human Problem Solving*, in A.M. Aitkenhead and J. M. Slack. *Issues in Cognitive Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, 1985, pp. 253-278.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter. "Writing". En *Cognition and Instruction*. Illinois y New Haven, Connecticut: Southern Illinois University and Yale University. Academic Press. 1986. pp.59-81.
- Scheid, Karen. "Guiding Students to develop Strategic Reading Capabilities". En *Helping Students Become Strategic Learners. Guidelines for Teaching*. Cambridge, M.A.: Brookline. 1993. pp. 21-45.
- Scheid, Karen. "Communicating and Learning Through Writing". En *Helping Students Become Strategic Learners. Guidelines for Teaching*. Cambridge, M.A.: Brookline.

1993. pp.47-82.

Schutter, Anton. *Investigación participativa*. México, CREFAL, 1986.

Schwartz y Jacobs. *Sociología cualitativa: método para la reconstrucción de la realidad*. México, Trillas, 1984.

Scott G. Paris y Peter Winograd. "How Metacognition can promote academic learning and instruction." _ en Jones, Beau Fly y Lorna Idol, *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale, N.J.: The North Central Regional Educational Laboratory, 1990.

Slobin, D.I. *Introducción a la psicolingüística* (traducción de Gladys Anfora de Ford del texto Psycholinguistics). México, D.F.: Paidós, 1990.

Sjoberg, Gideon. *Metodología de la investigación social*. México, Trillas, 1986.

Stanovich, K. E., *Reading as Constrained Reasoning*, en Sternberg et. al., *Complex Problem Solving, Principles and Mechanisms*, L Erlbaum Assoc., 1991

Stauffer, Russell G. "Reading, a Thinking Process". En *Directing Reading Naturality as a Cognitive Process*. New York, N.Y.: Harper and Row. 1975. pp.3-29.

Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata. 1984.

Sternberg R. J. *The triarchic mind. A new theory of human intelligence*. Viking Penguin Inc., New York, Ed. 1988

Sternberg, R. J. y Douglas K. Detterman *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A., 1988.

Swanson, L. H. (1991) Information procesing: An introduction. *A Cognitive Aproach to Learning Disabilities* (2nd. de) (pp. 131-158). In D. K. Reid, W. P. Hresko, & H. L. Swanson.

Tecla J. Alfredo. *Metodología en las ciencias sociales*. México, Taller Abierto, 1980.

Universidad Autónoma de Chiapas. *Análisis de la demanda marzo 92 - septiembre 92 - marzo*

93. Tuxtla Gutierrez, Chis.: Dirección General de Planeación de la UN.A.CH., 1993.
- Universidad Autónoma de Chiapas- Facultad de Ciencias Sociales, *Plan de estudios de la licenciatura en sociología*, México, 1993.
- Universidad Autónoma de Chiapas-Escuela de Ciencias Sociales, *Planes y programas de la licenciatura con especialidad en sociología*, México, 1981.
- Wallace, G., Cohen, S. and Polloway, E. A. (1987)., "Nature of language development." *Language Arts: Teaching Exceptional Students*. (pp. 3-29). Austin, TX.: Pro-ed.
- Wallon, Henri. *La Vida Mental*. México: CONACULTA-Crítica, 1991.
- Warren, Howard C. *Diccionario de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica. 1987.
- Wittig, Arno F. *Psicología del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editolaser-Mc.Graw Hill, 1990.
- White, Richard. *Investigaciones Australianas recientes sobre la Psicología Instruccional*. En revista intercontinental de Psicología y Educación. Vol.5, no.1, 1992. pp.15-29.
- Woolfolk, Anita. *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, 1990.
- Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y Lenguaje*. México. Edit. Quinto Sol, 1990. PP. 171-197.
- Wallace, G., Cohen, S. and Polloway, E. A. (1987)., "Speaking". *Language Arts: Teaching Exceptional Students*. (pp. 101-138). Austin, TX.: Pro-ed.
- Zabalza, Miguel A. *Diseño y desarrollo curricular*. Documento.
- Zorrilla Arena, Santiago, *Introducción a la metodología de la investigación*, Océano, México, 1988.
- Zubizarreta, Armando F. *La aventura del trabajo intelectual: ¿Cómo estudiar e investigar?*, A.W.Iberoamericana, Delaware, EUA, 1986.

VITAE

Juan Carlos Cabrera Fuentes nació en la Ciudad de México el 30 de julio de 1956. Es hijo de José Cabrera Ruiz y María Fuentes Luna. Se recibió de Bachiller en el Colegio Vista Hermosa de la Ciudad de México en 1972.. En 1978 ingreso a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Unidad Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México en donde realizó estudios de sociología, obteniendo el título de Licenciado en Sociología, con Mención Honorífica en 1985.

Ha trabajado como analista de puestos en la empresa Conдумex S.A. de C. V. y se inició en la docencia en 1979 al ingresar como profesor en el Colegio Vista Hermosa y en la Escuela de Enfermería Escandón, en la Ciudad de México. En 1982 se incorporó como personal docente de nivel superior de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, en donde se hizo cargo de los cursos de metodología de las ciencias sociales. Ahí mismo, fue responsable del área de revisión y aprobación de tesis de licenciatura y, posteriormente, del departamento de prácticas escolares de campo.

En 1985 se incorporó al Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica y el Estado de Chiapas de la UNAM, en donde se hizo cargo junto con Leticia Pons, del proyecto de investigación denominado "Modernización en Chiapas: política y producción". En 1986, mediante concurso por oposición nacional obtuvo la plaza de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas en el área de investigación social. En ella ha sido Director en el periodo 1991-1994, Consejero Técnico por la Academia de Sociología y Consejero Universitario.

Fundó y fue miembro del Consejo Editorial de la Revista Enfoques y Perspectivas de la Facultad de Ciencias Sociales en la que publicó artículos diversos. En 1989 participó en la fundación y constitución del Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas. Ha participado en investigaciones diversas; la última de ellas fue financiada por la Fundación McArthur y la Asociación Mexicana de Población y se refiere al estudio de las concepciones que los adolescentes indígenas tienen de la sexualidad y las prácticas reproductivas y está próxima a publicarse.

Está casado con Leticia Pons Bonals y es padre de Juan Carlos y Tamara de 10 y 8 años respectivamente.

Dirección permanente:

Andador San Ramón # 2
Fracc. Molino de Santo Domingo,
San Cristóbal de las Casas Chiapas,
México, CP 29218
Tel. (91-967) 8-36-56.

E-mail : jcabrera@sancristobal.podernet.com.mx