

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**



---

**INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL  
ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL EQUIPO TÉCNICO- PEDAGÓGICO DE  
LA ZONA TRES DE SECUNDARIAS TÉCNICAS. Cd. JUAREZ, CHIHUAHUA,  
MEX.**

**1997-2003**

presenta

**XOCHITL ROSALES AGUIRRE**

Para obtener el título de

**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

Asesora

**MTRA. MARIA DEL CARMEN SALDAÑA ROCHA**

México, DF.

Abril de 2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## Índice

	Página
Introducción	1
CAPÍTULO I. MARCO DE REFERENCIA DE LA ACTIVIDAD REALIZADA	4
1.1 La educación secundaria en el Estado de Chihuahua	4
1.2 Las escuelas secundarias técnicas en Cd. Juárez	5
1.2.1 Características socio-económicas y culturales de los estudiantes de las escuelas de la Zona Tres.	5
1.2.2 La violencia en la comunidad fronteriza	6
1.2.3 Perfil académico de los estudiantes	7
1.3 Características organizacionales de la Zona Tres	9
1.3.1 Personal académico del Equipo Técnico de la Zona 3	11
1.3.2 Organigrama de la Zona Tres	13
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	14
2.1 La gestión escolar	14
2.2 La evaluación	17
2.3 La didáctica	19
CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL	21
3.1 Diagnóstico	21
3.1.1 Estructura organizacional	21
3.1.2 Funciones a desarrollar en el Equipo Técnico- Pedagógico	22
3.2 Actividades realizadas	23
3.3 El trabajo en la academia de inglés. Ciclo escolar 97-98	24
3.4 La evaluación	27
3.4.1 La evaluación bimestral	27
3.4.2 La evaluación diagnóstica	30
3.4.3 La evaluación intermedia	31
3.5 El proyecto escolar de la Zona Tres.	33
3.6 El equipo técnico en las actividades académicas, culturales y deportivas.	35

CAPÍTULO IV. CAMBIOS Y DIFERENCIAS EN LOS CICLOS 1998-2003	37
4.1 El trabajo en la academia de inglés	37
4.1.1 Los microproyectos por asignatura	37
4.1.2 Los talleres de actualización	40
4.1.3 Los valores en la escuela	41
4.1.4 Análisis del programa de inglés	42
4.1.5 El préstamo de los libros de texto por la SEP	43
4.1.6 El aspecto técnico-pedagógico- la actualización	44
4.1.7 El examen de confrontación académica	44
4.2 La evaluación	49
4.2.1 La evaluación bimestral	49
4.2.2 La evaluación diagnóstica	52
4.2.3 La evaluación intermedia	53
4.2.4 La evaluación institucional	55
4.3 El proyecto escolar de la zona	59
4.3.1 Las reuniones de academia internas	60
4.3.2 La participación de sociedades de padres de familia	62
4.3.3 El equipo de subdirectores y coordinadores	63
4.3.4 Las jefaturas de enseñanza	63
4.3.5 El ETP en las actividades académicas, culturales y deportivas	64
4.4 El ciclo escolar 2002-2003	66
4.4.1 El trabajo en la academia de inglés	67
4.4.2 Los equipos de evaluación institucional	70
4.4.3 La reestructuración de la zona tres	72
 CAPITULO V. VALORACIÓN CRÍTICA DE LA ACTIVIDAD	 74
5.1 El último ciclo escolar en el Equipo Técnico	74
5.2 Estado actual y propuestas	75
CONSIDERACIONES FINALES	80
OBRAS CONSULTADAS	85

## INTRODUCCIÓN

El presente informe tiene el propósito de describir las actividades y experiencias recuperadas como miembro del Equipo Técnico Pedagógico (en lo sucesivo ETP) de la Zona No. 3 de Escuelas Secundarias Técnicas en Cd. Juárez, Chih., exponiendo la situación y problemática enfrentada por la Academia de maestros de la asignatura de Lengua adicional al español (Inglés), a partir de 1997, fecha en la que quien suscribe se integra al ETP de la zona, representando a los aproximadamente veinte docentes de la asignatura, hasta el ciclo escolar 2003-2004.

La incorporación al trabajo docente en Secundarias Técnicas tuvo lugar en 1994, tiempo en el que la política educativa pretendió establecer el trabajo con Proyectos Escolares en las escuelas del sistema oficial del país. Un momento “En el que todo apunta hacia un cambio de paradigma organizacional, avanzando hacia modelos descentralizados, participativos, e interactivos” (Maldonado, 1996).

Tres años después, al inicio del ciclo escolar 97-98, en la primera reunión de academia del ciclo escolar, se presenta la propuesta de formar parte del ETP, sin alguna explicación respecto a las labores a desempeñar, por parte del compañero maestro que se retiraba de la zona. La comisión ofrecía una oportunidad de relacionarse con aspectos de la pedagogía distintos a la docencia.

Una vez confirmada mi integración al equipo de trabajo, los responsables del mismo: el supervisor de la Zona Tres y máxima autoridad de la misma, Profesor Manuel Machado De la Rosa y la Maestra Magdalena Mendoza, directora de la Secundaria Técnica 44, de manera explícita aunque informal, presentaron al ETP un panorama general del rol y funciones que desempeñarían los integrantes del equipo:

- Sería un trabajo en calidad de comisión, sin remuneración económica por el tiempo extra, puesto que la carencia de recursos humanos y materiales así lo determinaba.
- El trabajo regular en los grupos se debía cumplir. Las clases que se perdieran debido al trabajo del ETP, se tenían que recuperar para que los alumnos afectados por las inasistencias estuvieran al mismo nivel de los demás.
- La labor primordial inmediata a desempeñar sería sensibilizar a los maestros de la zona, para implementar un examen estandarizado por asignatura, que permitiera dar seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje y, en segundo lugar, hacerles

patente la necesidad de integrar el trabajo con proyectos escolares en cada materia.

- El rol consistiría en ser el mediador entre la academia de docentes y la supervisión, que, junto con los directores de las escuelas, formaban el equipo consultivo. Se utiliza el concepto de mediador en el sentido vygotskyano, cuando se expresa que es a través de la interacción con otros que se puede lograr la internalización y apropiación de las herramientas culturales: “La única manera posible de transmitir los medios y métodos necesarios para llevar a cabo el proceso es en la forma de una acción externa o de discurso” (Osorio, s/f). De esta manera, mi actividad era ser el portavoz del discurso oficial ante la academia, para lograr la sensibilización requerida, y llevaría las peticiones de los docentes ante el ETP y sus responsables.

El planteamiento presentado por los responsables del ETP, era que, para lograr efectividad en el trabajo con los proyectos escolares, las propuestas y opiniones tenían que surgir de los profesores frente a grupo, registrarse formalmente y darles seguimiento durante el año escolar en curso. Debido a las experiencias realizadas en el ETP, y para efectuar una labor de recuperación de las mismas, he decidido registrarlas en un informe académico como modalidad para la titulación, dado que en el periodo delimitado (1997-2004) he desempeñado actividades relacionadas con aspectos pedagógicos, tales como:

- El diseño y la elaboración de materiales didácticos de apoyo para la enseñanza, y la aplicación de los mismos para ser empleados por los docentes de inglés de la zona.
- La elaboración y desarrollo de proyectos escolares.
- La evaluación institucional en secundarias
- El desarrollo de actividades de investigación relativas a los enfoques utilizados en la enseñanza de idiomas para actualización del personal docente de la zona.
- La gestión escolar - Relación con instancias capacitadoras para impartir cursos y temas a los maestros de la asignatura, impartición de cursos a los mismos.

La importancia del trabajo efectuado en este período, ha radicado en la aplicación de las decisiones tomadas en conjunto con los docentes de la asignatura, \_la

gestión escolar para el beneficio de los aproximadamente siete mil alumnos con los que la zona cuenta\_. Actualmente, con doce años de trabajo en secundarias públicas, y siete en el ETP, se considera que las funciones ahí realizadas reúnen las características pedagógicas necesarias, cuyo seguimiento podría auxiliar a quienes se interesen en el fenómeno educativo en las escuelas secundarias.

El informe se ha organizado en cinco capítulos, las consideraciones finales y las referencias; el primero de ellos refiere brevemente las características de las secundarias técnicas en Chihuahua, específicamente de la Zona Tres de Ciudad Juárez, la organización de esta zona, así como del perfil académico y socioeconómico de su alumnado. En el capítulo dos se presentan las posiciones teóricas tanto oficiales como los conceptos de los autores que enfocan desde una perspectiva más crítica y propositiva las funciones específicas y generales de la evaluación, la gestión escolar, la didáctica y la actualización docente.

El capítulo tres se refiere a las actividades realizadas en el ETP, organizadas éstas en cuatro campos de actividad: el trabajo con los docentes de la academia de lengua extranjera, las distintas modalidades de evaluación en la zona tres, el trabajo con proyectos escolares y el papel del ETP en las actividades académicas, culturales y deportivas durante el primer año de labores.

La misma organización tiene el capítulo cuarto, sólo que en éste se hace referencia a los cambios que tuvieron lugar en los ciclos escolares 1998-2003, así como a la formación y el papel de nuevos equipos de colaboración en el proceso educativo en la zona. En el capítulo cinco se hace alusión al estado de la actividad a partir del ciclo dos mil tres, último ciclo que colaboré con el equipo en cuestión, pero la labor se centró en la actualización docente y a la evaluación institucional, incluyendo algunas propuestas para la mejora.

Finalmente, se presentan las fuentes de información consultada para la elaboración de este trabajo y se expone brevemente sobre la utilidad para quienes investigan sobre los diversos campos de la pedagogía, para aquéllos estudiantes cuya formación los ponga en contacto con diversas disciplinas como la didáctica, la organización escolar, los modelos de aprendizaje y de evaluación, entre otros.

## **CAPÍTULO I. MARCO DE REFERENCIA DE LA ACTIVIDAD REALIZADA**

### **1.1 La Educación Secundaria en el Estado de Chihuahua.**

Al final de los años cuarenta y principios de la década de los 50, cuando se distingue a la enseñanza secundaria como un ciclo autónomo independiente de la enseñanza primaria y preparatoria, con características propias, se hace necesaria la definición y organización administrativa de otros estudios correspondientes al nivel secundario pero con características distintas. Se forma la Dirección General de Segunda Enseñanza, con distintos departamentos que atienden a la enseñanza agrícola, la secundaria pre-vocacional, la enseñanza técnica, aquella destinada para los trabajadores, y la secundaria de cultura general (Sandoval, 2000:46).

Con la vinculación de la escuela secundaria al nivel subsiguiente –bachillerato-, se fortalecen tanto los talleres como las actividades prácticas, a fin de la incorporación inmediata al mercado laboral. Para 1968 se amplía el número de horas dedicadas a la tecnología.

De acuerdo al tipo de nivel y sostenimiento de la educación secundaria, en el país existían al ciclo escolar 2001 – 2002, un total de 24936 escuelas, en las diversas modalidades: para trabajadores, generales, tele secundarias y técnicas. Del total, la cantidad de 681 se ubican en el estado de Chihuahua.

A partir de julio 12 de 1993, fecha de promulgación de la nueva *Ley General de Educación*, la educación secundaria, antes considerada como parte del sistema de educación media básica, se incorpora al nivel de enseñanza básica, revistiendo el carácter de obligatoriedad, en un intento de comprometer a las autoridades educativas de los estados y al gobierno federal, a realizar esfuerzos para que toda la población en edad escolar accediera a la educación secundaria, sin marginar a la parte de la población con aspiraciones a mejorar o completar su educación básica, en las escuelas para trabajadores o de educación a distancia.

De las modalidades existentes en el nivel de enseñanza secundaria, se mencionan sólo dos de ellas, con objeto de presentar brevemente en que consisten: Escuela tecnológica agropecuaria.- Se incluye este tipo de escuelas, porque una de las escuelas pertenecientes a la Zona 3 funciona bajo esta modalidad, no obstante se

conforme de secundarias técnicas. El propósito de crear las escuelas tecnológicas agropecuarias, en palabras de Pérez Rocha, (1983:176) –fue arraigar en su lugar de origen a los alumnos, así como preparar núcleos de población en edad escolar proporcionándoles una preparación tecnológica que les permita ser útiles dentro de sus comunidades, laborar en fuentes de trabajo que contribuyan al desarrollo, teniendo además la opción de continuar sus estudios.

Secundaria Técnica.- Proporciona estudios generales a alumnas y alumnos de 13 a 15 años de edad y cada asignatura es impartida por un profesor especializado. Se hace énfasis en la educación tecnológica, la cual se establece de acuerdo con la actividad económica de cada región, ya sea agropecuaria, pesquera, forestal o de servicios, tanto en comunidades rurales como urbanas. Sin embargo, menciona Pérez Rocha (1983), sólo hubo un simple cambio de nombre impuesto por la SEP para que las secundarias tradicionales se convirtieran en técnicas durante el régimen de Echeverría. La explicación oficial de las funciones de la llamada enseñanza técnica, de los problemas que debe resolver y cómo los va a resolver, nunca ha sido sistematizada y documentada.

La justificación que el gobierno mexicano aportara para esta enseñanza es: “...la necesidad de incorporar las actividades tecnológicas en todos los niveles del sistema educativo con el fin de resolver los problemas de deserción de estudiantes que no recibieron el adiestramiento que les permitiera su incorporación a la vida productiva...” (Pérez Rocha, 1983 p.172).

## **1.2 Las escuelas secundarias técnicas en Ciudad Juárez**

### *1.2.1 Características socioeconómicas y culturales de los estudiantes de las secundarias técnicas.*

El nivel socio-económico y cultural de los alumnos que asisten a las secundarias técnicas no dista mucho del de los alumnos de otras escuelas públicas –federales y/o estatales. Éstas últimas, por lo general tienen mucha menor demanda que las técnicas, por ubicarse en los sectores más antiguos de la ciudad, donde la población crece a muy bajo ritmo. El crecimiento de la ciudad se ha incrementado altamente en las zonas marginadas, o en el sector sur-oriente de la misma, que es donde los complejos

industriales con decenas de fábricas se han establecido durante los últimos quince años. Es ahí donde se abren las nuevas secundarias técnicas, debido a las necesidades de la población.

Esta ciudad, por las características inherentes de una ciudad fronteriza, es el punto de establecimiento de decenas de miles de mexicanos de toda la República, muchos de ellos que llegan con intención de cruzar a los Estados Unidos, y al no lograrlo, deciden radicar en la ciudad, por la alta oferta de empleo (subcalificado) que ofrece. Otra gran parte de la población migrante, viene porque aquí tiene familia, u otros intereses. Los factores mencionados contribuyen además, al constante movimiento poblacional de la frontera.

La mayor parte de la población estudiantil de la zona proviene de familias con bajos ingresos económicos, que se desempeñan como operadores de producción en las diferentes empresas maquiladoras establecidas en la ciudad, otras familias se dedican al comercio ambulante o trabajan en la construcción percibiendo el salario mínimo.

Cientos de alumnos son rechazados cada año del subsistema de secundarias técnicas debido a la incapacidad de las escuelas para recibir a todos los aspirantes. En los periodos de inscripción escolar, por lo general las escuelas federales y/o estatales ofrecen lugar para esos alumnos, que regularmente se ubican bastante lejos de los domicilios de éstos. Por supuesto que existe en la ciudad un gran número de escuelas privadas, pero por lo general a éstas accede el alumnado perteneciente a la clase media o media-alta, con otro nivel de recursos económicos y en la que el movimiento de la población es menor.

### *1.2.2 La violencia en la comunidad fronteriza.*

Como consecuencia de los crímenes cometidos en contra de las mujeres en los últimos años, las familias viven en constante preocupación por los sucesos que frecuentemente han devastado a la población fronteriza, provocando que se propongan acciones por parte de las asociaciones de padres de familia al personal del gobierno de la ciudad para la protección de los adolescentes, especialmente de las jovencitas.

Una de las acciones más importantes es el acortamiento del horario en el turno

vespertino en la estación del frío, la cual dura en la entidad federativa aproximadamente cinco meses. Aunado esto a la adopción del horario de verano en la ciudad, los horarios de clase se ajustan año con año, puesto que oscurece a las cinco y media de la tarde. La duración de las clases tiene que reducirse de 50 minutos hasta quedar en treinta para las horas posteriores al receso escolar, o incluso en ciertos planteles el número de módulos diarios de clase pasa a ser de siete en vez de ocho. Este ajuste genera que en las clases que acortan su horario, el contenido sea más difícil de abarcarse. Los maestros en las escuelas técnicas por lo regular tienen grupos de 50 y hasta 60 alumnos. Con periodos tan cortos de clase, muchas veces sólo presentan el tema, o no revisan tareas por la falta de tiempo.

En la zona se presentó un caso de desaparición de una alumna en 1999, quien se extravió en el camino de retorno a su casa, al salir por la tarde de la Secundaria Número 15, sin que se haya resuelto la situación. Por más objeciones que puedan hacerse por parte del personal de las escuelas, cuando en las sesiones de academia se alude a las diferencias en cuanto a rendimiento escolar entre ambos turnos, sabemos todos que es lógico que haya un descenso en el aprovechamiento, al pasar de tener un horario de 2 de la tarde a 8:30 ó 9:00 p.m. hace más de 10 años, mismo que se ha modificado hasta quedar de entre 1 y 1:30 de la tarde, a las 7:00 ó 7:30.

El proceso educativo se ha visto afectado por la reducción del horario en las secundarias y también por la actitud de temor de los padres de nuestras escuelas, quienes prohíben a sus hijos hacer trabajos extra-clase de investigación. Si se les encarga hacer alguna tarea que implique asistir a algún lugar para recabar información, inclusive durante la mañana, sobre todo las jovencitas objetan que no tienen permiso de sus padres para ir a algún lugar solas. En varias ocasiones, el profesor debe planear otras actividades que sustituyan las reuniones de trabajo en equipo fuera de la escuela, ya que es difícil que realicen este tipo de asignaciones.

### *1.2.3 Perfil Académico de los Estudiantes*

Los alumnos aspirantes al primer grado son sometidos a un examen de admisión enviado de la ciudad de Chihuahua en el transcurso del mes de junio. Este instrumento de diagnóstico para alumnos de nuevo ingreso a secundarias, o *IDANIS*, que comenzó a

aplicarse a partir de 1999, mide las habilidades que el niño ha desarrollado o adquirido en la escuela primaria, clasificadas en tres tipos: la habilidad verbal, la habilidad matemática, y la habilidad para el razonamiento abstracto, enfocadas todas ellas al conocimiento sobre el tipo de reglas que se aplican para la solución de problemas.

De acuerdo a los niveles de ubicación que la SEP marca por medio de la Dirección General de Evaluación, los alumnos que llegan a esta zona, se ubican entre los niveles A y B, con porcentaje de reactivos contestados acertadamente inferior al cincuenta por ciento, y quienes:

Se caracterizan por carecer de estrategias para abordar tareas que implican el uso de las habilidades medidas, o aplican estrategias inadecuadas (nivel A), o bien, aplican estrategias parcialmente inadecuadas a las tareas planteadas, o si aplica las estrategias adecuadas, comete errores (nivel B). En el nivel C Los alumnos aplican las estrategias adecuadas al abordar las tareas, mostrando un manejo normal de las habilidades medidas; sin embargo, en ocasiones cometen errores procedurales que le impiden resolver los retos de la tarea, y en el nivel D, Los alumnos aplican las estrategias adecuadas al abordar las tareas, mostrando un manejo que tiende a ser sobresaliente de las habilidades medidas <sup>1</sup>

El Departamento de Servicios Complementarios en cada centro escolar, junto con la dirección, cada año reciben los análisis de los exámenes que los alumnos de nuevo ingreso presentan durante el mes de junio. De los lugares de aplicación se regresan a la capital donde se realiza la revisión y análisis de la prueba, así como la ubicación de los estudiantes en los grupos, siguiendo criterios de selección y distribución del alumnado que solo las partes involucradas conocen a profundidad. Los resultados son reenviados por parte de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua a cada escuela.

El personal de servicios complementarios -orientación y trabajo social-, se encarga de dar a conocer el nivel de los nuevos alumnos al personal docente en cada escuela. \*Los alumnos que ingresaron a la zona en el año escolar 2001 se ubican en el nivel de logro B, en el que según se menciona en el instrumento de admisión para la secundaria, el estudiante comete errores de procedimiento al tener un manejo limitado de las habilidades puestas en acción para la resolución de problemas. Los resultados de los alumnos de segundo y tercer grado no están muy lejos de los alcanzados por los de nuevo ingreso. La diferencia está en que los exámenes aplicados a los estudiantes

---

<sup>1</sup> SEP, (2001). *Nuestros nuevos alumnos en secundaria. IDANIS 99 .Bases y criterios para la interpretación de resultados.* México, DF. P. 37.

en la escuela secundaria, generalmente miden conceptos, y no habilidades, como lo hace el instrumento IDANIS.

En este punto, dado que a lo largo de este informe se hace mención a este instrumento de medición, se inserta un ejemplo de los resultados obtenidos por los alumnos de nuevo ingreso, evaluados de acuerdo al IDANIS en el ciclo escolar 00-01 en un centro de trabajo de la zona.

**E.S.T. 41**      **Idanis 2000**

Unidad de Diagnóstico	A	B	C	D	Habilidad	A	B	C	D	Global	A	B	C	D	
	Complementación de oraciones	51	269	112		26	Verbal	79	281		82	8	Aciertos promedio 24.6 Porcentaje de aciertos 40.4% Alumnos que presentaron = 722	71	309
Comprensión de Lectura	141	245	55	9	Matemáticas	120		255	63	12	Alumno aceptados 450 Porcentaje 62%				
Aritmética	119	251	63	17		Razonamiento abstracto	176	180	48	46					
Geometría	106	263	66	15											
Serie de figuras	176	180	48	46											

Los resultados globales reflejan que, de los 450 alumnos aceptados, la mayoría se ubica en el nivel B, mientras que 71 están en el nivel A, y 70 en los niveles C y D. Aunque éste es un concentrado de una sola escuela en el ciclo escolar señalado, todas las pertenecientes a la Zona Tres, reciben a los estudiantes en niveles similares al reflejado en la tabla.

**1.3 Características Organizacionales de la Zona 3.**

Forman parte de la Zona Tres de escuelas secundarias técnicas la supervisión escolar, su titular responsable es el Profesor Manuel Machado de la Rosa, cuya función es supervisar el trabajo de las seis escuelas que integran la zona. La supervisión cuenta con dos equipos de colaboración que son el ETP, y el Equipo consultivo, formado por los directores de las escuelas.

Las escuelas se localizan en colonias de la periferia de la ciudad, a las que asisten por lo general alumnos provenientes de familias de escasos recursos económicos, muchas veces originarios de otras regiones del estado, o del país, que llegan en busca de fuentes de empleo y mejores condiciones de subsistencia. Entre

todas las escuelas suman una población estudiantil de aproximadamente cinco mil quinientos alumnos en los turnos matutino y vespertino. Conforman dicha zona las siguientes escuelas:

Escuela Secundaria Técnica No. 10

Escuela Secundaria Técnica No. 15

Escuela Secundaria Técnica No. 30

Escuela Secundaria Técnica No. 41

Escuela Secundaria Técnica No. 44

Escuela Secundaria Técnica No. 79

Las escuelas No. 15, 30 y 41, se consideran escuelas completas, con treinta grupos, quince por cada turno, y su población es mayor a los mil alumnos cada una.

Las escuelas número 10 y 44, aunque forman parte de la zona, se ubican en otro sector de la ciudad. En la primera se imparten tecnologías relacionadas con el campo, tales como ganadería, industria de los alimentos, etc. funcionando de manera similar a las escuelas tecnológicas agropecuarias, y se ubica aproximadamente a cincuenta km. de la ciudad; cuenta con 9 grupos en un solo turno –matutino-.

La escuela secundaria número 79 es la más reciente; en la fecha en que este trabajo dió comienzo, aún no contaba con edificio propio, de modo que los alumnos debían tomar clases bajo los árboles o en cajas de trailer improvisadas a manera de aulas. Durante el ciclo escolar de 1998 – 1999, se construyeron dos aulas con adobe, en tanto se esperaba la construcción de aulas por parte de Gobierno del Estado. Los dos edificios que albergan las primeras 10 aulas se entregaron en el año 2000.

Las escuelas por lo general tienen un subdirector para cada turno y un director de ambos; sin embargo, algunas de ellas carecen de personal directivo, teniendo que trabajar con un subdirector para ambos turnos, o sin director, lo que ocasiona que uno de los turnos quede desatendido, e incluso hay ocasiones en las que llega el plantel a quedarse sin director, lo cual incide ampliamente en el trabajo de quien está al frente del centro escolar, pues la carga de trabajo se multiplica para quien dirige, para algunos miembros del personal, que deben asumir la carga que implican las comisiones, y dejar los grupos de estudiantes desatendidos. Aunado a esto, algunas de las escuelas no cuentan con un coordinador académico, lo que a su vez, va en detrimento de las labores de toda la zona, no sólo del centro escolar.

La falta de personal en la zona se debe principalmente a que no se destinan recursos humanos, asunto cuya correspondencia atañe a la capital del estado. Esto ocasiona la necesidad de comisionar personal docente para cubrir algunos de los cargos con mayor prioridad, lo que implica el dejar grupos desatendidos, dando lugar a otros problemas.

La situación expuesta evidencia las desigualdades inherentes al sistema educativo, mismas que contribuyen a la reproducción de la inequidad en las escuelas: mientras en algunas zonas de la región o del Estado hay personal que cubre todas las necesidades académicas, administrativas o de servicios complementarios, la Zona Tres está siempre tras los recursos humanos para las escuelas que la conforman.

### *1.3.1 Personal académico del Equipo Técnico de la Zona 3.*

El perfil de los integrantes del ETP es heterogéneo: la mayor parte de los profesores tiene preparación normalista, con especialidad en la asignatura impartida. La representante de la asignatura de matemáticas, tiene estudios de ingeniería con cursos de nivelación pedagógica en la normal superior. La profesora Pilar Hernández, tiene formación normalista a nivel superior inconclusa, es la representante del departamento de Prefectura de las escuelas de la zona, y la profesora Silvia Vázquez la del departamento de Orientación Vocacional. Estos dos departamentos también trabajan con su proyecto escolar correspondiente.

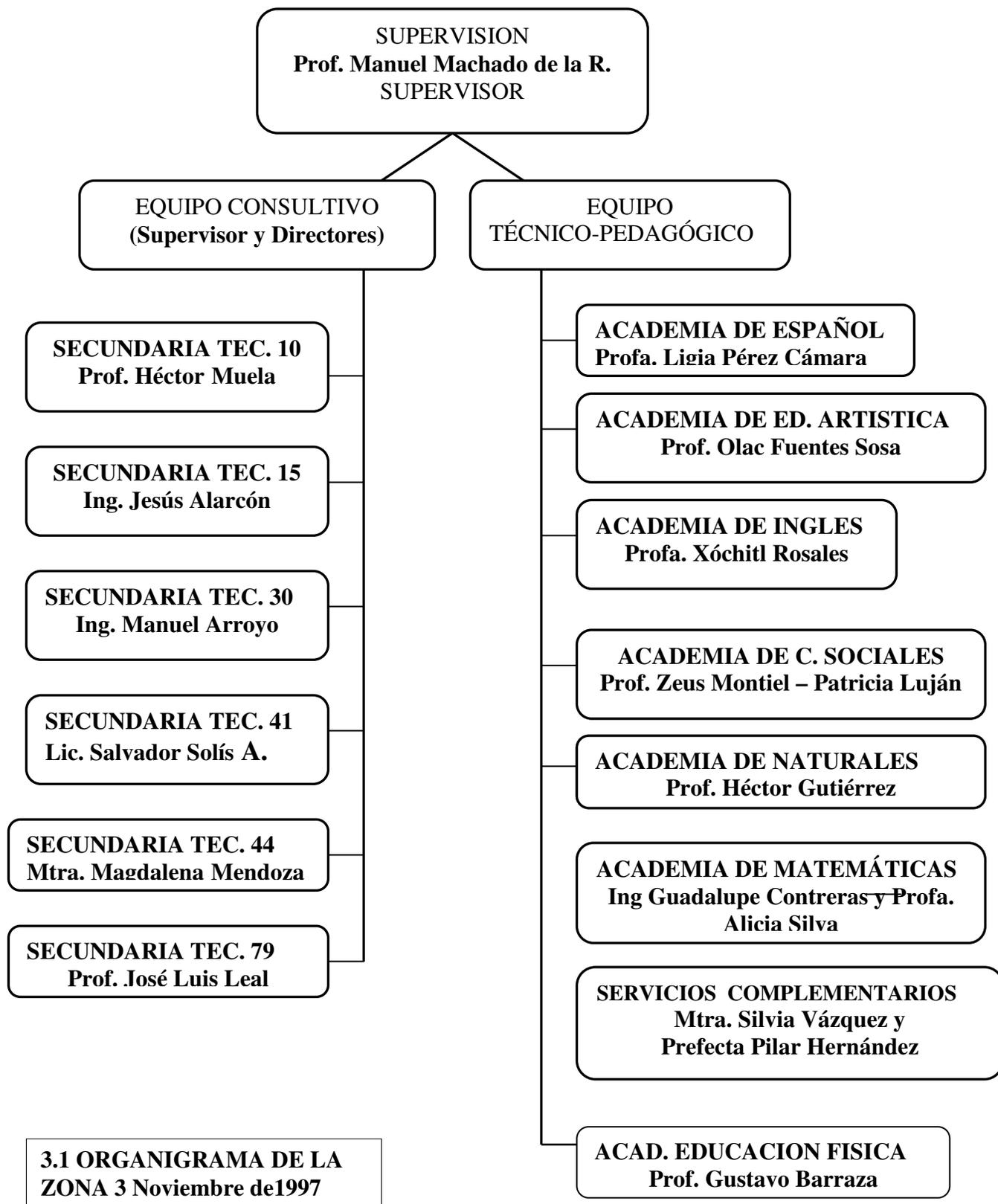
La profesora representante de la academia de español también tiene estudios de normal superior en la asignatura, al igual que los representantes de educación física y tecnologías.

La Mtra. Patricia Luján, representante de ciencias sociales y del Mtro. Olac Fuentes, de educación artística- tienen estudios de maestría, lo mismo que la responsable del ETP, Mtra. Magdalena Mendoza.

El personal mencionado no formó parte del ETP durante todo el tiempo que abarca este informe. Algunos fueron cambiados de zona, de centro de trabajo, o se retiraron voluntariamente. La aclaración se hace con objeto de constar que la rotación del personal fue una constante y que las únicas integrantes del equipo que permanecimos en él por más de cinco años fuimos las representantes de matemáticas, inglés y

ciencias sociales.

Puesto que todos los integrantes del equipo tienen asignaciones similares, cuando a lo largo de este trabajo se utiliza la primera persona del plural, me refiero al tipo de tareas asignadas y realizadas en común por todos los miembros del ETP.



## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

### 2.1 La gestión escolar

Para este trabajo se toma en cuenta que la gestión escolar implica una serie de procesos relacionados con la toma de decisiones del personal que conforma los centros escolares, con el propósito de orientar y construir sus prácticas educativas.

Hernández, (1998, citado por Ruiz Iglesias, 2003), distingue dos niveles de decisiones, uno que tiene que ver con lo político o institucional, y el segundo, o nivel de decisión docente, en el que se toman las decisiones sobre lo que, a partir de lo anterior, se orientará para cada escuela o comunidad:

Este proceder facilita la conexión entre los niveles de decisión política y los niveles de decisión docente, lo que contribuye a hacer más real la unidad del proceso de diseño curricular, pues tal unidad no existía antes de las propuestas de cambio y por el contrario se apreciaba un gran divorcio entre el nivel decisión política y el nivel de decisión docente.<sup>2</sup>

El trabajo de gestión realizado con la academia de los maestros de inglés trató de integrar la percepción de ellos respecto al proceso enseñanza aprendizaje, para que en la misma academia se tomaran decisiones que pudieran mejorar este proceso; en algunas de ellas había que contar con el apoyo de las autoridades escolares – directores y /o supervisor-, tal como se describe en este informe.

En relación a la gestión escolar Ezpeleta y Furlán (2000:17), señalan que se deben enfatizar los vínculos entre el problema organizativo y el pedagógico, porque ha sido habitual el abordaje independiente de ambas dimensiones. Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que proyectos pedagógicos loables sean neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar.

La gestión pedagógica de los planteles escolares es un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar,

---

<sup>2</sup> Ruiz Iglesias, Magali. (2003). *Ideas básicas para favorecer las orientaciones en torno a la aplicación del nuevo modelo educativo en el Instituto Politécnico Nacional de México*. En línea. <http://www.eseo.ipn.mx/dep/tut/material/Ideas%20basicas%20Magalys.pdf> [Consultado en mayo del 2006]

pues es el lugar de interacción de los alumnos. Es ahí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad.

Estos autores reivindican el papel de la escuela como transformadora de la cultura y para que ésta sea significativa, y contribuya a formar o recrear capacidades para la eficacia económica y para la democratización política, se requiere de una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión. Es preciso revisar los procesos pedagógicos como los de gestión, para liberar e impulsar el potencial creativo de sus agentes, así como para contribuir al establecimiento de las pautas de comportamiento de que se ofrece a los alumnos. (Espeleta y Furlán, 2000:16)

El trabajo realizado en el ETP de la zona 3, tiene que ver con el tipo de procesos que tienen lugar cuando hay implicada una forma novedosa de trabajar, sobretodo en colaboración para alcanzar los fines educativos. Lo novedoso en este período consiste en que se escuchó la voz de los profesores en las reuniones de academia, pretendiendo implementar acciones desde la base, y no impuestas verticalmente, aun cuando el currículo es nacional y se debe trabajar con él en todo el país.

Es necesario destacar la relevancia del trabajo colectivo, ya que la enseñanza con frecuencia se asocia con el conjunto profesor-materia-alumno-medios didácticos y no se consideran otras influencias educativas, tales como la relación entre los profesores, la solución de los problemas de disciplina, el orden, el uso del tiempo dentro y fuera del centro de trabajo, etc.

El individualismo que caracteriza la práctica profesional de los profesores, dado que ésta se realiza aisladamente, sin la comunicación de su experiencia, favorece poco la elaboración colectiva de un proyecto de trabajo. Los espacios de decisión comunes entre profesores no forman parte de la historia de los sistemas educativos centralizados y controlados. (Sacristán, 2000:76, citado en Espeleta y Furlán, 2000)

Sacristán expone que para comprender el comportamiento de los profesores, debe tomarse en cuenta que:

“...Sus papeles profesionales son respuestas personales a patrones de comportamiento dirigidos no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino, de forma más inmediata, por las regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los

centros escolares, y diseminadas como una especie de “estilo profesional” por diversos niveles del sistema escolar...”<sup>3</sup>

Situaciones como el ausentismo en las reuniones de academia, ya sea locales o de zona, son propiciadas por actitudes de indiferencia, desilusión o falta de convicción de los docentes, debido a la poca incidencia y aplicabilidad de las ideas o acuerdos generados en dichas reuniones, limitándose a cumplir con las clases y las comisiones que les son asignadas por las escuelas.

Sandoval (2001) enuncia que las condiciones laborales de los maestros de secundaria se convierten en aspectos que favorecen el trabajo individual e impiden la constitución de una comunidad educativa escolar. Las medidas implementadas para enmarcar a la secundaria en el nivel básico, enfrentaron una cultura escolar que apunta a la diferenciación más que a la unificación con la escuela primaria, en donde la especialización se convierte en un obstáculo para dar el paso armónico a la educación básica de nueve grados:

Los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de alumnos, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que cambia el perfil profesional de los docentes, y un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo. A ello se agrega un aislamiento profesional más acentuado que en el resto de la educación básica y la ausencia de apoyos académicos.<sup>4</sup>

Aún cuando se considere la problemática citada, tanto en el profesor como en el sistema escolar se presenta la necesidad de actualización constante del magisterio; la situación con los maestros de la academia de inglés da cuenta de esta realidad. Ornelas (2002) menciona que “muchas de las críticas que se le hacen a la profesión emanan del acento en las cuestiones pedagógicas, a lo que los profesores responden que deben estar en constante actualización para estar al día en los contenidos a enseñar”.

Sin embargo, el obstáculo a la anhelada preparación siempre ha sido la falta de disposición a prepararse fuera del horario de trabajo; fueron muy pocos los maestros que acudieron a las reuniones de capacitación que ellos mismos solicitaban tener a los

---

<sup>3</sup> Espeleta y Furlán. (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. México: Correo de la UNESCO. p.71

<sup>4</sup> Sandoval, E. (2001). *Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas*. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 25. Enero-Abril. En línea. Consultada en Abril del 2006. <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>

representantes del ETP en respuesta a sus peticiones de conseguir espacios para actualizarse.

## 2.2 La evaluación

Los procesos y prácticas de evaluación constituyen elementos de las políticas educativas de fin de siglo. Tales políticas surgen, de acuerdo con Díaz Barriga, (s/f ) de las demandas generadas por las exigencias del desarrollo nacional o regional. Las prácticas de evaluación y su desarrollo teórico, parten de dos perspectivas, la académico-técnica, cuyos planteamientos conceptuales: validez y confiabilidad-, derivan de la teoría de la ciencia, la cual confiere a sus instrumentos una objetividad fuera de toda duda.

Ésta es la dimensión de la evaluación más común, y cuyo rol sirve a la exigencia técnica de proporcionar información a las instituciones educativas o a quienes toman las decisiones y a la sociedad, lo cual se hace cargado de un amarillismo excesivo, puesto que sus opiniones desmeritan al sistema educativo, en las que no se analizan las causas del bajo rendimiento escolar, sino que se tiende a otorgar al examen un valor absoluto, en vez de reflexionar sobre la pertinencia de las preguntas o la capacidad del instrumento para medir habilidades en los alumnos.

La otra perspectiva es la político-institucional, que reconoce que la evaluación forma parte de las estructuras de poder que afectan los procesos institucionales. Esta perspectiva establece que “los procesos de evaluación cuidan la forma, pero desatienden el fondo del problema, debido a su intento de objetividad académica a los problemas sociales que yacen bajo los procesos educativos y que se desvirtúan en el debate de la objetividad.”<sup>5</sup>

Desde la perspectiva institucional, o “formal”, lo importante es desarrollar y clarificar mecanismos inteligibles, objetivos y fundamentados para obtener información sobre los productos de la educación. Díaz Barriga relaciona el papel de la evaluación con el desarrollo del pensamiento neoconservador, el cual enfatiza la competencia por

---

<sup>5</sup> Díaz Barriga, A. (s/f) *Organismos Internacionales, Nuevas Reglas y Desafíos*. Evaluar lo académico. Consultado en línea, Mayo 20 del 2006. P-2  
<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf>

encima de la colaboración, en un sistema educativo en el que los mejor preparados serán considerados triunfadores o exitosos. Esta postura se corrobora en el fomento y la importancia que se le da a los concursos en la zona, que es vista y destacada por su competitividad, y en la que la calidad de la educación se mide en función del número de lugares obtenidos en los concursos.

Actualmente tiende a considerarse a la evaluación como una práctica formal, incluso diseñada fuera de las propias instituciones escolares, que utiliza en forma "retórica" la propuesta de elevar la calidad de la educación. Los programas de evaluación fomentan la competencia en la región y no promueven las acciones de colaboración entre alumnos, docentes e instituciones educativas.

La educación y el conocimiento son vistos como ejes de la transformación productiva con equidad. Desde el punto de vista institucional, el significado que se atribuye a calidad es el de ausencia de deserción escolar y reprobación. Los indicadores para referirse a esa calidad son las tasas de reprobación y deserción escolares y los resultados en algunos exámenes nacionales.

La postura de Ornelas (2002) es que, aún cuando se eleve la eficiencia terminal (el porcentaje de aprobación), no significa que la calidad en sí sea mejor, puesto que "...los exámenes los realiza cada maestro, quien es el único que otorga la calificación, puede seguir instrucciones u obrar por si mismo para evitar la repetición de alumnos..." sin que eso signifique la acreditación del conocimiento.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, la evaluación constituye la herramienta que permite a las administraciones e instituciones rendir cuentas ante la sociedad tanto del grado de cumplimiento de sus fines como de la eficiencia que, demuestran en el uso de los recursos que se les asigna (De Miguel, 1998).

Cuando se habla de evaluación institucional, acción que ha tenido lugar en la zona durante los últimos años referidos en este trabajo-, una de las metas ha sido la evaluación del docente. Según De Miguel, (1998: 68) ésta se plantea como "Una cuestión individual de cada profesor, sin tener en cuenta que la calidad de esta función en el ámbito institucional depende de la coordinación y actuación conjunta de todo el equipo de profesores que coinciden en una determinada titulación".

Aunque en la zona la evaluación se realice a la escuela en general, los resultados presentados al personal no se relacionan con el trabajo en conjunto al que se refiere el autor.

Ante las demandas que el sistema exige de incorporar a su práctica en el aula los enfoques de los planes y programas contenidos en la reforma de 1994, la actitud de los profesores de educación secundaria es determinante para lograr las metas educativas. Hay que desear aprender y transferir lo aprendido a la práctica, lo que requiere muchas disposiciones anímicas no frecuentes, como Pablo Latapí (2004) señala:

Primera, para aprender hay que querer aprender. Segunda, para aprender hay que dedicar algo de tiempo. Tercera, para aprender hay que empezar por analizar las propias necesidades de aprendizaje, para lo cual es conveniente que el docente consulte con otros colegas, así podrá decidir sobre las oportunidades que están a su alcance.<sup>6</sup>

El autor enfatiza en la preparación de los docentes, cuando se vive un momento en el que se requieren nuevas competencias didácticas, las que implican nuevas actitudes y sensibilización ante los alumnos y la reorganización de los planteles educativos.

### **2.3 La didáctica**

Para una mejor planificación de la enseñanza se requiere comenzar enfocándose en los resultados esperados, identificando en primer lugar las capacidades que la enseñanza desarrollará. Las necesidades sociales relativas a los objetivos de la educación generalmente se reflejan en definiciones que describen categorías de la actividad humana (Gagné y Briggs, 1982: 33). Los autores están a favor de que se debe “ordenar las capacidades humanas que hagan posible los tipos de actividades expresados en las finalidades educativas [...] estas capacidades representan las metas próximas de la enseñanza”.

Por lo general, en la enseñanza del inglés prevalece la tendencia a considerar

---

<sup>6</sup> Latapí, P. (2002). Citado en La jornada virtual. Observatorio Ciudadano de la educación. Comunicado No. 89 Alternativas de formación docente. En línea. junio 25 de 2006 <http://www.jornada.unam.mx/2002/11/22/050n1soc.php?origen=soc-jus.html>

los objetivos de dominio de conceptos como únicos relevantes en la planeación de las actividades; dominar un contenido significa que éste se haya memorizado. En lo relacionado a la adquisición de habilidades intelectuales, Gagné y Briggs (1982: 164) argumentan que el aprendizaje de las mismas es importante porque apoya el aprendizaje de habilidades más complejas; sin embargo, esto sucede cuando esas habilidades ya están “dispuestas en la memoria”, o aprendidas previamente a que ocurra un nuevo aprendizaje, por lo que es importante “tomar en cuenta el conocimiento previo de los alumnos al planificar la enseñanza de destrezas motoras, intelectuales y de actitudes”.

Ornelas, en su análisis sobre el sistema educativo mexicano, reincorpora la necesidad de la transformación de los valores en la educación, aludiendo a la importancia creciente del conocimiento en las sociedades actuales y resalta que conocer lo que los alumnos ya saben y lo que aprendieron, desarrolla el pensamiento crítico:

Las metas de la educación deberían centrarse en formar sujetos que valoren lo aprendido o lo hecho por su valor intrínseco en lugar de acostumbrarlos a buscar el reconocimiento externo y las recompensas materiales. La iniciativa de los niños la pierden o se reprime paulatinamente; son meros contestadores de preguntas y las respuestas tienen que ser únicas. Pocas veces se les pide resolver problemas.<sup>7</sup>

La orientación vislumbrada en lo expuesto tiene que ver con la incorporación de los enfoques curriculares de la reforma de 1993 a las escuelas secundarias por parte de todos los actores del sistema educativo en cuestión; los enfoques de dicha reforma tienen su fundamentación en posiciones epistemológicas humanistas, de las que derivan el constructivismo y las teorías cognitivas.

En el discurso de la directora responsable del ETP, se manifiesta esta necesidad de formar alumnos reflexivos, críticos, etc. pero las intenciones no rebasan el plano verbal, puesto que el interés de los administrativos se centra en el cumplimiento de la entrega de los documentos que se requiere a los maestros, sin enfocarse en metodologías, enfoques y mucho menos en la formación personal de estudiantes y docentes.

---

<sup>7</sup> Ornelas, C. (2002). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica. p. 160

## **CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL**

### **3.1 Diagnóstico**

#### *3.1.1 Estructura organizacional*

Desde el ciclo escolar 97-98, fecha en la que comienzo este informe, y hasta el final del mismo, los trabajos del ETP estuvieron bajo la conducción del supervisor de zona, Profesor Manuel Machado de la Rosa, y la directora de la Escuela Secundaria Técnica 44, Maestra Magdalena Mendoza, quienes han sido los responsables del mismo. Si se observa el organigrama de la organización de la zona en la página 16, de la supervisión sólo dependen los directores de las 6 escuelas, y el equipo técnico; las labores estarían coordinadas y supervisadas por las autoridades educativas mencionadas; con ellos se presentarían opciones para la solución de las problemáticas enfrentadas por cada academia/ asignatura.

En el ETP, como se aprecia en el mismo esquema, algunas de las academias tienen dos maestros representantes, como en el caso de Matemáticas y Español, debido a la carga horaria (cinco horas-clase semanales) y/o al número de eventos o concursos a efectuar durante el ciclo escolar.

Aunque el programa nacional se haya constituido por asignaturas y no por áreas de conocimiento, la organización del ETP se efectuó bajo esta segunda modalidad, como anteriormente: el área de sociales incluye las asignaturas de Historia de México, Educación cívica y ética, Geografía y Optativa (Historia del Estado), bajo la responsabilidad de dos personas en el ETP. La misma situación aplica para las asignaturas de ciencias naturales, donde se inscriben la Física, Química, Biología e Introducción a la físico- química de primer grado.

Lo anterior se debe a que si se hubiera conformado el ETP de acuerdo a asignaturas, tendría que haber en éste un maestro por cada una de las materias mencionadas, lo que implica mayor número de maestros comisionados. Esto no significa que los maestros del ETP tuvieran horas de descarga de su tiempo frente a grupo, como se mencionó al inicio de este informe.

### **3.1.2 Funciones a desarrollar en el ETP**

Uno de los inconvenientes que se da a la par del surgimiento del ETP, fue el desconocimiento de las funciones de los integrantes del mismo. Se trabajó con la suposición de que en algún lugar se encuentran los lineamientos que delimitan las actividades para un organismo de este tipo, pero no se nos presentaban formalmente. A todo el equipo se le hizo entrega de una hoja fotocopiada, en la que se enlistaban algunas de tales funciones, pero carentes de fundamentos teóricos que fueran útiles para aclarar la existencia, los requisitos y obligaciones de esta instancia de manera formal.

Esta informalidad, por llamarlo así, dió margen a varios malentendidos y críticas, incluyendo el despliegue de comentarios negativos en las escuelas hacia algunas de las profesoras –es- integrantes del ETP, relacionados con las ausencias de los centros de trabajo.

De hecho, en cada sesión efectuada, tanto el supervisor como la responsable del equipo técnico, se encargaban de recordar a los miembros del ETP su rol de ser el eslabón de conexión entre el profesorado y la supervisión, y se sabía que el trabajo del mismo conformaba el proyecto de zona, documento del cual sólo conocíamos por referencias verbales por parte de los responsables.

Las funciones que desempeña un equipo técnico-pedagógico no están normadas en lo oficial, ya que resultan ser comisiones de docentes que, por alguna circunstancia, o por su experiencia, son asignados como asesores técnicos-pedagógicos adscritos a las supervisiones escolares o a las direcciones de las escuelas y se encargan, por lo general, de dar seguimiento a la práctica docente así como a los procesos de enseñar y aprender.

Las siguientes describen el tipo de actividades que los equipos técnicos realizan, de acuerdo con el Programa de Investigación e Innovación "La Gestión en la Escuela Primaria", de la SEP. No obstante esta referencia se refiere a la escuela primaria, su prescripción aplica también para la secundaria:

1. Participar en la capacitación y asesoría ofrecida por el equipo técnico estatal.
2. Apoyar y asesorar a los planteles de su zona en la elaboración del

diagnóstico y el proyecto escolar, así como en su implementación, seguimiento y evaluación.

3. Asistir a las reuniones de consejo técnico de cada plantel de la zona escolar.
4. Planificar y desarrollar la asesoría dirigida a las escuelas de la zona, particularmente sobre las acciones que deben tomarse para mejorar la gestión escolar.
5. Informar al supervisor sobre las necesidades de asesoría de los planteles de la zona escolar.
6. Asesorar a las escuelas sobre los apoyos específicos de la SEP para el mejoramiento de la enseñanza.
7. Promover el uso de los materiales de apoyo que ofrece la SEP.<sup>8</sup>

### **3.2 Actividades Realizadas.**

A efecto de ordenar las distintas tareas realizadas durante los 6 años, puesto que éstas son las que se realizan por todos los miembros del ETP en cada ciclo escolar, se han delimitado las actividades realizadas en cuatro áreas:

- \* El trabajo en la academia de la asignatura de Lengua adicional al español – inglés-.
- \* La evaluación, en relación a la medición de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, para corroborar el grado de ajuste o seguimiento del programa oficial; se incluyen todas las modalidades de evaluación realizadas.
- \* El seguimiento o vinculación con el proyecto general de la zona.
- \* La labor del equipo técnico en relación a las actividades académicas, culturales y deportivas.

Dentro del trabajo en la academia de inglés, las actividades efectuadas corresponden al campo de la didáctica, la gestión escolar y la evaluación, sobre todo en el primer año, cuando el propósito del proyecto de la zona era la implementación del examen estandarizado. Lukas y Santiago (2004), afirman que "...la aplicación de

---

<sup>8</sup> Revista "La Tarea," (2002). *Diario Oficial de la Federación* Consultado en línea, en Mayo del 2006. <http://www.latarea.com.mx/articu/separa/reglas.htm>

las pruebas estandarizadas de rendimiento responden a un planteamiento correcto [...] su finalidad es colaborar en el diagnóstico de las escuelas para detectar con ellas sus puntos fuertes y débiles, y para que, desde un conocimiento más preciso de su situación, sean capaces de diseñar proyectos de mejora y cambio...”

Durante este periodo se sobre-enfatiza en el rubro de los exámenes, y la mayor parte del tiempo empleado se destina a este tema, tanto en las sesiones del ETP como en las reuniones de profesores. Puesto que en el discurso oficial se habla de la necesidad de mejorar niveles de calidad, la implementación del examen de aplicación general, se vislumbra como punto de partida para solucionar los niveles de eficiencia educativa, proponiendo un trabajo general, que abarcara a las seis escuelas, y al que habría de dársele seguimiento.

### **3.3 El trabajo en la academia de inglés. Ciclo escolar 1997-98.**

Aún cuando se califique por su aislamiento el trabajo docente a nivel secundaria, existen lineamientos oficiales para el trabajo en las academias, que se condensan en el Artículo 34 del *Acuerdo 97* para la educación del nivel mencionado, en el que se establece que en cada escuela, los profesores que atiendan una misma área o asignatura académica o tecnológica, constituirán una academia de maestros que funcionará como órgano consultivo del plantel en materia de planes de estudio, programación docente, orientación técnico pedagógica, investigaciones y estudios especiales, y en la que podrán intercambiar conocimientos y experiencias entre los maestros de una misma área o asignatura académica o tecnológica, con relación al proceso enseñanza-aprendizaje.

Según establece la Secretaría de Educación Pública (1992), en las reuniones de las diversas academias se procede a organizar los aspectos del trabajo docente, como:

Analizar e interpretar el plan y los programas de estudio, así como métodos, medios de comunicación educativa, técnicas e instrumentos de evaluación y bibliografía [...] la academia se concibe como espacio para el análisis y la reflexión de la labor desarrollada en los grupos, de los resultados obtenidos en el proceso de enseñanza –

aprendizaje, de planeación de los contenidos curriculares.<sup>9</sup>

Estas reuniones se efectúan dos o tres ocasiones a lo largo del año escolar en alguna de las escuelas de la Zona Tres, hasta el ciclo escolar 97-98, una al inicio del mismo, otra al final y una durante el año, y se han constituido en un foro abierto a la expresión de las opiniones de cada participante. En ellas se expresan hasta ahora, objeciones debido a la sobrecarga de tareas y comisiones que cada maestro tiene que cumplir en sus escuelas, tal como afirma Ornelas (2002:139) “además del trabajo de aula y las obligaciones propiamente escolares, el maestro tiene una carga considerable de actividades complementarias”. Así mismo, se ventilan críticas e inconformidades respecto a los directivos, los maestros inasistentes, lo extenso del plan de estudios y lo corto del tiempo para abarcarlo, entre otros.

Las asignaciones se realizan bajo el consabido orden del día, delimitando tiempos para poder abarcar todo lo que esa agenda lleva previsto, con la mediación de mi parte en las intervenciones, a efecto de dar la oportunidad de recoger impresiones de todos los que desean aportar comentarios.

Todo lo sucedido en las reuniones se registra en actas o relatorías. Al inicio de cada reunión se elige a un integrante de la academia para tomar nota de cada punto e intervención- el registro se pedía al final de las academias para ser leído, comentado y entregado en las reuniones con el ETP.

Uno de los puntos ineludibles de cada reunión de academia de zona, sobre todo en la de inicio de cursos, es la dosificación de contenidos del programa oficial, distribuyendo tiempos en base al calendario escolar, tomando en cuenta las suspensiones programadas durante el ciclo, para ajustarnos a ese cronograma en tanto sea posible, dada la gran cantidad de suspensiones de labores debidas a ceremonias escolares oficiales, programadas e imprevistas, juntas académicas y/o sindicales, días festivos, etc.

En conjunto se determina el número de sesiones correspondiente a cada función de lenguaje, dependiendo de su grado de dificultad e importancia (el programa de inglés se organiza en un número establecido de funciones de lenguaje

---

<sup>9</sup> Acuerdo 97. (1992). Capítulo V. Manual de organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. México: SEP

distribuidas en tres unidades para cada grado). Dichas funciones del lenguaje, como se estipula en el libro del maestro de inglés "...son las unidades de organización del programa que representan la intención del hablante al hacer uso del idioma [...] y en torno a ellas se determinan los contenidos lingüísticos". (SEP, 1994)

Las discusiones y desacuerdos más frecuentes se presentan al analizar las estadísticas expuestas ante el conjunto de maestros, como un intento de justificación por los bajos resultados obtenidos en los exámenes bimestrales.

La inasistencia de entre el 30 y 40 por ciento de los profesores afecta negativamente los trabajos, originando desinformación y parcialidad en las decisiones y acuerdos. Los profesores que no envían los reactivos a la escuela donde se reúne el ETP, deben aplicar el mismo examen que los otros, y sin haberlos enviado, carecen de argumentos para sostener su posición, a la vez que evidencian el hecho de basar la evaluación en la calificación obtenida en un examen, olvidando que a este nivel de escolaridad la educación tiene carácter formativo.

El Acuerdo 200 estipula que la evaluación debe comprender la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio, o la misma Ley Estatal de Educación, en el Artículo 173 establece que la evaluación es "un proceso permanente y esencial que mide resultados contra las metas propuestas y coadyuva a la toma de decisiones encaminada a la mejora continua del sistema educativo..." (Ley Estatal de Educación. Congreso del Estado. Chihuahua, Chih.)

Otro tipo de dificultades que se llevan a la academia, y que afectan el trabajo docente en la zona, surge cuando los directores por cuestiones personales no están de acuerdo con los lineamientos estipulados por la supervisión, y se niegan a que se realice el tiraje de los exámenes a tiempo en sus respectivas escuelas.

Las objeciones presentadas por los directores ante los responsables del ETP, son la falta de presupuesto, argumentando que su escuela carece de recursos económicos para comprar lo necesario -tinta, hojas-. También se presenta la situación de que ciertos docentes que tienen buena relación con el director le solicitan permiso de aplicar su propio examen, por no estar de acuerdo con el que estandarizado, como consecuencia de desconocerlo por no haber enviado sus propios reactivos, por no

estar de acuerdo con los propuestos por los otros maestros de la materia, o debido a la falta de ajuste a la calendarización de temas hecha en la academia - los temas no se abordaron de acuerdo con el cronograma, o a causa de otros asuntos o pretextos, de los que no se trata en las reuniones.

### **3.4 La Evaluación**

#### *3.4.1 La evaluación bimestral.*

Desde el ciclo escolar anterior (96-97), se nos había solicitado a los docentes a través de la coordinación escolar, que se redactaran 15 reactivos para los exámenes de bimestre, así como para los de diagnóstico, los cuales serían compilados por los representantes del ETP, para conformar el examen. Este proceder se extendió al ciclo 97-98; las reuniones de academia de zona tenían lugar dos o tres veces en el año, por lo regular antes del inicio del ciclo escolar, al finalizar, y una ocasión durante el ciclo escolar.

La situación se tornó conflictiva tanto para los profesores en general, como para el ETP. Varios de los docentes, o incluso algunas de las escuelas, no enviaban los reactivos de alguna o varias asignaturas el día que los miembros del ETP tenían reunión para hacer el examen.

Mi papel en este punto consistía, una vez que se nos hacía entrega de los reactivos enviados por las escuelas, en identificar los temas comunes que los docentes de inglés habían trabajado durante el bimestre, seleccionar las preguntas que presentaban con mayor frecuencia, y elaborar el examen; así que al desconocer los contenidos abordados por los profesores que no enviaron sus reactivos, tenía que basar el contenido del examen en los temas vistos por la mayoría de los profesores que sí se dieron a la tarea de redactar y enviar los reactivos.

El examen no se conocería hasta ser enviado a cada una de las escuelas, en donde se reproduce, aplica y revisa. Los docentes entregaban los resultados a la coordinación, con los que se elabora las gráficas de porcentaje de aprobación y promedios de aprovechamiento, y se envía el informe del bimestre correspondiente a la supervisión. Posteriormente, en reuniones previas a la academia de zona, quien

suscribe debía recolectar la información estadística de las seis escuelas, para darlos a conocer a los maestros de mi academia.

Sin restar importancia a otro tipo de evaluación, la evaluación bimestral fue el eje principal para la articulación del trabajo en este ciclo escolar en la zona. La expectativa era que a partir del de la instrumentación del examen estandarizado para las escuelas, pueda darse el seguimiento de los objetivos previstos en la supervisión.

Puesto que ese examen debe estar basado en los contenidos abordados en el periodo correspondiente, previamente dosificados en la reunión de maestros de zona, se espera que los resultados ofrezcan información necesaria para conocer el promedio de aprovechamiento del alumnado, para el seguimiento del programa oficial por parte de los maestros, además de la retroalimentación para la posterior conducción del trabajo de las academias.

Con dicha implementación no se pretendían limitar las condiciones de libertad para los profesores en el trabajo en el aula, ni la elección personal de criterios para otorgar una calificación, sino medir el avance o adhesión que había en la zona en relación con el programa nacional de la asignatura.

No obstante, de inmediato surgieron las inconformidades al implementar este tipo de examen en la zona. La mayoría del personal le dio un carácter de unicidad, sintiéndose interferidos en su práctica docente. Se le calificó como una actitud antipedagógica, debido a las diferencias inherentes a los grupos y a cada escuela.

Hubo que enfatizar en varias ocasiones, que cada profesor tiene la libertad de obrar a su criterio en cuanto a evaluación, y recordárseles que el examen de zona es sólo un medio empleado por la parte oficial, para conocer el apego a los lineamientos establecidos en los planes y programas de estudio.

De acuerdo con las impresiones obtenidas en las reuniones, el impedimento aquí no radicaba en aceptar lo que los docentes califican como una imposición, sino en que la mayoría no deseaba elaborar exámenes extras para registrar el avance de sus grupos; consideran doble trabajo el tener que hacer, por ejemplo, exámenes parciales, aplicarlos y revisar a la misma cantidad de alumnos, en un bimestre, puesto que, dada la cantidad de grupos que cada maestro tiene, tomando en cuenta que quienes tienen tiempo completo en la asignatura de Inglés, atienden de trece a quince

grupos, con un promedio de cuarenta a cincuenta alumnos en cada uno.

Al mismo tiempo, otra parte de los docentes veía el examen de zona como una ocasión para evitarse el trabajo de estar elaborando por su cuenta las pruebas cada bimestre, y aceptó gustosamente la modalidad implementada. Los que tienen poco tiempo laborando en el sistema, reconocen que las reuniones les marcan pautas para organizar su trabajo y se integran sin esfuerzo a ellas.

Sin embargo, al paso del tiempo quienes menos protestaron por la estandarización del examen, dado que, ni pensaban en las diferencias grupales o en si la medida era pedagógica o no, resultaron ser quienes más obstaculizaban el trabajo, llevando siempre a las reuniones exámenes antiguos, reactivos copiados de textos, elaborados en otras escuelas o por otros maestros. Estas personas eran quienes solían salirse de las reuniones antes del horario establecido, y otras actitudes planteadas aquí posteriormente.

El aspecto favorable de que el examen se realizara en reunión de academia, y no con base en los quince reactivos enviados cada bimestre, era la revisión conjunta de los contenidos programáticos, para verificar si todos los asistentes trabajaron con sus alumnos las funciones de lenguaje correspondientes al bimestre en curso, y determinar los contenidos del examen en conjunto. Esta acción evitaba una gran pérdida de tiempo dedicado a hablar sobre los errores en los exámenes en la siguiente academia.

El procedimiento para hacer los exámenes era la organización de los profesores en tres equipos, un equipo por cada uno de los tres grados; el borrador del examen de cada grado se revisaba en los tres equipos, y al finalizar las sesiones, mi deber era presentarlos a la maestra responsable del equipo técnico para ser mecanografiado por el departamento administrativo de la escuela correspondiente y reproducido para la zona en general.

Posteriormente a cada evaluación bimestral, todos los representantes de cada asignatura ante el ETP nos reuníamos a analizar los resultados de la evaluación del bimestre es curso. En este momento, en todas las asignaturas surgían los primeros problemas en relación a los errores cometidos, identificándose tres momentos distintos:

- En el momento de mecanografiar el examen se cometieron errores de ortografía, omisión de algún reactivo o respuesta al mismo. (Esta limitante era general en todas las asignaturas y no sólo en exámenes de bimestre).
- Los errores se cometieron al mismo momento de la elaboración, en la reunión de academia, lo cual era indicador de que no hubo una efectiva revisión del material durante la reunión.
- El responsable del ETP pudo haber cometido este mismo tipo de errores al momento de mecanografiar los exámenes. (Los representantes de las academias de inglés y matemáticas se auto-propusieron para mecanografiarlos por su cuenta)

Por otra parte, la mayoría de las escuelas de la zona, reproducía los exámenes con mimeógrafos, dando lugar a corrimientos de tinta, que echan a perder partes de aquéllos, lo que decididamente aumentaba las quejas o contratiempos, ya que todo lo mencionado incide en los resultados obtenidos por los alumnos en los exámenes.

Al abordar estos aspectos en las reuniones de academia, la discusión de los profesores se centraba en tener cuidado y atención con el formato para elaborar los exámenes, más que en los contenidos.

### *3.4.2 La evaluación diagnóstica*

Antes de describir la forma de hacer una evaluación inicial al alumnado de la zona, me permito resaltar que algunos maestros sí se daban a la tarea de realizar diversos ejercicios para conocer el nivel cognoscitivo de los grupos, aunque estos ejercicios no siempre eran pruebas formales. Al inicio del curso escolar, el coordinador académico de cada escuela, solicitaba a los maestros la elaboración y aplicación de un examen de diagnóstico para los alumnos del segundo y tercer grado. El instrumento era de carácter informal; los reactivos podían dictársele al grupo, o ser escritos en el pizarrón. En ocasiones el docente presentaba algún resultado o reporte escrito ante la coordinación escolar, pero no se le exigía hacerlo, dejando la elección al criterio del profesor.

Es pertinente anotar que el Departamento de Secundarias Técnicas de la

ciudad de Chihuahua envía un examen incluyendo todas las asignaturas, en forma de cuadernillo, que es analizado por los profesores del ETP y, en ocasiones, en las reuniones de Academia, para detección de errores y conocimiento del mismo. Pasando la aprobación o desaprobación de los profesores, o incluso de las autoridades, se decidía su aplicación puesto que, como ya he mencionado, no se volvía a tener conocimiento de los resultados, en ocasiones hasta a fines del ciclo escolar.

Lo que no puedo aseverar es si el instrumento mencionado se envía y se aplica a nivel estatal anualmente, ya que varios años después me enteré que en la Zona Tres la decisión de aplicar éste y otros exámenes enviados de la ciudad de Chihuahua, dependía de la decisión de los responsables del ETP.

La postura asumida con los alumnos de primer ingreso es que no se les aplique el examen de diagnóstico de la asignatura de inglés, dado que en su mayoría provienen de escuelas primarias oficiales en las cuales no se imparte el conocimiento de alguna lengua extranjera.

La aplicación de la prueba tiene lugar cuando el ciclo escolar ha empezado, por lo regular en la primera semana de septiembre, cuando las labores inician en Agosto. La situación regular en cada ciclo escolar, aun a la fecha, es que el maestro desconoce tanto el grado como los grupos que atenderá durante el ciclo escolar, lo que conlleva a que el docente trabaje apegado al programa oficial de cada grado, no con base en las características del grupo y/o el conocimiento previo de los alumnos.

En lo que se refiere a planeación del trabajo docente, se supone que debe entregarse a coordinación académica un plan anual del trabajo, sin embargo, ignorando sobre que bases se laborará, puesto que la asignación de los grupos, grados y horarios se les da a conocer a los profesores en ocasiones hasta dos o tres semanas posteriores al inicio del ciclo escolar, dificulta al docente la organización del trabajo anual, puesto que ya a estas fechas tiene la carga de revisión de exámenes y otros requisitos, lo cual propicia la simulación. (Por parte de quienes entregan resultados, porque tampoco este requisito tenía carácter de obligatoriedad en los primeros años que abarca este informe de trabajo).

### 3.4.3 Evaluación intermedia

La Secretaría de Educación Pública, a través de instancias tales como la Dirección de General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST), también genera instrumentos de medición aplicables a mediados del ciclo escolar ajustados a los nuevos enfoques del programa para secundaria de 1994, con la intención de conocer el margen de apropiación que alumnos y maestros tienen de ellos.

El examen es elaborado en la capital del estado, y se envían los folletos de los tres grados a la dirección de las escuelas para ser reproducido y aplicado por los algunos maestros, generalmente, a una muestra de la población escolar seleccionada al azar. Son los mismos maestros quienes después de la aplicación, se ocupan de recolectarlos y entregarlos a la dirección, de donde son enviados a la supervisión de zona, y de ahí nuevamente a la ciudad de Chihuahua para su revisión y concentración de resultados.

Lo que sucedía con los resultados es que no llegaban a oídos del personal docente sino hasta fin de ciclo escolar, cuando la dirección daba a conocer los promedios obtenidos en la zona, en comparación con los del Estado de Chihuahua, y la relación entre ellos y la media nacional. La actitud prevaleciente por parte de los profesores era de apatía o desinterés, ya que la información se daba a conocer demasiado tarde.

El promedio obtenido en todas las asignaturas oscila entre el 2.0 y 4.0, incluso en asignaturas que los alumnos han cursado durante toda su educación primaria, como español, matemáticas, historia y otras; obvio es mencionar que la asignatura de inglés obtenía los más bajos promedios, por lo que se caracterizaba como una de las más difíciles del currículo, junto con matemáticas. El porcentaje de reprobación en las asignaturas asignadas generalmente oscilaba entre el 80 y el 100 %.

Estos resultados dieron lugar a posteriores reflexiones sobre el énfasis en la memorización y en las habilidades cognitivas, y a la necesidad de contextualizar la información en la enseñanza de los contenidos y no sólo para elevar el rendimiento académico del alumnado.

Una vez recibida la amonestación por parte de la autoridad correspondiente, la

reacción por parte de la supervisión fue inducir a que directivos y maestros detectaran las causas del bajo rendimiento, induciendo a plantearse y reflexionar sobre lo que sucedía con el proceso enseñanza-aprendizaje. Los encargados de realizar esta “sensibilización” o “toma de conciencia” son el supervisor de la zona con el personal directivo de las escuelas, y los representantes del ETP con el personal docente en las academias.

La argumentación generalizada por parte de los docentes respecto a tener ese tipo de pruebas era que los alumnos no están acostumbrados a responder a ese tipo de exámenes estandarizados, refutando la validez y confiabilidad de los instrumentos, lo cual no justifica los altos índices de reprobación” (Ornelas, 2002). Por lo general son reactivos con opción múltiple, pero la dificultad en esta situación no radica en los tipos de batería, sino en la presentación de los contenidos, apegados a los requerimientos de la reforma del 93.

El personal directivo de las escuelas objetaba que muchos de los docentes no contaban con preparación magisterial, atribuyendo a la falta de capacitación del personal el desconocimiento sobre la elaboración de exámenes objetivos, y remitiéndose a la falta de vocación de los ingenieros y otros profesionistas con preparación universitaria o técnica.

Los maestros por su parte, intentaban justificarse expresando que no obstante los enfoques de la última reforma intentan minimizar el papel de la gramática en la enseñanza del idioma, en los exámenes para evaluación intermedia enviados por la DGEST se puede constatar que la gramática sigue estando presente. Esta actitud crítica de los docentes parecía contraponerse a la sobrevaloración de la memorización en la enseñanza, a la demanda hacia los alumnos de respuestas repetitivas y mecanizadas, olvidándose de que los reactivos enviados para los exámenes bimestrales adolecían de estas características que criticaban, sin tomar en cuenta que, al menos, en los instrumentos en cuestión, se contextualizaban los contenidos como lo requiere el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

### 3.5 El proyecto escolar de la Zona Tres

A partir de este punto, me refiero al trabajo realizado en conjunto con los miembros del equipo técnico, por lo que hago alusión al mismo en primera persona del plural.

La manera de trabajar en el ETP forma parte de un proyecto escolar de la supervisión de la zona; este proyecto de trabajo tiene que ser entregado, valorado y revisado por el Departamento de Secundarias Técnicas en la capital del Estado. El proyecto escolar es:

El instrumento de planeación con el que se pretende incidir sobre la calidad y equidad en materia educativa; busca crear escuelas de calidad, en las que se asuma de manera colectiva la responsabilidad por los resultados del aprendizaje. Su propósito es que la comunidad escolar sea quien genere un plan de acción con base en sus necesidades contextuales particulares.<sup>10</sup>

Aunque la propuesta de política educativa para trabajar con proyectos debió empezar a implementarse en las escuelas oficiales desde 1995, en un principio no fue aceptada con el mismo agrado por parte de algunos directores de nuestra zona. De acuerdo con Pablo Latapí, (2004), lo característico de una *política de Estado* está dado por su contraste con una política meramente *gubernamental*, o sea, definida y ejercida por el gobierno en turno y entre sus requisitos están el que el público, particularmente los grupos ciudadanos afectados por ella, la conozcan y en términos generales, la acepten, y que exista alguna forma de rendición de cuentas respecto a ella, de parte de las autoridades responsables de aplicarla.

La actitud de rechazo se atribuye principalmente a las causas recién mencionadas: considerar que esta estrategia es una imposición temporal, parte de otra política educativa sexenal más, e inmerecedora de esfuerzos cuyos frutos difícilmente podrían ser percibidos a corto plazo.

La situación dio lugar a dificultades entre la supervisión con los directores, por la falta de cooperación y aceptación de los acuerdos entre éstos, impidiendo u obstaculizando la participación de los docentes integrantes del ETP.

---

<sup>10</sup> Salas, G. Edmundo. (2004). *El proyecto escolar y la educación básica en el Distrito Federal*. Educación 2001, 9 (105), 52-56

En las sesiones de éste con el supervisor se planean las reuniones de trabajo, pero al no contar con el apoyo o aprobación de la dirección escolar, a los maestros no se nos avisaba el día exacto, o se nos impedía o condicionaba la asistencia a las sesiones. Las diferencias de criterios incidieron también en la relación entre docentes y directivos, cada quien objetando sus razones.

La posición para los integrantes del ETP resultó desgastante, dado que como profesores frente a grupo, debíamos cumplir con todos los deberes con nuestros alumnos, mismos que resultaban directamente afectados con las ausencias nuestras, además de dedicarle todo el tiempo requerido al trabajo del equipo técnico en horas de trabajo o extra-clase, algunos integrantes del equipo teníamos que enfrentar situaciones conflictivas con los directores del plantel.

Durante este ciclo escolar 97-98, se elaboró un proyecto en cada escuela de la zona. Los directores trabajaron con el personal en cada escuela para la detección de la problemática correspondiente a cada centro escolar y con base en ella, plantear acciones y estrategias a realizarse para combatir las situaciones generadoras de los problemas principales. Cumpliendo con estos requisitos el trabajo se dio de manera colegiada.

A la supervisión de zona se debían hacer llegar los proyectos de las escuelas, puesto que de ellos se conformaría el proyecto zonal pero, una vez redactado, los profesores no volvimos a saber de él. Al final de ciclo escolar, se analizaron datos estadísticos en mi centro de trabajo (E.S.T. No. 41), pero no se le dió el seguimiento para verificar si las acciones y estrategias que conformaron el proyecto escolar, fueron o no cumplidas y cuales fueron los motivos.

### **3.6 El ETP en las actividades académicas, culturales y deportivas**

Otro de los objetivos del trabajo en el ETP, se refiere a la planeación, organización y conducción de los eventos académicos, culturales y deportivos correspondientes a todas las asignaturas.

Al iniciar el ciclo escolar, de la ciudad de Chihuahua se envía la calendarización en la que se llevarán a cabo los concursos estatales de las

asignaturas y eventos con mayor prioridad a nivel estado y nacional. En la zona se establecen fechas posibles para todos los concursos y actividades como Oratoria, Poesía coral, Declamación, Matemáticas, Ortografía, etc. Los representantes del ETP en el trabajo con su respectiva academia delimitan fechas de realización de los eventos de zona que les corresponden, ajustándose al calendario estatal. Todos los acuerdos generados al respecto se presentan en sesión del ETP para distribuir los eventos en las escuelas de la zona; posteriormente se comunican estos acuerdos a las direcciones para confirmar fechas y sedes finales.

Debido a que la academia de inglés no tiene participación en las confrontaciones, a nivel zona o estatal, el factor rescatable del trabajo en el ETP, es la interdisciplinariedad, puesto que las sesiones del equipo se desarrollan con la participación de los representantes de todas las asignaturas, incluyendo el departamento de Servicios complementarios, que incluye orientación vocacional, trabajo social y prefectura. Cada representante de academia expone su problemática, y en conjunto se aportan alternativas de solución a las particularidades presentadas por el colectivo, incluyendo todas las asignaturas.

Desde esta perspectiva global son abordados los asuntos pertenecientes a cada aspecto de la vida escolar, desde la adquisición de equipo deportivo y los arreglos que las áreas destinadas a la práctica de la educación física requieren en cada una de las escuelas, siguiendo con los problemas de conducta, la homogeneidad en las actitudes de los directivos y maestros, o las diferencias entre ellos respecto a su disposición al trabajo, los avances relacionados con el seguimiento a los planes y programas de estudio en cada materia, o la falta del mismo.

Es en este punto donde se observa la intención de encontrar la convergencia entre los niveles de decisión docente y decisión institucional (Ruiz Iglesias, 2003), con la intención de que estos mismos procesos se ejercitaran en las academias de maestros para que redundaran en el trabajo en las aulas.

## **CAPÍTULO 1V. CAMBIOS Y DIFERENCIAS EN LOS CICLOS ESCOLARES 1998-2003**

A similitud de la organización de la información en el capítulo anterior, en éste se presenta la información compilada durante estos años distribuida en las mismas cuatro áreas, pero a efecto de sintetizar, solo incluyo los cambios que se dieron desde el ciclo escolar 1998 hasta la conclusión de este informe.

### **4.1 El trabajo en la academia de inglés**

#### *4.1.1 Los microproyectos por asignatura*

A partir de los acuerdos generados en la última sesión de trabajo del ETP, en el mes de Junio de 1998, se acordó darle seguimiento al trabajo realizado con los maestros en las reuniones de academia. No se contaba con procedimientos preestablecidos, un formato previo, o un modelo a seguir por los integrantes del equipo. El objetivo consistía en identificar cuales necesidades podrían ser abordadas durante este nuevo ciclo, mediante propuestas generadas respecto a la problemática concerniente a cada asignatura, diseñar estrategias y establecer acciones tendientes a reducir el problema detectado, para ser registrados en un microproyecto escolar por asignatura o área.

El microproyecto se elaboró con las características asignadas a los proyectos escolares: detección y diagnóstico de la situación de la asignatura en la zona para identificación de los problemas principales, planteamiento de objetivos general y secundarios, diseño de estrategias e implementación de acciones tendientes a erradicarlos o reducirlos, y tener un registro de tales actividades en un cronograma anual, al que nos remitiríamos en algunas reuniones posteriores, para comprobar el cumplimiento de los acuerdos.

La problemática enfrentada por la asignatura de inglés en la Zona Tres se refiere principalmente al alto índice de reprobación en la materia, y el bajo aprovechamiento de los alumnos. Durante el ciclo 98-99, los profesores de mi

academia adjudicaron ambos indicadores a la falta de motivación e interés entre los alumnos por la asignatura, reconociendo que las prácticas docentes empleadas aunadas al desconocimiento del enfoque vigente, contribuían al agravamiento de tal situación.

Con la convicción de que se autoconsideraran sujetos y protagonistas de sus propios procesos de formación y que solamente con ellos es posible transformar la educación (Fierro, Furtoul y Rosas, 1999:12), se programaron reuniones extraoficiales con objeto de intercambiar conocimientos teóricos y prácticos sobre técnicas y dinámicas de grupo y recursos didácticos aplicables a la enseñanza del idioma. Los docentes propusieron realizar reuniones de dos horas -independientemente de las de academia-, cada dos meses en el ciclo escolar, programando dos de ellas en día sábado y dos entre semana, para afectar menos el trabajo en los grupos.

Coincidir en el asunto de los horarios fue bastante difícil, pues la mayoría de los profesores trabajan en dos secundarias, o en primarias, así que al dedicar tiempo a estas reuniones uno de sus turnos resultaba afectado. Aunado a esto, se encontraba la negación por parte de los directores para conceder permiso a los profesores de sus escuelas, incluyendo a la directora de la E.S.T. 44, responsable del ETP.

Finalmente, de las reuniones planeadas al principio de ciclo, solo se realizaron dos. La mayor parte de los docentes presentó un sinnúmero de objeciones para justificar su falta de compromiso con lo preestablecido, aunadas al hecho de que algunos directores no autorizaron la asistencia de sus profesores a las reuniones.

En el ciclo escolar posterior (1999-2000), los profesores de la academia acordaron trabajar a lo largo del ciclo escolar implementando acciones destinadas a realzar la importancia de la asignatura no sólo en las aulas, sino proponiendo actividades en el plantel, e invitando a los padres de familia a conocer el trabajo desarrollado por los estudiantes. La propuesta surgió con base en la opinión generalizada por parte de la academia, de que la lengua extranjera era considerada como una “materia de relleno”, debido al nivel de dificultad y desconocimiento que la lengua inglesa tiene, incluso para el mismo personal que conforma la zona.

Dado el nivel socio-económico y cultural de la población del sector en la que

las escuelas se ubican, son unos cuantos alumnos los que continuaran estudios superiores. En general, entre los estudiantes prevalece el desconocimiento de la utilidad del idioma, o la seguridad de que jamás lo aplicarán a una situación cotidiana.

Entre las acciones contenidas en el microproyecto de academia de zona, se propuso implementar el uso de cuadros de honor bimestral para los alumnos con altas calificaciones; el realizar periódicos murales en la lengua enfocada, y exponerlos en lugares a la vista de todo el personal; diseñar y colocar letreros en inglés para los salones, talleres, laboratorios, y demás espacios en cada centro escolar, y hacer exposiciones con los trabajos creados por los alumnos. Otra actividad desarrollada fue la de trabajar con los alumnos con la sección del aviso clasificado de los diarios existentes en la ciudad, para hacer un recuento de todos los empleos en los que se incluye el idioma como requisito para el trabajo.

Puesto que al principiar el año escolar anterior (98-99), el Programa nacional para la actualización permanente del maestro de educación básica (PRONAP), había impartido un taller a los docentes sobre la importancia del uso de materiales auténticos en la asignatura de inglés, se planeó la cooperación de los padres de familia, solicitándoles estos materiales de uso en el hogar, como etiquetas de los productos de consumo diario: latas, artículos de limpieza, revistas, etc. así como pedirles que enviaran con sus hijos la publicidad americana que los diarios incluyen ciertos días de la semana. Hubo algunos profesores que incluso planearon citar en reunión a padres de familia para tratar este asunto.

Sobre el seguimiento a las actividades propuestas, hay que establecer que no todos los profesores de la academia pudieron efectuar todas las arriba mencionadas; algunos sólo trabajaron con dos o tres de ellas, pero la mayoría de ellos reportaban sus experiencias sobre los logros u obstáculos que surgieron en su trabajo a partir de la implementación de las actividades, durante las reuniones de zona realizadas en el ciclo escolar.

Respecto a la integración de las academias, Ruiz Iglesias (2003) enfatiza la importancia de trabajar en función de potenciar aprendizajes que vayan más allá de lo memorístico, también se logra esta integración cuando en la academia se discute como abordar los contenidos de manera tal que no se ignoren las problemáticas del

medio socio-cultural y ambiental, cuando se debate de qué forma se puede trabajar que no sea utilizando solamente como recurso el libro de texto el cual tiene un marcado carácter informativo, por lo que se requiere de complementar con recursos que activen y propicien el carácter formativo de la enseñanza.

#### *4.1.2 Los Talleres de Actualización.*

Desde 1995, la SEP, a través de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, ha hecho llegar a los maestros de educación básica los Talleres Generales de Actualización (TGA), o "...espacios de trabajo colectivo entre profesores en los que, partiendo del análisis de su quehacer cotidiano y de los materiales educativos con los que cuentan, se proponen acciones que contribuyan al mejoramiento de su labor...en pro de una educación de mayor calidad" (SEP, 2000:5).

Para el ciclo escolar 00-01, el trabajo se distribuyó en seis sesiones, abordándose al inicio del ciclo escolar solo las primeras tres, dado el tiempo disponible en la primera semana de labores del mes de agosto. Se estableció en el Centro de Maestros que los responsables de impartir el taller, se coordinarían con los responsables de academia de las 4 zonas, para que en ellas se continuara con el trabajo iniciado. Los responsables ante el equipo técnico de cada asignatura o área, estuvimos en contacto con la instancia mencionada, para preparar los contenidos de la cuarta y quinta sesión, y compartirlos en la segunda reunión de academias de zona, efectuada durante el mes de noviembre.

En la academia de inglés, los contenidos trataron sobre el tratamiento del error en la comprensión de lectura en lengua extranjera, y el uso de la lengua materna en el salón de clases. Al finalizar los temas, se dejaron tareas extraclase, mismas que serían abordadas en la última sesión correspondiente, la cual no se realizó ya en el ciclo escolar, ni se nos dio a conocer el motivo.

En esta situación también intervino el hecho de que los profesores quienes se estaban preparando para ingresar a carrera magisterial, no se interesaban si no se les daba alguna constancia de asistencia al curso. El problema es que con una sola inasistencia a tales talleres, no se les extiende la constancia o comprobante, lo que

disminuye la motivación entre los docentes.

#### *4.1.3 Los valores en la escuela*

Los problemas de bajo aprovechamiento y altos porcentajes de reprobación, han llevado al personal involucrado en el quehacer educativo, a concluir que la pérdida de los valores por parte de las actuales generaciones, son la causa de los problemas mencionados. En consecuencia, han surgido varias propuestas y programas para implementarse en los niveles de educación básica. Los departamentos de servicios complementarios en los centros escolares apoyando tales propuestas, se han dado a la labor de involucrar a toda la comunidad escolar en este intento, diseñando acciones para padres de familia, alumnos y maestros de las escuelas en la zona.

En cada sesión del ETP, se discutía respecto a la necesidad de participar en conjunto al interior de las escuelas para lograr cambios en la conducta del alumnado, como de los mismos maestros. Nuestra tarea era tratar de concienciar en las reuniones de academia a todos los participantes, para tratar de involucrar en los contenidos la práctica de los valores.

A partir de este año, extendimos en dichas reuniones el llamado para cooperar en la promoción y formación de los valores básicos a través de todas las materias, clarificando que educarnos en valores no significa conocer el concepto solamente, sino hacer del valor una forma de vida, practicarlo y estar consciente de ello de manera reflexiva para que el alumno participe en un proceso de construcción de una personalidad ética y sea capaz de un cambio de actitud personal para el bien de la misma sociedad” (SEP- SEECH, 2002).

Se distribuyeron publicaciones para alumnos y maestros, (por parte del gobierno del Estado) respecto de la educación en valores en la secundaria, y se incluyeron acciones en los proyectos escolares, a las que se ha intentado dar continuidad. Por lo general, la manera de trabajar estos valores, era en base a una calendarización incluida en el material señalado, según la cual había que dar a conocer dos valores por quincena. Algunos docentes manifestaron que la sobrecarga

de trabajo es un obstáculo para dar seguimiento a este esfuerzo en su trabajo diario en la asignatura, pero otros han intentado introducir el tema rebasando la forma tradicional de presentar los valores, a través de definiciones conceptuales y elaboración de dibujos al respecto.

#### 4.1.4 *Análisis del programa de inglés.*

Desde mi particular punto de vista, en la zona llegamos a un momento de apertura en el trabajo de las academias, contando con el apoyo de los responsables del equipo técnico y el supervisor de zona, para delimitar en trabajo colegiado la importancia de los contenidos curriculares en la secundaria.

En todas las academias uno de los obstáculos primordiales para la efectividad del aprendizaje manifestados por los profesores, es la extensión del programa en todas las asignaturas, en contraposición con la duración de las sesiones semanales designadas para la lengua extranjera – tres módulos de entre 35 a 50 minutos, dependiendo tal duración de factores como la estación del año, el clima, si la clase es previa al receso escolar, o posterior al mismo, etc.

El inconveniente referido siempre se ha caracterizado de irremediable y es de antemano sabido que el factor tiempo ha sido insuficiente para abarcar los contenidos del programa, sobre todo en primer y segundo grado.

En el Libro del maestro de lengua adicional al español, se establece que las funciones de lenguaje constituyen el eje rector del programa nacional, el cual no puede ser modificado. No obstante, se presentó esta coyuntura, en función de redefinir tiempos y priorizar contenidos, buscando lograr mayor efectividad en el aprendizaje. Sin embargo, los maestros de inglés no convinieron en reflexionar sobre el punto en cuestión; no aportaron sugerencias específicas respecto a eliminar o profundizar en temas con mayor grado de dificultad, puesto que hacerlo implica tiempo extra. En consecuencia, la propuesta cayó en terreno árido, quizás para ser retomada posteriormente, con una sustentación teórica más firme.

#### *4.1.5 El préstamo de los libros de texto por parte de la SEP*

A partir del ciclo escolar 2000-2001, la SEP proporcionó libros de texto a los alumnos de secundaria en el Estado de Chihuahua, en calidad de préstamo. Esta acción generó controversia al seno de la academia. Por una parte, la opinión general de los profesores fue positiva, en relación a que los estudiantes contaran con el recurso en todas las escuelas, puesto que, muchos alumnos carecen de la posibilidad de adquirirlos por su cuenta.

Obviamente, para muchos docentes los libros de texto constituyen el único recurso didáctico, además del gis y el pizarrón. Los inconvenientes aparecieron casi simultáneamente, pues de inmediato se reportó que en varios grupos, en casi todas las escuelas, se repartieron dos y hasta tres textos con títulos distintos de la asignatura en un solo salón, hecho que entorpeció el ritmo y la organización del trabajo del profesor y alumnos. A lo anterior, había que sumarle la gran pérdida de tiempo ocupada por los alumnos en la transcripción de los ejercicios del texto al cuaderno, en vista de que el préstamo se hizo con la condición de que se entregaran a fin del ciclo escolar, para ser usados por la siguiente generación de alumnos, por lo que no debía escribirse en los libros ni siquiera el nombre del estudiante.

A lo largo del ciclo escolar, ciertos maestros decidieron no emplear los libros señalados, y hacer uso de otros materiales auxiliares, como folletos fotocopiados o adquisición de cuadernos de trabajo para el alumno, solo cuando se contaba con la autorización de la dirección, dado que existe la limitación para los docentes de encargar libros a los alumnos, a fin de evitarles el gasto a los padres de familia.

Las dificultades generadas por el préstamo de libros en la secundaria, trataron de subsanarse por parte de la Secretaría dos años después, mediante la consulta a los profesores acerca de los libros que preferirían utilizar para sus clases. A algunas escuelas si se envió el texto solicitado, pero insuficientes para la población escolar, así que para que todos los alumnos contaran con el libro, se distribuyeron otros títulos, persistiendo la situación hasta el ciclo 03-04.

Puesto que todo tiene su parte positiva, el hecho de que había en la zona gran cantidad de libros para la misma asignatura, los maestros tuvieron que renunciar en

cierta medida al hábito de querer incluir en los exámenes partes fotocopiadas exactas de alguno de los textos.

#### *4.1.6 El aspecto técnico-pedagógico. La actualización.*

Una sugerencia que se empezó a plantear con mayor regularidad por parte de los responsables del ETP, principalmente a partir del ciclo 2001-2002, fue que destináramos un espacio en cada reunión de academia para realzar el aspecto de la preparación académica de los docentes. Se programó un tiempo dentro de cada reunión de zona para compartir hallazgos relacionados con técnicas de enseñanza, dinámicas grupales, elaboración o intercambio de material didáctico, etc.

Esta acción se llevó a cabo con regularidad, pero también quisimos en el ETP motivar a los profesores para comprometerse a investigar o a aportar de su experiencia, puesto que no toda la responsabilidad tenía que recaer en los representantes de las academias. Generalmente se hacían compromisos para que, por escuela, parejas, o de manera individual, se expusiera un tema en la siguiente reunión a realizarse –dos meses después -, se llevaran materiales impresos, o ideas funcionales; los compromisos por lo regular se olvidaban, o se incumplían.

Dadas las circunstancias descritas, por lo general yo me encargaba de investigar o aportar algo para cada reunión, temas como evaluación de actitudes, habilidades o competencias en la enseñanza del idioma, páginas del Internet para auxiliar la práctica docente, o para la capacitación, etc.

Otras veces acordé con personas capacitadas ajenas a la zona, para que se nos impartieran talleres o seminarios, a los que asistía un máximo de cuatro de los veinte docentes de la Zona Tres, argumentando posteriormente un sinnúmero de pretextos.

#### *4.1.7 El examen de confrontación académica.*

La propuesta de tener un concurso académico de la asignatura, que había surgido el ciclo escolar anterior -98-99-, para la que se necesitaba el consenso

general de la academia, fue puesta en práctica durante este año, después de haber gestionado ante los responsables del ETP y con los directores de las escuelas sobre la implementación de un concurso más en la zona.

Esta actividad formaba parte de las estrategias para remarcar la importancia el aprendizaje del idioma en las escuelas. El objetivo explícito era reconocer a los alumnos destacados de la zona; la actitud tácita era el deseo de reconocimiento y cierto espíritu de competencia por parte de algunos de los profesores, quienes laboraban en dos de las escuelas con mayores logros en todos los eventos, y se caracterizaban por ser emprendedores y participativos. La parte de los docentes que no había apoyado la iniciativa del concurso de zona sabía, como todos, que éste requeriría de un esfuerzo extra, para identificar, seleccionar y preparar a los alumnos, pero finalmente se sumaron a la decisión la mayoría, y el concurso se efectuó en el mes de abril del 2000.

La responsabilidad de elaborar el examen de conocimientos recayó en mí como representante de la academia. Las habilidades evaluadas fueron lectura de comprensión, escritura y gramática. Los profesores no apoyaron mi propuesta de agregar comprensión auditiva y conversación, objetando que por ser primera vez, sería más confiable una prueba escrita.

Debido a que en Ciudad Juárez no se cuenta con la jefatura de enseñanza de inglés desde hace varios años, aunado a que en ninguna de las otras tres zonas de secundarias técnicas hay concursos de lengua extranjera, la asignación de hacer el examen me era en cierta medida incómoda dado el carácter de imparcialidad que implica un concurso, puesto que yo atendía ocho grupos en la Secundaria Técnica 41.

Para la realización del examen, es oportuno mencionar que me apegué en lo posible al tipo de reactivos contenidos en los exámenes de carrera magisterial, y los enviados por las instancias oficiales, por contener éstos características del enfoque comunicativo, (Widdowson, 1996:122) el cual "...privilegia el aspecto del desempeño lingüístico [...] que hace evidente hasta donde llega la habilidad del usuario del idioma para [...]lograr una comunicación efectiva ( "use" ), por encima del conocimiento lingüístico del inglés ( "usage" )."

De hecho, la inclusión de ejercicios gramaticales en los exámenes de segundo

y tercer grado representó la sección con mayor grado de dificultad para los participantes, por requerir memorización de reglas y la que fue utilizada por los docentes de la academia para seleccionar los primeros lugares. En este tipo de ejercicios, donde se persigue conocer la adquisición de contenidos conceptuales de los participantes y se privilegia la memorización.

La reflexión sostenida en reuniones posteriores con los docentes de la asignatura, respecto a enfatizar el empleo de la gramática en los exámenes como en los ejercicios en el aula, nos llevó a la observación de la necesidad de fomentar el uso de estrategias de comprensión de lectura en los tres grados, así como de incluir textos de lectura en los exámenes de los mismos, debido al análisis de resultados obtenidos por los alumnos de la zona en los exámenes bimestrales. Por lo general, se reflexionaba sobre los exámenes aplicados, donde se demostraba que el rendimiento del alumnado incrementaba cuando se incluían textos, obtenían mayor puntuación que aquellas con reactivos descontextualizados o inconexos entre sí. La tendencia invariable de los profesores al momento de elaborar los exámenes en academia, era de incluir en ellos ejercicios de relacionar columnas.

Los resultados de los alumnos eran casi siempre reprobatorios en tales secciones de los exámenes, y durante varios años los profesores se negaron a reconocer que esta manera de trabajar es de muy poco provecho para la mayoría de los muchachos, pues si en clase no se trabaja con ejercicios de paréntesis, en un examen es difícil que obtengan altas puntuaciones, dado que la habilidad es distinta (memorizar hechos, palabras, conceptos). Esta situación “no garantiza la transferencia del aprendizaje”. Gagné y Briggs (1982:149) proponen que para garantizar el recuerdo de las habilidades intelectuales el maestro debe propiciar una variedad de actividades de transferencia para que el alumno aplique lo aprendido.

Es obvio que las baterías de reactivos donde se relacionan columnas son cómodas para la revisión rápida, pero de igual manera se revisan los reactivos de opción múltiple, aunque hacer estos exámenes conlleve mayor esfuerzo. Mi argumento consistía en que al trabajar en equipos, se pueden aportar más opciones, en menor tiempo. Con cierta reticencia, la práctica de incluir ejercicios de relación descontextualizados en las pruebas de la asignatura, se ha logrado erradicar casi por

completo en esta academia de lengua extranjera.

El examen de concurso se efectuó por segunda ocasión en el ciclo dos mil – dos mil uno. Las dificultades se presentaron también en este tipo de actividades a causa de algunos profesores quienes no tenían ningún interés en que sus alumnos participen en los concursos, o que ellos consideraban que los estudiantes no tenían capacidad para competir en este tipo de confrontaciones, no manifestaron su parecer respecto a este punto en las reuniones de academia de zona. Simplemente decidieron no hacer nada, y, a última hora, justo un día antes o el mismo día del concurso, sacaban a sus dos alumnos de sus grupos y los enviaban a la confrontación, sin haber tenido contacto con ellos, o haberles dado alguna asesoría personal. Este hecho hacía que los alumnos se sintieran desilusionados y apenados por haber obtenido bajos lugares. Esta actuación por parte de tales docentes fue retomada en las reuniones posteriores, ya que calificamos de falta de ética el proceder señalado, puesto que el espacio para manifestar los desacuerdos es la reunión de academia.

Independientemente de todos los pormenores relativos a la organización del concurso, y la aplicación de los exámenes, entre los elementos rescatables se encuentra el hecho de que los profesores dejan al descubierto su desconocimiento o falta de aplicación del enfoque de la asignatura, al objetar en contra de las partes del examen elaboradas con esa modalidad, pretextando que los alumnos no estaban relacionados con esa clase de exámenes. Esta actitud manifestaba el énfasis en la enseñanza tradicional, donde se privilegia el aspecto memorístico y el hábito de abordar los temas solo desde el punto de vista gramatical. La situación presentada fue que los alumnos obtenían más aciertos cuando se aplicaba el enfoque comunicativo que en el uso del enfoque gramatical. Las discusiones, dudas y enfrentamientos se generaban entre los maestros, en lugar de los alumnos.

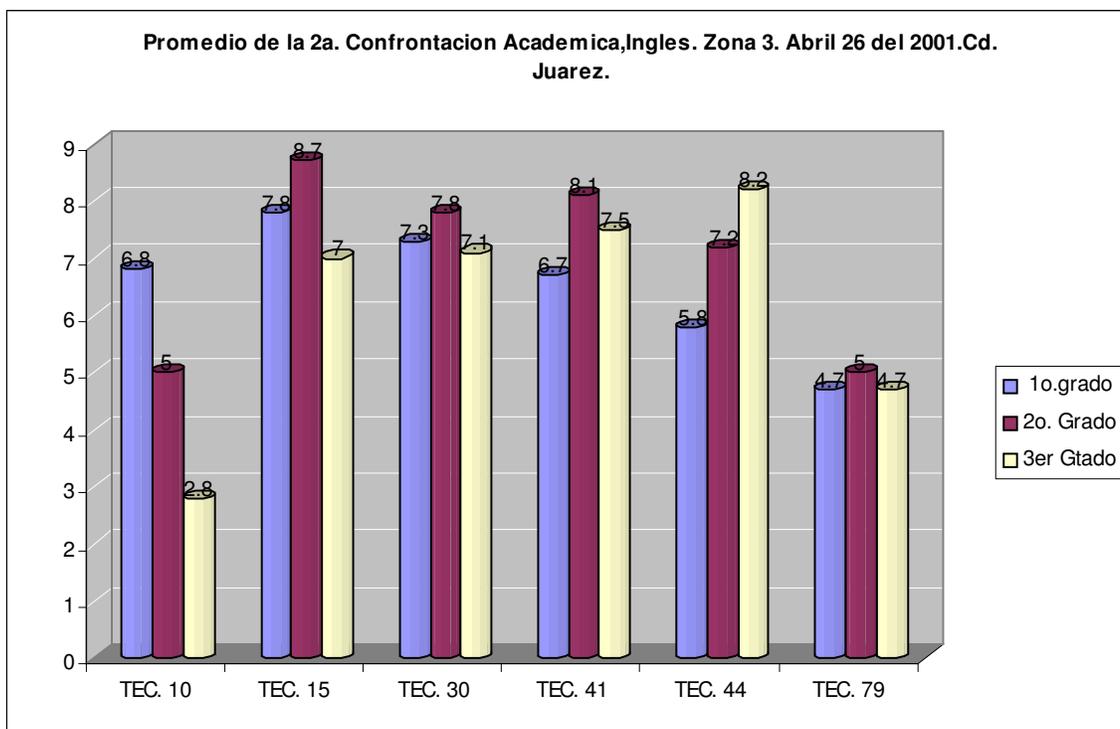
Estas actitudes propiciaron a que se buscara personal externo a la zona en los siguientes concursos, para la elaboración de los exámenes. La instancia que colaboró con la zona, fue el Centro de Maestros de Cd. Juárez, que tiene personal que auxilia a los profesores de enseñanza básica en las diferentes asignaturas en lo relativo a la actualización docente.

Como producto de la insistencia en la reflexión sobre las habilidades de

comprensión auditiva y expresión oral, se decidió incluir éstas en el examen, y cambiar la forma del concurso en el ciclo 2002-2003, incluyendo las habilidades mencionadas, además de aspectos gramaticales, estrategias de comprensión de lectura y conocimientos de cultura general en una modalidad oral, sin recurrir al examen escrito.

El procedimiento empleado en este tipo de concurso, nos fue de utilidad a los docentes, para darnos cuenta de la viabilidad de implementar ejercicios de producción oral en el aula, los que generalmente se limitan a preguntas y respuestas, o, si el nivel del grupo lo permite, a la práctica de diálogos entre los alumnos.

En la siguiente gráfica se presentan los resultados obtenidos por los alumnos en el concurso académico de la asignatura de inglés.<sup>11</sup> Considerando que los estudiantes examinados son los que representan a las escuelas por su mejor desempeño en la lengua inglesa, el promedio obtenido a nivel zona es bastante bajo, lo que demuestra la dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera, para alumnos de escuelas urbanas marginadas, y provenientes generalmente de escuelas primarias oficiales.



<sup>11</sup> Equipo Técnico Pedagógico, Zona 3. Resultados obtenidos en el Segundo concurso académico de la asignatura de inglés. Abril 26 de 2001. Cd. Juárez, Chihuahua, Méx.

Promedio 1º grado 6.5	Prom. 2º grado 7.0	Promedio 3º grado 6.2	Promedio Gral. de Zona <u>6.6</u>
--------------------------	-----------------------	--------------------------	--------------------------------------

## 4.2 La evaluación

### 4.2.1 La evaluación bimestral

Durante el ciclo escolar 1998-1999, los exámenes continuaron elaborándose con base en los reactivos enviados, y durante las reuniones de academia, si la programación de éstas coincidía con las fechas previas al periodo de evaluación.

Los inconvenientes comenzaron a suscitarse cuando los profesores decidieron fotocopiar las pruebas al final de las reuniones. Este hecho fue causa de discusiones en todas las academias, no solo en la de inglés. Las actitudes y justificaciones de los docentes fueron variadas:

- La mayor parte de los docentes de la academia argumentó la necesidad de tener una copia del examen puesto que faltaban semanas para su aplicación, de tal forma que se tenía que volver a ellos para aplicar a los alumnos el tipo de ejercicios contenidos en la prueba.
- Otro de los motivos se refiere al distinto vocabulario empleado tanto en los libros de texto como en el aula, puesto que aunque la mayoría de los textos utilizan el inglés americano, también se emplean ciertos libros de texto con el inglés británico. (*Ej. Go straight along – walk straight ahead, para indicar instrucciones para llegar a un lugar*)

Es necesario mencionar que el acuerdo tomado en el ETP, era que los exámenes no debían ser fotocopiados, pues se encontraron aspectos considerados como irregulares o carentes de ética, al tener todos los maestros los exámenes en sus manos:

- Algunos profesores basaban todo su trabajo del bimestre en el examen para obtener resultados altos en los grupos que atendían.

- Es usual que en la escuela secundaria se de a los alumnos una guía de estudio para los exámenes de casi todas las asignaturas. Ciertos maestros ponían a sus alumnos el mismo examen como guía.
- El examen se elabora para ambos turnos; algunos profesores revisan el examen con los alumnos, y en varias escuelas se llegaron a encontrar las claves o respuestas anotadas en el pizarrón.
- Los profesores que no asistían a las academias, o no cooperaban con sus reactivos, se limitaban a pedir la copia de los exámenes a sus compañeros.

Todos estos puntos se llevaban a las sesiones del ETP, lo mismo que a las academias. La honestidad y los valores se comentaban en las reuniones sostenidas; si bien los docentes se manifestaban por que el manejo de la ética debe ser un asunto de responsabilidad personal, algunos optaban solo por conocer los temas que abarcaría el examen, a fin de evitar largas discusiones.

El bajo aprovechamiento en la asignatura dio lugar a que directores de ciertas escuelas tomaran medidas drásticas con los docentes, llegando incluso al insulto y empleo de vocabulario soez. Las quejas de los afectados se expresaron en cuanto hubo oportunidad. Los docentes declaraban injusto el que se les tratase con diferencias respecto de los compañeros de otras asignaturas, a quienes se les reconocía públicamente por traer lugares a la zona. El argumento consistía en que hay alumnos buenos en todas las asignaturas, y ellos planteaban que se hiciesen concursos académicos de nuestra asignatura en la zona, para demostrar sus capacidades. La petición se presentó en el ETP, donde se manifestó que la academia debe organizarse para llevar a cabo esta clase de eventos de confrontación.

Las dificultades debidas a las omisiones en el envío de reactivos de parte de los profesores durante los ciclos escolares anteriores, trataron de ser superadas mediante la elaboración de todos los exámenes en reuniones de academia. Se planeó una participación general de los docentes de la zona en las mismas, programando un mayor número de encuentros en este ciclo escolar.

Para contrarrestar la situación de fotocopiar los exámenes, acordamos en el ETP el uso de acetatos para escribir en ellos los reactivos, y una vez que cada equipo terminara el del grado que eligió hacer, se proyectaría ante todos los docentes para

detección de errores y revisión. Dado que algunas de las escuelas de la zona no contaban con proyector de acetatos, los miembros del ETP nos debíamos organizar para llevar los aparatos existentes a las escuelas donde se realizaba el encuentro de zona; también destinábamos un horario para rotar los proyectores en los salones en los que se reunían las distintas academias. Esto ocasionaba tardanzas y esperas, y ciertos docentes se daban su tiempo para copiar fracciones del examen en lo que nos correspondía tener el proyector.

Por lo general, destinábamos las últimas horas de la reunión para la elaboración de las pruebas, dado lo saturado del orden del día, y con la intención de que los docentes se quedaran hasta el fin de la reunión, puesto que todos tenían interés en conocer el contenido del examen bimestral. Los que laboraban en otra escuela partían antes de que la reunión finalizara, al igual que ciertas maestras con hijos en estancias infantiles o en la primaria. Y frecuentemente trataban de localizarme para preguntar al respecto, o para pedir copia, la cual no existía. Lo único que podía hacer era decirles que llamaran mi casa para ver los temas abarcados, los que de antemano habíamos acordado, cronograma en mano, al principio de la reunión. (De paso aprovechaba para recordarles la necesidad de ser puntuales, y de quedarse hasta la conclusión de las juntas).

La manera de realizar los exámenes durante las reuniones de academia, auxiliándonos de los acetatos y el proyector, se extendió al ciclo escolar 2000-2001. Las situaciones y actitudes de parte de los maestros perduraron igualmente. Algunos incorporándose gradualmente al ritmo de trabajo, mientras persistían quienes se marchaban antes de que las sesiones concluyeran.

Los estímulos consistentes en constancias con valor escalafonario se quitaron de la zona, debido a que hay suspensión de labores cada vez que las seis escuelas se reúnen, por lo que la asistencia a la academia zonal tiene carácter de obligatoriedad. Los profesores han expresado múltiples quejas reclamando que algunos de ellos trabajan en distintas zonas, y sus directores no les conceden permiso para asistir. Los que participan regularmente a las reuniones, hicieron la petición de que se otorgaran nuevamente las constancias, pero no se han atendido esas demandas por parte de la supervisión escolar.

Como una forma de solucionar la reprobación, e involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje, estuvimos considerando en el ETP previamente al inicio del ciclo 01-02, el responsabilizar al alumno de llevar un registro de su evaluación continua, para que él pudiera ver cuanto acumula en cada periodo. Primero había que establecer o identificar en el grupo, los valores a trabajar durante el curso, dando margen a la auto evaluación, tanto del alumno como por parte del maestro. Estas propuestas de trabajo se llevaron a las academias de zona, en las que algunos docentes han expresado sus puntos de vista, positivos y negativos al respecto.

#### *4.2.2 La evaluación diagnóstica.*

En agosto de 1998 se tomo el acuerdo de elaborar en la academia el examen de diagnóstico para todas las escuelas. Se implementó también un examen inicial para el primer grado integrado con contenidos de conocimiento general de la lengua inglesa, como lectura de símbolos de tráfico, colores y números, saludos, etc. entre los contenidos con mayor grado de dificultad, estaban nombres y apellidos, miembros de la familia, ocupaciones y preguntas de respuesta corta.

Es menester incluir en este punto, que los resultados obtenidos en los primeros grados, superaron a los de segundo y tercer año en todas las escuelas. Este hecho fue siempre notado en la academia, pero no se profundizaba en las razones. Los comentarios de los profesores al respecto se atribuían generalmente a la disciplina observada por los alumnos de primero, misma que se relajaba al ir el alumno accediendo a los grados subsecuentes.

El énfasis constante por parte de los directivos en este punto, llevó a la conclusión de que los contenidos abarcados en el examen inicial son del dominio general, la mayoría de los niños saben los números del uno al diez en inglés, los colores y conocen alguna expresión para saludar o despedirse, puesto que vivimos en una ciudad fronteriza, en donde se accede fácilmente a esta información por distintas vías, como publicidad impresa, el televisor, la radio, etc. añadiendo que ya existen en la ciudad algunas escuelas primarias oficiales en las que se les da inglés a los niños, una hora o dos a la semana. Son pocas las escuelas, pero hay planes

gubernamentales de que esto se extienda a nivel estatal, o al menos regional.

A este respecto planeamos en la academia de inglés introducir en los exámenes para primero, contenidos que correspondan a otras funciones de lenguaje, tales como algunas expresiones empleadas para expresar gustos y preferencia, o hábitos y rutinas.

En el ciclo siguiente -99/00-, en el ETP se acordó dejar de aplicar el examen de diagnóstico enviado por la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas, se planeó un examen de diagnóstico integrado en un folleto con todas las asignaturas para ser aplicado en la semana del 24 al 30 de agosto; se marcó el tiempo de aplicación y se le adjudicó al ETP la responsabilidad de hablar con los subdirectores y coordinadores de las escuelas, para solicitarles su apoyo en la aplicación del instrumento.

Se solicitó a todo el personal en la zona remitir resultados a las direcciones y de ahí al equipo técnico, para ser examinados en la primera reunión de academia, para tener un parámetro de comparación con los resultados obtenidos cada bimestre. El trabajo de seguimiento se haría por parte de cada profesor, en las coordinaciones académicas de cada centro de trabajo, así como en las reuniones de zona.

#### *4.2.3 La evaluación intermedia*

En lo que respecta a este tipo de evaluación, en agosto de 1998, el documento se elaboró en la ciudad de Chihuahua, para ser aplicado a una muestra no superior al 15 por ciento de la población escolar de la zona. Se decidió que el ETP sería responsable de la aplicación durante este periodo escolar, organizándonos de esta forma:

- Los integrantes del equipo decidimos que en parejas visitaríamos las escuelas para aplicar el instrumento.
- La pareja de maestros que visitara la escuela no debería laborar en la misma.
- Cada director estaba previamente informado y personal de control escolar tendría a la mano las listas de asistencia de todos los grupos a la hora

convenida, en ambos turnos.

- Los dos profesores comisionados pasarían a los quince grupos de cada turno, acompañados de un prefecto o persona designada por la dirección del plantel, para seleccionar al número de alumnos requerido en el examen.
- Los alumnos seleccionados se congregarían en dos aulas grandes y los responsables del ETP, con la ayuda de un miembro de la escuela en cuestión, aplicarían y recogerían el examen, para posteriormente llevarlo a la E.S.T. 44, de donde se enviaría de regreso al Departamento de Secundarias Técnicas, para análisis de los resultados.

Este procedimiento fue llevado a cabo con el propósito de evitar los incidentes del ciclo 97-98, en el que hubo varias irregularidades en la selección de la muestra, como elegir a alumnos sobresalientes para la aplicación de la prueba.

En esta ocasión, la tarea de la revisión se realizó en cada escuela, y los resultados de este muestreo se enviaron al equipo técnico, a fin de hacer un análisis en conjunto, tanto del examen enviado por la DGEST, como de los resultados. Posteriormente, en las reuniones de academia se presentaron los promedios y porcentajes obtenidos en cada asignatura.

Para el siguiente año -1999/ 2000- en acuerdo generado en la primera sesión del ETP, se estableció que se efectuarían dos aplicaciones de exámenes de *muestreo general* en el transcurso del ciclo escolar (incluyendo a todo el alumnado); la diferencia estuvo en que el equipo técnico elaboró los dos exámenes, con base en los contenidos de los hechos en las academias bimestralmente. La primera aplicación tuvo lugar en el mes de enero del 2000, abarcando contenidos de los dos primeros bimestres, y la segunda se efectuó a mediados de junio.

Se pretendía que los maestros tomaran el primer examen como un diagnóstico, para conocer el rendimiento académico real del alumnado y se nos insistía por parte de los responsables del ETP, en acentuar en la sensibilización a los docentes respecto a la importancia de estos exámenes. En repetidas ocasiones se manifestó la actitud de varios profesores al de minimizar o desvalorar este tipo de pruebas ante los alumnos, puesto que la calificación obtenida no

tendría valor oficial. El planteamiento al respecto era: ¿estamos certificando la ignorancia o preparando para la vida?

El examen se conformó con un máximo de diez reactivos por asignatura. En total fueron 5,750 folletos de cinco hojas cada uno, con 101 reactivos para el primer grado, 100 para el segundo, y 90 para terceros. Los profesores en cada escuela apoyaron en la aplicación, y la revisión estuvo a cargo del ETP. Dado que carecíamos de lector óptico, hacíamos las plantillas a mano para revisar las hojas de respuestas. Algunos miembros de los servicios complementarios (orientadores o trabajadores sociales) nos auxiliaron. En total trabajamos veinte personas en la revisión, concentración de resultados, obtención de promedios y porcentajes tanto horizontal como verticalmente, por alumno y por materia. Nos tomó cinco horas por grupo este proceso, dando un total de seiscientas setenta y ocho horas de trabajo continuo.

Después de la concentración de datos, el ETP acordó con los directores de los seis centros de trabajo, la necesidad de que ellos se reunieran con su respectivo personal para el análisis de los resultados. El análisis por asignatura lo realizamos los integrantes del equipo técnico en la tercera academia, el mes de febrero del 2000.

Los promedios de inglés en la zona fueron de 5.0 en la primera evaluación, y de 3.9, en la segunda.

#### *4.2.4 La evaluación institucional*

En el ciclo escolar 2000-2001, el Departamento de Secundarias Técnicas, decidió realizar una evaluación institucional a la Zona Tres, para lo que se aplicaron a todo el personal de la misma entrevistas y cuestionarios de consulta; aparte de los exámenes de conocimientos aplicados al alumnado, se les entregaron algunos instrumentos para que ellos evaluaran a cada uno de los profesores, directivos y personal escolar.

El propósito general planteado por parte de los responsables ante el ETP previamente a la llegada del personal de la Subsecretaría de Educación e

Investigación Tecnológica, responsable de la evaluación externa, era dar margen a una evaluación institucional profunda, consciente y de calidad del ciclo 2000-2001, a partir de la cual surgieran propuestas para ser implementadas en el ciclo escolar siguiente. Entre los objetivos específicos, estaba el sacar a la luz las expectativas e iniciativas de la planta de maestros de la zona.

Los integrantes del ETP colaboramos con auxiliar al personal que llegó a cada uno de los centros de trabajo, en la aplicación de instrumentos de medición de indicadores significativos, a grupos que no estaban a nuestro cargo en la impartición de la materia, pues había encuestas relacionadas directamente con el desempeño de cada docente, en los grupos que éste atendía; participamos también en la concentración de los resultados de los alumnos, que se dieron a conocer inmediatamente después de haberse registrado en cada escuela.

Algunos aspectos relativos a los docentes, fueron el número de grupos y de alumnos por grupo que atendía cada maestro; la antigüedad de los mismos en su centro escolar, las horas de nombramiento y los docentes inscritos en carrera magisterial.

Se obtuvo la estadística de los promedios y porcentajes de eficiencia terminal del ciclo anterior y el presente, por asignatura y por actividad tecnológica (los obtenidos en inglés correspondientes al ciclo 99-00 fue de 7.4, y de 7.47 hasta el momento del ciclo actual). Se obtuvieron datos sobre la cobertura educativa de los centros escolares y la deserción escolar.

Del aspecto de apoyo al personal docente existente en las escuelas, se consultó sobre:

- Los ejemplares de consulta,*
- Las fuentes de consulta y programación,*
- Materiales de apoyo elaborados por la DGEST,*
- Materiales didácticos en la biblioteca,*
- Asesorías técnico- pedagógicas,*
- Cursos para docentes de asignaturas académicas (necesidades de actualización)*
- Cursos para docentes que no tienen preparación pedagógica*

El hallazgo en relación a los cursos de actualización, fue que tales cursos no se imparten dentro de las escuelas, sino en instancias como la Universidad Pedagógica, la Normal Superior, o el Centro de Maestros, y corre por cuenta de cada docente la decisión de tomarlos o no, con excepción de la Secundaria Técnica 44, ya que el centro de maestros citado eligió este plantel escolar para efectuar los cursos y talleres de capacitación del, exigidos a los maestros que desean incorporarse y los que ya participan en carrera magisterial.

Con respecto a los materiales de consulta bibliográfica existentes en los centros escolares, se observó que sólo se cuenta con cierta cantidad de ellos en las escuelas grandes de la zona, que son las más antiguas.

Entre los cuestionarios dirigidos al personal de la zona, se eligieron los siguientes criterios:

- *Gestión escolar,*
- *Liderazgo,*
- *Recursos,*
- *Procesos escolares*
- *Satisfacción del personal.*

También se les aplicó a los estudiantes de las seis escuelas el cuestionario referente al criterio de satisfacción del alumnado, considerando a todos los maestros de cada una de las asignaturas.

Se evidencia en este punto la manera en que las prácticas evaluatorias son ambivalentes y se interpretan desde posiciones opuestas: mientras unos las ven como estrategias que contribuyen al mejoramiento, otros las ven como una amenaza. Este tipo de evaluación causó inquietud entre algunos maestros, ya que su desempeño en clase sería expuesto si no ante la zona, si se conocería por sus directivos, el ETP y personal ajeno a cada escuela. En las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se encontró con docentes quienes aun empleaban vocabulario soez en los grupos, o agredían al alumno físicamente

De esa misma información, la problemática detectada en la mayor parte de las escuelas se relacionó con la falta de utilización de materiales didácticos por el maestro, la ausencia de elaboración de materiales didácticos por los alumnos para ser

usados en clase y la escasez del trabajo en equipos.

Los criterios con más alta satisfacción registrados por los estudiantes fueron:

- La explicación de los propósitos y objetivos al inicio de un tema,
- La explicación y acuerdo sobre las formas de evaluación al principio del bimestre,
- La preparación previa del trabajo de clase por parte del profesor, y
- Justicia en la forma de evaluación.

Al finalizar la evaluación externa aplicada a la zona, se dieron a conocer los hallazgos por parte del equipo evaluador que participó en ella. Los equipos de trabajo de zona se reunieron en la Escuela Técnica 10, para ser informados del trabajo elaborado en esa semana. Entre las fortalezas encontradas, se destacó la labor realizada por el ETP en las escuelas, la apertura de la zona para permitir la evaluación recién implementada, priorizando la hecha por parte de los alumnos a los docentes y, entre las debilidades se habló del alto índice de inasistencias e incapacidades por parte del personal; compromisos débiles por parte del mismo, resistencia de la planta de maestros a cambios metodológicos y a la modificación sustancial de la práctica docente.

Posterior a la reunión de los equipos de trabajo, los directores convocaron al personal de sus respectivas escuelas para hacerles llegar la información obtenida, con el propósito de reflexionar sobre las debilidades encontradas en cada centro escolar, y renovar los compromisos necesarios.

En el año dos mil uno - dos mil dos, se aplicó otro examen de evaluación intermedia, que incluía solo contenidos programáticos, por parte de la DGEST. Tanto el tiraje como la aplicación estuvieron a cargo del ETP. Se programó el trabajo durante una semana, para ser aplicado en las seis escuelas, a los ya seis mil alumnos. Los mismos cuadernillos se utilizaban en todas las escuelas, con hojas de respuestas para cada alumno. La revisión estuvo a cargo de los mismos alumnos, en coordinación con un maestro asesor, quien realizaba la evaluación grupal en conjunto. Los resultados generales obtenidos en cada asignatura, fueron presentados y puestos a discusión por los integrantes del ETP en la reunión posterior.

### **4.3 El proyecto escolar de la zona**

El conflicto entre el supervisor y los directores de las escuelas perduró a lo largo de todo el año escolar 98-99. Como se observa en el cronograma de la zona de los dos equipos de apoyo al trabajo con los proyectos, el único con el que se contaba en la zona era con el ETP, pues de los seis directores miembros del equipo consultivo, tres estaban en constante pugna por ejercer su voluntad en sus respectivas escuelas. Todos los directores debían fomentar el trabajo colegiado, participar en las reuniones de academia, o por lo menos asistir a la escuela donde estas tenían lugar; no obstante, el día en que tenían lugar las reuniones era considerado por los disidentes como día de asueto.

Los integrantes del ETP seguíamos siendo afectados por estas diferencias, lo que nos incomodaba puesto que en lugar de tener el apoyo de nuestros directores, teníamos que ser apoyados por el supervisor. Nos convertimos en los sutilmente rechazados en nuestro centro de trabajo, en algo así como los protegidos del jefe.

Una fortaleza para el ETP, fue contar con la incorporación al mismo, del subdirector de la E.S.T. 15; la labor que desempeñó fue auxiliar en el área de ciencias sociales, a la vez que fungió como corresponsable del ETP, junto con la directora de la técnica 44; su cooperación resultó de valiosa ayuda en el trabajo del equipo, así como un fuerte apoyo para la supervisión.

Durante este año 98-99, entre las acciones delimitadas en el proyecto de zona, se llevo a cabo una reunión de capacitación y actualización para todo el personal, tomando en cuenta las proposiciones hechas por los docentes en las reuniones de la academia el ciclo anterior. El interés de los responsables del equipo técnico era delimitar con el personal los aspectos subjetivos de la evaluación, tales como habilidades, destrezas, hábitos, y todo lo que se enmarca dentro de la evaluación continua, distinguiéndolos de la parte objetiva –el examen-. Los miembros del ETP nos dimos a la tarea de reproducir una antología de materiales relacionados con aspectos técnico- pedagógicos, tales como tipos de exámenes y sus características; baterías de reactivos, el Acuerdo 200, dinámicas grupales, y otros mas.

No está por demás mencionar que, dada la carencia de equipo y recursos en la

zona, no contábamos con un espacio para el trabajo; todas las reuniones se efectuaban en la biblioteca de la E.S.T. 44, y para la elaboración del citado material, se consiguió que se nos facilitara una oficina de la Asociación de Maquiladoras de Juárez. Tuvimos acceso a emplear las fotocopadoras, y tardamos tres días fotocopiando y haciendo los folletos para más de trescientas personas.

Los temas fueron expuestos por ponentes provenientes de la ciudad de Chihuahua, en el transcurso de los días destinados a la capacitación; uno de los factores que favoreció la asistencia, fue que se otorgó una constancia con valor de entre 20 y 30 puntos recuperables para el escalafón.

#### *4.3.1 Las reuniones de academia internas*

Entre las acciones que se implementaron en la zona durante el ciclo escolar 1998-1999, se encuentran las reuniones de academia internas en las escuelas, denominadas así para distinguirlas de las de zona. Se programaban con una duración de dos horas, para llevarse a cabo cada fin de mes, o al fin de bimestre, sujetas a las particularidades de cada escuela.

El propósito principal de las reuniones era dar seguimiento al proyecto escolar en los centros de trabajo. Durante la primera hora, la dirección y/o coordinación presentaba los resultados de cada bimestre en todas las asignaturas al personal, y la segunda parte se dedicaba para que cada asignatura en su academia rediseñara su microproyecto escolar con base en los resultados obtenidos en ese bimestre. Los docentes debían tener no sólo promedios y porcentajes de cada uno de sus grupos, sino además, debían ubicar y analizar los contenidos en los que alumnado tuvo menor aprovechamiento. Con base en tal análisis, los docentes debían reprogramar su plan de clase para el siguiente bimestre. Aunado a esto, cada academia con su microproyecto a la mano, analizaría cuales de las estrategias y acciones delimitadas se realizaron, y los motivos de las no efectuadas.

Las reuniones internas se llevaron a cabo, pero no en todas las escuelas ni cada bimestre. Algunos directores las olvidaban o pasaban por alto y cuando se efectuaban, se utilizaba el tiempo en dar información administrativa. En cuanto a los

resultados de la evaluación bimestral, generalmente sí se daban a conocer, pero una vez presentada la información estadística por el director o miembro del personal a cargo, se daba la reunión por terminada, o era imposible reunir a todos los maestros por asignatura, pues ya varios tenían que irse al otro empleo, o nadie traía resultados de los exámenes y no se concretaba nada.

El seguimiento a los proyectos escolares tenía que llevarse a cabo puesto que estos conforman el fundamento del proyecto de la zona. Estábamos conscientes de que las reuniones de dos horas al final de cada bimestre no se efectuaban en con la regularidad requerida. Ciertos directores tenían que sentir la presión por parte del supervisor, para recordarles de la necesidad de seguimiento a lo establecido al inicio del curso y evitar la simulación, dado que esta se trasluce en los resultados obtenidos en la zona.

En el año 2000-2001 se reflexionó en todos los equipos de trabajo –consultivo, de subdirectores y coordinadores- al respecto, y se reinstauraron en el proyecto de la zona las sesiones de dos horas de trabajo. Al cierre del ciclo, se concluyó que sólo dos escuelas utilizaban el espacio para los fines establecidos. El hecho de estar presente durante las reuniones con el supervisor y los demás equipos de trabajo, replanteando la necesidad de cumplir, y a fin de bimestre escuchar o ver gestos de indiferencia o rechazo hacia lo preestablecido por las mismas autoridades escolares, daba lugar a comentarios de desaliento en el ETP, y a fuertes discusiones posteriores entre la supervisión y los otros equipos.

La modificación correspondiente que tuvo lugar el ciclo siguiente 01-02, consistió en que los integrantes del ETP acudiríamos a las reuniones internas en calidad de observadores, o para reforzar a las escuelas, en caso de que ellas lo solicitaran, y traer opiniones y/o propuestas a las sesiones del ETP. Se planeó acudir a las seis escuelas, cada fin de bimestre, programando previamente la asistencias de dos personas a cada escuela. Dado que las reuniones se efectuaban el mismo día, en los dos últimos módulos del turno, la pareja de profesores asistiría a una de las escuelas en las que ninguno de ellos trabajara, estaría presente durante las reuniones de los dos turnos, y elaboraría una relatoría de los aspectos abarcados en las reuniones.

El lado desfavorable era para los integrantes del ETP, puesto que estar

presentes en esas reuniones en otras escuelas, nos desvinculaba en cierta medida de nuestros centros de trabajo. Los profesores se reunían en sus escuelas, quedando las academias incompletas, siendo uno de los propósitos el rediseño de la planeación en equipo.

Al parecer, se tomó con mayor seriedad el asunto de las reuniones internas, y al siguiente ciclo escolar (02-03), los miembros del ETP ya no tuvimos que presentarnos en las escuelas, lo cual nos ha permitido permanecer en nuestros lugares de trabajo al momento de las reuniones de academia.

Actualmente, las reuniones siguen efectuándose en los centros de trabajo. La diferencia que han adoptado algunas de las escuelas, es que el subdirector y el coordinador citan a la academia de cada asignatura, para que presente estrategias para abatir la reprobación.

#### *4.3.2 La intervención de sociedades de padres de familia.*

A partir del ciclo 1998 -1999 y debido a la ausencia de medios y recursos para el ETP en la zona, se consideró el buscar estrategias para las sociedades de padres de familia de las seis escuelas, quienes programaron un plan de trabajo para beneficio de la población escolar. En reunión con los representantes de éstas y la supervisión, se eligió una sociedad de padres representativa para la zona y se diseñaron actividades tendientes a reunir fondos para la adquisición de equipo reproductor y material didáctico básico para el ETP. Este nuevo equipo de apoyo para la zona, integrado por representantes de padres de las escuelas, organizó varias actividades de participación de la comunidad escolar en general, a lo largo de este ciclo escolar. El equipo para la reproducción de los exámenes y materiales impresos era de urgente necesidad, y nos evitaría la incomodidad de dirigirnos a otras instancias cada ocasión en que las circunstancias lo demandaban.

A fines de este ciclo escolar, las sesiones del ETP se mudaron a la Secundaria Técnica 15, debido a que hubo cambio de directores y la directora responsable del equipo técnico fue designada a ocupar la dirección de dicha secundaria. Este comentario viene al caso, porque durante todos estos años hemos carecido de un

lugar propio para las reuniones del ETP, por lo que se utilizan las biblioteca o salas de maestros en caso de que la escuela cuente con tales espacios.

#### *4.3.3 El equipo de subdirectores y coordinadores*

Este nuevo equipo de trabajo se configuró a partir de 1998, con un proyecto propio para apoyar las acciones de las escuelas de la zona. Estuvo integrado por cinco subdirectores y cuatro coordinadores existentes en las seis escuelas. Desde su creación, pudimos apreciar los intentos de vinculación de las acciones con las de los equipos de trabajo existentes, aunque en palabras de los propios integrantes, la inercia existente constituyó una limitante para su trabajo, así como la resistencia presentada de parte de ciertos directores, la de los docentes y la propia del nuevo equipo.

#### *4.3.4 las jefaturas de enseñanza*

El trabajo realizado durante estos años en la zona empezó a llamar la atención de las autoridades educativas en la ciudad y en la capital del estado. De las jefaturas de enseñanza de ambas ciudades, periódicamente comenzamos a tener la asistencia de algunos jefes de enseñanza, primero en calidad de observadores, y con el tiempo, empezaron a apoyar el trabajo de los miembros del equipo técnico, en los aspectos de capacitación para los docentes de sus academias, y/o auxiliando en la conducción de las mismas.

Un problema resultado de la llegada de estas personas externas a la zona, fue que quisieron intervenir directamente en los asuntos de las academias, lo cual fue visto con desagrado por parte de varios docentes, quienes de inmediato expresaron sus impresiones ante sus representantes del ETP. La intervención del supervisor permitió que la conducta de los jefes de enseñanza fuera más neutral y se limitaran a observar por varios meses, incorporándose paulatinamente al ritmo de trabajo de la zona.

La asignatura de lengua extranjera no ha contado con este tipo de apoyo, porque no hay jefe de enseñanza en la ciudad desde hace más de cinco años y no se

han destinado recursos humanos para cubrir esa plaza.

#### *4.3.4 El ETP en las actividades académico- culturales y deportivas.*

Entre las funciones del ETP en el ámbito académico, se halla la preparación de los alumnos que participan en el concurso académico entre las seis escuelas de la zona, para posteriormente participar en los concursos regional y estatal. En el año 1998-1999, se decidió que los representantes de cada asignatura elaboraran los exámenes de confrontación académica para los alumnos participantes, con el grado de dificultad superior al promedio, pues ellos tendrían que competir con los más altos promedios de la ciudad y del Estado. Una vez que conformamos el examen, nos dábamos a la labor de planear y organizar el evento en de la escuelas de la zona. La organización implicaba desde elaboración de gafetes para alumnos y personal asistente, recepción de los alumnos participantes de la zona, auxiliar en los salones donde se efectuaba la aplicación y finalmente, la revisión de los exámenes, cada uno de los integrantes del ETP debía contar de antemano con la clave de su asignatura para ello.

Aparte del trabajo mencionado, había que obtener los resultados de todos los alumnos participantes en cada asignatura, y elaborar gráficas con promedios para presentarlas a los maestros y a cada escuela, puesto que los alumnos que participarían en los eventos regionales y estatales tendrían que recibir retroalimentación en las áreas con mayor deficiencia. La actividad hasta aquí descrita, continúa siendo una de las comisiones del ETP, hasta el año 2003.

En el año 99-00, hubo mayor consolidación del trabajo de la zona en lo que se refiere al trabajo con proyectos escolares; los equipos de trabajo de la Zona Tres se fortalecieron, encontrando cada vez menor resistencia por parte de algunos directores; deseo apuntar a este respecto, que los parámetros que indican el éxito son así considerados a medida que la zona destaca obteniendo primeros lugares a nivel regional y estatal, así como alguna participación a nivel nacional, debido en gran parte a la coordinación entre todos los equipos de trabajo.

A nivel general, nos ubicamos lejos de cumplir con todas las expectativas en

relación a la efectividad del aprendizaje para el grueso del alumnado. En lo que se refiere a todos los eventos, se han cumplido varias de las metas propuestas en cada academia de maestros, aunque se presentan todavía muchas debilidades, en relación con la organización y conducción de los mismos.

Tenemos que dedicar atención a asuntos que anteriormente no la requerían, como estar al pendiente de la organización y planeación de todas las actividades programadas en los proyectos de asignatura, tales como tomar fotografías en las reuniones de academia de zona y en todos los concursos, así como registrar todos los lugares y nombres de los participantes, mostrar resultados tanto a los responsables del ETP, como a la academia respectiva, para tratar de concienciar acerca de los resultados, o de los aspectos necesarios para mejorar, etc.

Otra de las actividades del proyecto de zona desarrolladas a partir del ciclo escolar 98-99, fue el evento de fin de ciclo, denominado reunión de evaluación final, o de cierre del ciclo escolar. El objetivo de esta reunión era dar a conocer los logros obtenidos a lo largo del ciclo escolar por las escuelas de la zona, en todos los eventos de carácter académico, cultural y deportivo. En ella se reconocieron a todos los alumnos y docentes que obtuvieron los primeros lugares en toda la zona, y se organizó a manera de festival y exposición de trabajos de los alumnos y resultados. Asistieron las autoridades educativas de las otras zonas de secundarias técnicas de la ciudad, y de la jefatura del departamento de secundarias técnicas de la capital del estado.

En el festival, los alumnos que obtuvieron primeros lugares a nivel zona, estatal y nacional en Oratoria, Poesía Coral, Danza, Teatro Guiñol, Declamación, etc. presentaron su participación ante el público y los medios de comunicación de la ciudad.

El ETP tuvo a su cargo la exposición de todos los resultados obtenidos en las actividades realizadas. Presentamos las gráficas de los indicadores de eficiencia obtenidos en las seis escuelas durante los cinco bimestres, promedios y porcentajes por asignatura; cada academia expuso los correspondientes a su área o asignatura. Se incluyeron las fotografías, videos, y recursos con los que se contaba de todos los eventos y concursos que tuvieron lugar en ese ciclo escolar, de los alumnos

participantes y sus profesores asesores.

Desde entonces, año con año se ha realizado este evento, como parte de las actividades del proyecto de zona.

#### **4.4 El ciclo escolar 2002-2003**

A partir del ciclo escolar 2002 -2003, tuvieron lugar varias modificaciones en la forma de trabajar en el ETP, ampliamente descrita hasta este punto, debido a cambios importantes en la zona. El cambio principal se refiere a que desde la capital del Estado se programó una reestructuración de las zonas a nivel estatal, así como rotación del personal directivo en las escuelas de la región.

Por decisiones de la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas, al finalizar el mes de Diciembre del 2002, se procedió a mover tres de las escuelas que pertenecían a la Zona Tres, y otras cuatro se incorporaron a ella. La Escuela Secundaria Técnica 10, se incorporó a otra zona, lo mismo que la E.S.T. 44. La otra escuela que dejó de pertenecer fue la técnica 30, cuyo plantel se localiza muy cerca de las otras escuelas de la Zona Tres, en una colonia marginada, pero bastante poblada.

Las escuelas que pasaron a formar parte de la zona son: la Escuela Secundaria Técnica 55, escuela con más de veinte años de existencia, y con dos turnos, de quince grupos en cada uno de ellos; su población estudiantil es de aproximadamente 1500 alumnos, y se ubica en el mismo sector, que las otras, a unos cuantos kilómetros de distancia. El alumnado que a ella asiste es de nivel socio-económico bajo a medio-bajo. El nivel de los alumnos que ingresan, de acuerdo al IDANIS, se haya entre el B y C.

La E.S.T. 73, cercana al aeropuerto de Juárez, con menor población y la mayor parte del alumnado ubicado en el nivel B, es una escuela con dos turnos.

Las escuelas número 84 y 89, son escuelas pequeñas, de reciente creación, con turno matutino solamente. La Técnica 84 se encuentra un poco más alejada del sector donde se ubican las demás escuelas y la Técnica 89, de reciente creación, al sureste de la ciudad, bastante alejada de las otras, en un nuevo sector cuya fuente de

trabajo es la industria maquiladora. Los alumnos que a ellas ingresan, se ubican en los niveles A y B.

#### 4.4.1 *El trabajo en la academia de inglés.*

Entre los planteamientos para el trabajo con las academias al inicio del ciclo 2002-2003, por parte de los responsables del ETP, se contemplaba la acción de vincular las estrategias de los microproyectos de cada una de las asignaturas con el proyecto de la zona. Se nos propuso a los integrantes del ETP en las primeras reuniones del ciclo escolar, que implementáramos cambios y acciones para mejorar el trabajo en las academias.

En este punto, quiero agregar que el proyecto de zona, elaborado por el supervisor y los directivos responsables del ETP, nunca nos fue presentado formalmente al inicio del curso, aunque sabíamos que se entrega anualmente por parte de la supervisión al Departamento de Secundarias Técnicas del Estado. El supervisor nos daba la bienvenida y las gracias por nuestra cooperación, a la vez que una larga explicación sobre las metas que se tenían para el año en curso. En el transcurso en los últimos dos ciclos escolares tales metas se nos recordaban de forma oral, o ya escrita, con el avance del ciclo escolar.

El énfasis por parte del supervisor siempre estaba en recoger las propuestas de la planta de profesores, generadas en el seno de las academias, y llevarlas a las sesiones del ETP, para analizar su viabilidad, cambios o reclamaciones. Pero este aspecto por lo general se discutía con las dos personas responsables del ETP, la directora de la técnica 15, y el subdirector corresponsable, quien en este ciclo escolar fue designado director de la técnica 41; al concluir las reuniones, ambos rendían cuentas y arreglaban los asuntos con el supervisor, puesto que éste no se hallaba presente en todas las sesiones del ETP.

Dado que en el proyecto de la zona de cada año una de las principales metas es abatir los índices de reprobación, ha habido una marcada insistencia en plantear y proponer acciones que tiendan a la consecución de este fin.

La reflexión que debíamos hacer en la academia, consistía en que planteáramos a los profesores trabajar dando seguimiento al IDANIS, que, como ya se

ha mencionado, es un instrumento que mide las habilidades de los alumnos de nuevo ingreso a las secundarias. El nivel de logro obtenido por los estudiantes se registra con las primeras cuatro letras del alfabeto, en lugar de asignar números.

La forma propuesta a los miembros del ETP para dar el seguimiento por parte de la directora responsable del mismo, consistía en hacer un cambio en los exámenes, de modo que los ejercicios incluidos indujeran o conllevaran a la modificación de las estructuras mentales o del pensamiento de los educandos. Esto, según la responsable del ETP, induciría a que los maestros dejaran de privilegiar el aprendizaje memorístico de conceptos, y conllevaría a que los alumnos pasaran de ser depositarios pasivos de información, a sujetos críticos y reflexivos, y a la asunción de un rol de moderador o facilitador de la enseñanza por parte del docente.

La objeción presentada al planteamiento hecho, fue que ya habíamos tenido la experiencia de aplicar exámenes de diagnóstico y de muestreo elaborados por las instancias de la ciudad de Chihuahua. Exámenes que evidenciaron el desconocimiento de los enfoques de las asignaturas por parte de los docentes, o la desvinculación entre la teoría y la práctica en el aula, sin comentar por enésima vez los bajos resultados obtenidos por los alumnos. La conclusión expuesta en ese momento, fue que se pueden elaborar exámenes perfectamente adecuados al enfoque comunicativo, en el caso de inglés, pero este acto por sí solo, no conduce ni garantiza que los maestros aprehendan el enfoque, ni que lo apliquen en la enseñanza del idioma.

Puesto que los criterios de todos en el ETP al respecto coincidieron, se abordó el tema de los rasgos a evaluar. La cuestión del momento se centró en el como valorar los aspectos formativos, refiriéndose con esto a las habilidades y destrezas que se miden en una prueba. Mi aportación al respecto, fue mencionar que en mi academia he insistido con los profesores en la necesidad de determinar previamente las habilidades en dos momentos:

- \* Las que se van a desarrollar, o formar mediante los contenidos bimestrales al hacer la dosificación del programa

- \* Las que se evaluarán por medio de los exámenes bimestrales

Sin embargo, algunos de ellos siempre se pronunciaban a favor del enfoque

tradicional, que aborda los temas desde el aspecto gramatical, la traducción de textos y ejercicios, la memorización de vocabulario y los ejercicios de repetición oral, argumentando que esta es la manera en que los muchachos son enseñados en la escuela preparatoria.

Todos estos argumentos se analizaban en el ETP, pero la intención de los responsables, era que analizáramos la posibilidad de asignar una letra en lugar de un número a las habilidades evaluadas –como en el IDANIS-.

Así, se vuelve de nuevo al tópico de las habilidades: si éstas no están definidas dentro del programa, si no se identifican y planean al momento de presentar los temas a los alumnos, no se les especifica lo que se pretende alcanzar con los contenidos de estudio y no se establecen los rasgos a tomar en cuenta para la evaluación, ¿de qué manera se puede dar un número a las habilidades?

Por supuesto que es posible hacer la correspondencia de acuerdo al instrumento mencionado, más recordando las características del nivel A, según el cual el alumno carece de estrategias para abordar la información, o hace una aplicación incorrecta de las mismas a ésta situación- a todos los alumnos cuyo desempeño se ubicaría en el nivel mencionado, al momento de asignar un número a tal letra, para poder plasmarse en cualquier documento oficial, esta A equivaldría a 5, de acuerdo con la opinión de los docentes, quienes se mostraban reacios a otorgar una calificación aprobatoria a aquellos alumnos que no hacen ningún tipo de trabajo en todo el período escolar, y algunos ni siquiera cuentan con el requisito de la asistencia, debido a prolongadas suspensiones que logran cuando los casos de conducta son extremos.

El planteamiento de los directores de las escuelas de la zona, era ubicar a los alumnos de la siguiente forma:

*Nivel A = 6   Nivel B = 7   Nivel C = 8 – 9   Nivel D = 10*

El argumento que algunos de ellos sostenían era que con esta clasificación se evitaría la reprobación en la zona, pero la opinión entre los seis directores no era unánime. Las diferencias de opiniones se exponían en largas reuniones en las que participaban los equipos técnico – pedagógico, el de subdirectores y coordinadores, y el consultivo (directores de las escuelas con los responsables del ETP). Las distintas

posiciones llegaron a crear desacuerdos entre algunos de los directores, y finalmente, no se efectuó la aplicación de esta valoración. Cada uno de ellos retomaba el asunto en las reuniones con el personal en sus escuelas, pero el tema central ahí tratado, era la evaluación enfocada desde la perspectiva del acuerdo 200, lo que daba lugar a otras discusiones entre los mismos directores.

La situación privativa del trabajo docente en la zona, es que en varias de las asignaturas aún no se han determinado las habilidades a desarrollar, al menos de manera explícita o sistemática, ya sea que se enseñen los contenidos de los programas, enfocados estos desde la perspectiva tradicional o la vigente.

A la par de la problemática descrita, dependiendo del avance logrado en algunas academias, los representantes del ETP hemos orientando el trabajo con los docentes hacia la identificación de las habilidades correspondientes a las asignaturas. Al menos en la academia de lengua extranjera, durante este año, se dedicó mayor tiempo en cada reunión para temas relacionados con la enseñanza, la identificación de habilidades en la enseñanza de idiomas, el uso de la tecnología disponible en las escuelas auxiliándose del Internet para enseñar el Inglés y la evaluación de actitudes, entre otros. El progreso se da a pasos de caracol, pero la intención de mejorar el proceso de la enseñanza persiste.

#### *4.4.2 Los equipos de evaluación institucional.*

En relación a los equipos de evaluación institucional, se trata de un requerimiento por parte de las autoridades del Departamento de Secundarias Técnicas, que demanda la existencia en cada escuela de un conjunto de profesores o miembros del personal, comisionado para evaluar las acciones institucionales contempladas en el proyecto escolar. La orden para la formación del equipo evaluador se extendió a las escuelas, sucediendo de igual manera que cuando se forman los consejos técnicos escolares, no se dan los lineamientos formales para su funcionamiento. Todo se hace a nivel de acuerdos verbales, se comisiona a los profesores que lo integran, y desde ese momento se cuenta con un órgano evaluador en la institución, el que, generalmente, empieza a comprender sus funciones sobre la marcha, si el director de la institución considera importante y

necesaria la participación del mismo, pero sobre todo, si la supervisión requiere resultados donde se vea el trabajo de las instancias formadas.

La propuesta de que cada escuela debe contar con un consejo técnico interno, se formalizó en las escuelas de la zona a principios del año escolar.

Los consejos técnicos deben constituirse con un representante de cada asignatura o área de conocimiento y ser funcionales. Entre sus labores se encuentra el asesorar y cooperar con la dirección y subdirección en asuntos de carácter académico y de organización y apoyo a los departamentos existentes en la escuela: administrativo, trabajo social, etc. A partir del 2003, se instituyó de manera formal un consejo técnico y otro evaluador en las escuelas de la zona, denominados *equipos de evaluación institucional*.

En cada escuela al finalizar el ciclo escolar se revisan las acciones contenidas en el proyecto escolar que se elaboró en conjunto por el personal del plantel, y se proponen las nuevas acciones que se incluyen en el proyecto del siguiente año. El equipo técnico es quien se encarga de trabajar con las academias internas de cada asignatura, y recoger las propuestas que en ellas surgen para lograr avances en el trabajo escolar. Éstas se plasman en el proyecto escolar de cada institución y el equipo evaluador, conformado también por un miembro de cada asignatura, es quien se encarga de darle seguimiento al proyecto, revisando cuales acciones se han puesto en práctica, y los motivos de las que no se implementan o no funcionan de acuerdo a lo planeado.

Estos equipos de trabajo dan seguimiento a lo estipulado en el proyecto escolar durante el año escolar en reuniones que se tienen con el director de la escuela, -o al menos cuando se sabe que tendrá lugar la evaluación externa.

Otra responsabilidad asignada a estos equipos fue el apoyar al ETP de zona en la aplicación de instrumentos de medición, estar en contacto con las academias internas para comunicarles información respecto a actividades o eventos, u otros asuntos que hayan quedado inconclusos en las academias de zona.

Otra forma de comprometer con el trabajo a los profesores de la zona sin que éstos pertenecieran necesariamente a algún equipo de apoyo, fue involucrar a los presidentes de las academias internas de cada centro de trabajo en la recopilación de

la información estadística bimestral. A partir de este ciclo, estos profesores tuvieron el deber de llevar los datos y las gráficas con los resultados a las academias de zona. Los representantes del ETP nos vimos descargados de una responsabilidad, pero ahora teníamos que tratar con la cantidad de quejas y justificaciones expuestas por los presidentes de la academia que no cumplían con el requisito en cada reunión. La falta de comunicación entre los profesores con sus directivos ha sido el principal motivo para el incumplimiento, y por lo regular son las mismas escuelas las que fallan al presentar la información.

#### *4.4.3 La reestructuración de la zona tres*

Empezando el mes de diciembre del año escolar 2002 ya se comentaba respecto de los cambios que estaban por ocurrir en la zona. El equipo de subdirectores y coordinadores, el equipo técnico de zona y los responsables, junto con el supervisor, tuvimos varias reuniones la primera quincena del mes para conocer lo que habría de hacerse en función de las nuevas disposiciones. Se nos expuso la información estadística de las secundarias técnicas, a nivel estatal y de zona. La información se refería a indicadores tales como el número de docentes de tiempo completo, los índices de aprovechamiento y reprobación, la actualización de los docentes, entre otros.

Desde el punto de vista de los responsables del ETP, se mencionaron los pilares que sostienen a la zona; entre ellos, el propio equipo técnico-pedagógico, la supervisión a los departamentos de las instituciones hechas por parte de las direcciones de los planteles, las reuniones colegiadas, los equipos de evaluación institucional, la asociación de padres de la zona y el proyecto educativo de cada escuela, necesario para conformar el de la zona.

Puesto que en las cuatro zonas de secundarias técnicas existentes en la región de Cd. Juárez no se trabaja de la misma manera con proyectos escolares, la necesidad del momento era integrar al trabajo con tal modalidad a las cuatro escuelas que pasaron a conformar la Zona Tres y formar un proyecto de zona emergente lo más pronto posible, pues ya habían transcurrido cuatro meses del año escolar. Era

necesario hacer la detección de los campos que requerían la atención de parte del personal de las escuelas, utilizando siempre el diagrama de FODAS, (fortalezas y debilidades) comenzando por el proyecto escolar de cada centro de trabajo, mismo que debía hallarse a la vista y disposición del personal que así lo requiriese.

Los integrantes del ETP nos dimos a la tarea de invitar a los maestros de las nuevas escuelas a participar en el trabajo, presentándoles un panorama general de la manera de trabajar en academia, la manera de elaborar los exámenes, y todo lo necesario para integrarse al trabajo en equipo.

Hubo algunos maestros que se mostraron reacios en el aspecto de los exámenes, manifestando sus opiniones y el modo en el que ellos solían hacerlo en las otras zonas. Los que pertenecen a las escuelas más recientes, son por lo general maestros muy jóvenes, con formación universitaria, algunos de ellos con escasa formación pedagógica. Este hecho originó que los miembros del ETP tuviésemos que reunirnos con bastante frecuencia para asistir a las escuelas recién incorporadas a presentar temas en relación con la planeación basada en unidades didácticas, evaluación de habilidades y actitudes y enfoques educativos, principalmente.

El momento que se atravesaba en ese entonces, coincidió con las exigencias que a partir de estos años se ha estado presentando en la educación a nivel estatal, con cambios que vienen desde los altos niveles de la SEP en México, y que se están haciendo sentir en el Estado de Chihuahua, con las nuevas reformas que se implementaran en el siguiente sexenio a nivel nacional.

Pero la presión más inminente se hacia sentir en las nuevas escuelas por parte de los directores a su personal, por el hecho de conocerse a nivel regional que la Zona Tres ha estado en constante relación con el Departamento de Secundarias Técnicas en la capital y que esta zona ha sido objeto de evaluaciones externas desde años atrás, además de estar ubicada entre las más altas a nivel nacional y estatal. No está por demás mencionar la presión extra de la persona del supervisor por la conservación del status en la región, quien es respetado y criticado a la vez en las demás zonas de la ciudad.

## **CAPITULO V. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD**

### **5.1 El último ciclo escolar en el ETP**

Hasta este punto se ha reportado sistemáticamente la forma en que el ETP realizó sus funciones hasta el ciclo 2003, porque durante el ciclo escolar 2003-2004, debido en parte a los cambios ya mencionados, hubo un giro en las actividades en el equipo técnico, avocadas principalmente a la capacitación del personal de los más de 300 maestros que la conforman.

Actividades como la elaboración y presentación de la estadística, la organización de los eventos de fin de ciclo, concursos, etc. se asignaron al personal en las escuelas y a los consejos técnicos y evaluadores de las mismas, reduciendo en gran parte las actividades que el ETP había realizado años anteriores.

En esta sección se mencionan los sucesos que cambiaron en el último ciclo escolar que participé en el equipo, o los que aún requieren ser revisados por el personal de todas las escuelas si en realidad se pretende mejorar los procesos educativos.

A partir del ciclo escolar 2003- 2004, el Departamento de Secundarias Técnicas del Estado tuvo mayor participación por medio de las jefaturas de enseñanza de la región norte. Hubo un énfasis en la extensión de la evaluación institucional a las cuatro zonas de secundarias técnicas en la ciudad, con el propósito de instaurar la “cultura de rendición de cuentas” (De Miguel, 1998), para impulsar el fortalecimiento de una “cultura de la legalidad”, y lograr educación de calidad.

Según declaraciones oficiales para que trascienda la enseñanza básica bajo un esquema democrático, es indispensable la participación de las comunidades escolares y a su vez, que las escuelas rindan cuentas. Desde otra óptica, el énfasis en la evaluación de la calidad de la educación se puede concebir como resultado de los efectos de las crisis económicas sobre la opinión pública y sobre la ideología, que ha dado lugar a la cultura de rendición de cuentas, que se acompaña de una falta de confianza en la capacidad del Estado para dar salida de modo eficaz, eficiente y económico a todas y cada una de las necesidades que una población cada vez más exigente plantea.

Retomando los planteamientos de Díaz Barriga, (s/f) respecto de la visión científico-técnica de la evaluación, ésta se plasma en las intenciones de las instancias oficiales de dotar a la evaluación de neutralidad valorativa, al presentarla con el propósito de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, y no como el instrumento de exclusión - o negación de oportunidades- de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación.

## **5.2 Estado actual de la actividad y propuestas**

En los años escolares 2003 al 2005, la zona fue objeto de evaluaciones a cargo del Departamento de Secundarias Técnicas, con los fines citados, además de constatar si se sigue trabajando con proyectos escolares y de dar seguimiento a los mismos. En el ciclo escolar 03-04, fui invitada a colaborar con las jefaturas de enseñanza en las evaluaciones hechas a las diferentes zonas de la ciudad. Puesto que trabajo en dos escuelas, estuve en la posición tanto de ser observada y revisada, como de realizar estas labores en diferentes centros de trabajo.

Por lo general, los directores y personal tienen información de las fechas aproximadas en las que se realizarán las visitas a las escuelas y constantemente se le recuerda al personal que deben tener sus expedientes completos, en los que se incluye la planeación didáctica, registro de las actividades por grupo, informes sobre comisiones y todos los documentos necesarios que les serán requeridos. El clima que se vive en las escuelas es de tensión para todo el personal, debido a la preocupación de salir bien en las inspecciones, exámenes o cuestionarios que se aplican.

En la Zona Tres los resultados de cada evaluación externa se proporcionan por las mismas instancias que la efectúan, en la semana posterior a su conclusión, con el fin de que la información sirva para tomar decisiones en relación a las fallas encontradas en las escuelas, sin dejar de encomiar el esfuerzo de los maestros que cumplen con su trabajo. Mientras que desde la perspectiva de la institución se tiende a asumir preferentemente el punto de vista de la eficiencia para tomar decisiones (retributivas, sancionadoras, etc.), De Miguel (1998: 73) afirma que generalmente los profesores y los alumnos postulan que la finalidad primordial de todo proceso

evaluativo debe ser la promoción y la mejora. Es por esto que se propone mayor organización y comunicación entre los maestros, si se desea que éstas tengan lugar.

A partir de 2003, se dio la tendencia en la zona de señalar a los profesores, - no debido a su ausentismo u otras conductas vistas como “indeseables” por las autoridades educativas, sino que a aquéllos cuyo porcentaje de reprobación excedía el diez por ciento, se les calificó de “focos rojos” o personas conflictivas en la institución y fueron evidenciados ante el personal de su respectivo centro de trabajo.

En cuanto se tenían los resultados de las evaluaciones (de cualquier modalidad) las autoridades educativas del plantel, de la zona, e incluso del Estado, si se trataba de una evaluación institucional, sostenían reuniones con todo el personal de cada centro de trabajo, y ahí se exponían los resultados de cada maestro en particular, mencionando los nombres de los “problemáticos”.

La respuesta de los profesores fue de desagrado e inconformidad, puesto que algunos aducían no poder asignar calificación aprobatoria al cien por ciento del alumnado por el sólo hecho de asistir y se consideraban a sí mismos como cumplidos y comprometidos con la institución, pero argumentaban no poder regalar la calificación.

A lo largo de este informe he mencionado que cada año, a principio y a fin del ciclo escolar, el abatimiento de la reprobación es por lo general el objetivo a perseguir en cada proyecto escolar, enunciado principalmente por la dirección de las escuelas, quien tiene entre sus metas este propósito, -el cual se expresa en cifras de manera verbal y escrita, a guisa de compromiso en el que se pretende involucrar al personal docente-.

Aún cuando la reprobación por sí sola no da cuenta de los procesos y productos del aprendizaje, advierte la posible existencia de problemas que deberán estudiarse con mayor cuidado: “La reprobación es un fenómeno complejo cuyos resultados reflejan simplemente la síntesis numérica de los graves y profundos malestares del sistema educativo nacional, uno de los síntomas del fracaso educativo” (Guevara Niebla, *et.al*, 1996, citado por Ponce, 2004: 61).

Es posible afirmar que en la Zona Tres ha habido algunos acuerdos enfocados a la solución de problemas de reprobación, como ofrecer clases de recuperación para

los alumnos con bajo aprovechamiento los sábados o fuera de horario, programar reuniones para advertir a los padres de los alumnos con problemas de reprobación y de conducta que sus hijos serán expulsados al superar un número de asignaturas reprobadas, etc., pero en tales acciones ha intervenido tanto el consenso -surgido de la convicción o disposición personal del profesor, como cierta coerción ejercida desde las autoridades educativas.

Los directores de las escuelas, enarbolando la bandera de que los maestros deben ser estratégicos, hacen reuniones en las que éstos se comprometen verbalmente y por escrito a implementar algunas estrategias para evitar la reprobación, pero se quedan sólo en el papel, pues implican compromisos y recursos que la escuela no está dispuesta a otorgar y a las acciones propuestas simplemente no se les apoya o da seguimiento por parte de ambos.

Lo anterior provoca que el proceso educativo aún tenga bastantes retos en la zona, comenzando por la unificación de criterios de los profesores de la academia y siguiendo con los directivos respecto a la evaluación, la metodología para la enseñanza, la comunicación entre el personal del centro para el análisis de la problemática interna y las propuestas de mejora, etc.

El análisis del proceso educativo ha tenido lugar en la academia de inglés, así como la interpretación del currículo, como lo señala el Artículo 36 de la *Ley de Educación*, pero, “Apegarse a la fracción dos del artículo citado, proponiendo a las autoridades competentes modificaciones a los programas, métodos y lineamientos técnico-pedagógicos vigentes”, está aún lejos de las posibilidades de la academia, demostrando que el alejamiento entre los niveles de decisión política y docente (Ruiz, 2003), aún caracteriza al sistema de enseñanza básica.

El seguimiento que se ha dado al trabajo con proyectos escolares y la constancia en las evaluaciones realizadas a las escuelas han influenciado de alguna forma la conducta de los profesores, dando lugar a cambios en el proceso escolar. Puede señalarse que la labor de sensibilización hacia el conjunto docente ha modificado la manera de organizar las prácticas de evaluación y por tanto la enseñanza, constituyéndose en uno de los factores generadores del consenso.

La insistencia en la identificación de habilidades y el aprendizaje de nuevas

formas de evaluar procesos prescindiendo del carácter de unicidad que se ha asignado examen escrito, son procesos que están teniendo lugar en la zona en la asignatura de inglés.

La jefatura de enseñanza, particularmente la de inglés, indudablemente fungió como importante auxiliar en mi trabajo con la academia de maestros durante los dos últimos ciclos escolares que colaboré con el ETP. Actualmente se pueden observar cambios en la actitud de algunos profesores de la asignatura, que tienen que ver con la percepción de sí mismos en su actividad y su rol con los alumnos.

El interés general se centra en cumplir con las disposiciones que el sistema está requiriendo en la planeación de la enseñanza. No sólo en la Zona Tres, sino a nivel regional, la modalidad actual es planear con *unidades didácticas*, definidas por Escamilla (1993:39, citado por Diez Gutiérrez, 2002) como:

Una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad...debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso<sup>12</sup>

Este requerimiento ha entrado en vigencia en la zona desde el ciclo escolar 2003-2004, y en algunas de las escuelas se exige la planeación obligatoria mediante esta metodología a los profesores, lo que originó la necesidad de programar cursos al personal de las escuelas, para presentar algunos elementos teórico- prácticos sobre la elaboración de unidades didácticas, tarea que correspondió al ETP.

El énfasis en la adopción del enfoque constructivista en la enseñanza en las secundarias, plasmada en los enfoques de las asignaturas y retomada por la parte oficial, se plantea como alternativa de solución a los problemas de bajo aprovechamiento y de comportamiento (pero sobre todo de reprobación: la presión del gobierno se hace sentir en todos los niveles, y es el maestro quien a fin de cuentas tiene la decisión en sus manos, en lo relativo a la actualización, aunque los problemas

---

<sup>12</sup> Diez, G. Enrique. (s/f). Las unidades didácticas. Universidad de León: Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. Documento recuperado de: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm> [Consultado en Agosto de 2006]

de fondo persistan en el sistema).

Los maestros han estado recibiendo cursos de actualización para contar con los elementos necesarios para trabajar con los requerimientos del momento, especialmente cuando se anuncia la implementación de la próxima reforma de la secundaria a nivel nacional, la cual según se espera, impulsará el enfoque citado con mayor fuerza.

Parece ser que el trabajo realizado en el ETP con relación a la sensibilización de los profesores para actualizarse y para abordar la asignatura desde aproximaciones más centradas en el alumno, ha tenido lugar en los últimos años, y los maestros han comenzado a prepararse en instancias oficiales y extraoficiales.

Se reconoce que todavía falta preparación a los maestros de inglés en lo referente a la evaluación abordada desde el constructivismo, porque las bases teóricas de los enfoques –en lo que respecta a autores e ideas principales, se han revisado con los docentes en diversos cursos y en varias de las reuniones de academia, pero la propuesta iría en la dirección de ejercitarse en la creación e implementación de ejercicios de evaluación, como los factores que pueden considerarse para evaluar el trabajo en equipo, las rúbricas para las matrices de valoración de actividades de lectura, escritura, la escucha y la expresión oral.

En lo concerniente a la evaluación de los maestros, se puede considerar como válida cuando se siguen apropiadamente los pasos delineados que busquen identificar los comportamientos efectivos de enseñanza de las lenguas extranjeras, y que se llegue a un consenso en la profesión (en este caso en la academia) sobre cuáles conductas identificadas los maestros consideran dignas de evaluar. (Schrier &Hammadou, 1994; citados por Bell, 2005, p. 260). Aunque la propuesta aplica también para las otras asignaturas.

Sobre este aspecto, los maestros tendrían que organizarse y ser más propositivos para determinar esos comportamientos y llevarlos a las instancias evaluadoras estatales o regionales, que por lo regular lo que hacen es importar modelos de evaluación. (De España, o Argentina, han sido los que se aplicaron en los últimos años)

Es menester apuntar aquí la centralidad de la figura del supervisor de la zona,

cuya actuación fue determinante para el ETP, demostrando capacidad de liderazgo, en la que se observó que su apego a lo normativo fue rebasado por su nivel de decisiones no obstante que en su proceder varias veces dio muestra de actitudes paternalistas y de orgullo con los supervisores de otras zonas y en presencia de las autoridades del Estado de Chihuahua, en el sentido de defender el trabajo realizado en la zona, y especialmente por “su” ETP.

Sería injusto no referirme aquí al trabajo realizado por la Maestra Magdalena Mendoza, quien se ocupó durante todo este tiempo de coordinar la labor del equipo técnico, enfatizando siempre el aspecto pedagógico, la necesidad de estar estimulando constantemente a los maestros para aprender y siempre anteponiendo el beneficio de los miles de alumnos que integran la zona.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

### *Realización del informe*

Para realizar este trabajo se partió del supuesto de que “Una investigación realizada por los docentes puede ser sistemática e intencional y puede ser llevada a cabo en la escuela y sobre su trabajo educativo” (Cochran, 2002). En el aspecto sistemático, se incluyen las maneras de recoger y almacenar la información, así como también, el de documentar todas las experiencias y realizar registros escritos de todas las situaciones suscitadas durante la investigación.

Para la elaboración del informe se utiliza la narrativa, enfocada como una forma de construir realidad (Brunner, 1998, citado por Bolívar, 2002); de acuerdo con el autor, “La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad”.

Se narra la experiencia contando las propias vivencias, con la intención de construir conocimiento en educación que profundice e incremente la comprensión de la experiencia humana, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos, tomando en cuenta que “El conocimiento narrativo se preocupa más por las

cuya actuación fue determinante para el ETP, demostrando capacidad de liderazgo, en la que se observó que su apego a lo normativo fue rebasado por su nivel de decisiones no obstante que en su proceder varias veces dio muestra de actitudes paternalistas y de orgullo con los supervisores de otras zonas y en presencia de las autoridades del Estado de Chihuahua, en el sentido de defender el trabajo realizado en la zona, y especialmente por “su” ETP.

Sería injusto no referirme aquí al trabajo realizado por la Maestra Magdalena Mendoza, quien se ocupó durante todo este tiempo de coordinar la labor del equipo técnico, enfatizando siempre el aspecto pedagógico, la necesidad de estar estimulando constantemente a los maestros para aprender y siempre anteponiendo el beneficio de los miles de alumnos que integran la zona.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

### *Realización del informe*

Para realizar este trabajo se partió del supuesto de que “Una investigación realizada por los docentes puede ser sistemática e intencional y puede ser llevada a cabo en la escuela y sobre su trabajo educativo” (Cochran, 2002). En el aspecto sistemático, se incluyen las maneras de recoger y almacenar la información, así como también, el de documentar todas las experiencias y realizar registros escritos de todas las situaciones suscitadas durante la investigación.

Para la elaboración del informe se utiliza la narrativa, enfocada como una forma de construir realidad (Brunner, 1998, citado por Bolívar, 2002); de acuerdo con el autor, “La subjetividad es, más bien, una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad”.

Se narra la experiencia contando las propias vivencias, con la intención de construir conocimiento en educación que profundice e incremente la comprensión de la experiencia humana, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos, tomando en cuenta que “El conocimiento narrativo se preocupa más por las

intenciones humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control” (Bolívar, 2002).

### *Recolección de datos*

La información recabada para la realización de este informe se obtuvo de los siguientes documentos:

- 1) Las relatorías de las reuniones de academia con los profesores de asignatura, realizadas de tres a cinco ocasiones en cada ciclo escolar. Puesto que desde que acepté formar parte del equipo señalado tuve la intención de llevar un seguimiento del trabajo ahí realizado, me di a la tarea de escribirlas todas en limpio para ser entregadas, y de guardar las notas originales para efectos de redacción de este informe. La mayoría de las relatorías fueron escritas por el maestro que se designaba al inicio de cada reunión de academia, quien me las entregaba a su conclusión. Dichas notas posteriormente debían ser leídas, comentadas en las sesiones del ETP y entregadas a los responsables del mismo.
- 2) Las relatorías y notas tomadas en cada una de las sesiones del ETP, realizadas durante los siete años que estuve en la comisión asignada.
- 3) Los resultados de todas las evaluaciones realizadas bimestralmente y que debían ser expuestas en las reuniones con los maestros de inglés.
- 4) Los informes de resultados de las evaluaciones de diagnóstico, de muestreo o institucionales realizadas en la zona, que se daban a conocer de manera oral y escrita, ya sea por los responsables del ETP, o por las autoridades educativas del Estado.
- 5) Los proyectos escolares que se efectuaban al inicio de cada ciclo escolar con los maestros de la academia.
- 6) Revisión de literatura para fundamentar el informe, libros y consulta en publicaciones en línea, por ser de más fácil acceso y para compensar la escasez de bibliografía existente sobre el tema en la ciudad y otras bibliotecas consultadas. Se consultaron también documentos oficiales para encontrar los

lineamientos que sirven de base para el funcionamiento de los equipos técnicos-pedagógicos.

La situación expuesta en este trabajo denota la realidad experienciada por los maestros en su labor cotidiana y los problemas que se presentan cuando se desea incidir en un grupo de profesores, quienes muchas veces no están dispuestos a aceptar cambios en el ejercicio de su práctica docente, a menos que estén plenamente convencidos de que las propuestas, oficiales o no, son funcionales y facilitan el desempeño de tal práctica.

En el trabajo realizado en el ETP se me ofreció la oportunidad de apreciar la estrecha vinculación entre la teoría y la práctica, de testificar la riqueza de trabajar con sujetos con un distinto nivel de compromiso; tanto en mi academia como con los compañeros del mismo equipo durante los siete años aquí referidos, los avances logrados en cada una de las asignaturas y la problemática enfrentada en cada una de éstas.

Dichos avances se refieren a la unificación del personal, a la capacidad de autocrítica y de autoindagación alcanzada gradualmente por cada miembro de la academia, a una mentalidad abierta y de reconocimiento de la necesidad de tener un referente para la acción propia, encontrado en la teoría y en el marco del deber.

Estos maestros, en un primer momento manifestaron inquietud y oposición a trabajar con exámenes estandarizados, como la medida drástica que se utiliza por parte de los gestores educativos para “mejorar” los resultados en las escuelas públicas, y que pueden ocasionar actitudes como las aquí referidas, a guisa de resistencia enmascarada. No obstante, varios de ellos encontraron en la interacción, en el trabajo en equipo, varias soluciones para aplicar en su labor con los alumnos, corroborando los planteamientos vygotskyanos referentes a la construcción social del conocimiento.

Las particularidades experienciadas en una sola zona del país, explican la situación que prevalece en el sistema de enseñanza básica actual: “Currículos prescritos centralmente, con objetivos de rendimiento detallados y apretadas evaluaciones reguladas, y grandes dosis de rendimiento de cuentas han definido una «nueva ortodoxia» de la reforma educativa en todo el mundo,” refieren Baker y Foote

(2003: 21).

Aquéllos que se interesen por la investigación educativa, deben tener en cuenta, señala Stenhouse (2004) que:

“Un punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la realidad del aula, su falta de comprobación en la acción y, ciertamente, si se quiere que cualquier investigación sea útil a los profesores, que repercuta en una mejora de la calidad educativa, es necesario contrastarla en el aula [...] investigando en la acción, las aulas son los laboratorios y los profesores, los investigadores, que comprobarán en ellas la teoría educativa. La investigación educativa puede definirse como la realizada en el contexto de un proyecto educativo y enriquecedora de la labor educativa.”<sup>13</sup>

La experiencia descrita puede ser retomada por quienes están interesados en orientar las prácticas educativas desde la perspectiva de los fines. La Pedagogía precisa tanto del estudio empírico del proceso y los resultados de la acción educativa como de la especulación teórico-filosófica para determinar los fines, límites y consecuencias de tal acción.

En el campo de la didáctica, este trabajo puede ser objeto de reflexión para aquéllos que se preocupan por la forma de enseñar cualquier asignatura, por distinguir los objetivos de los fines, la elaboración de diversos tipos de exámenes pero sobre todo, para reflexionar sobre el propósito de implementarlos, si se hace por obediencia o por convicción. A la vez, afirman Fierro, Furtoul y Rosas, (1999: 70) si se desea analizar las relaciones involucradas en la práctica docente, la didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento.

También es posible inferir la utilidad que representa el conocer los principios psicológicos que sustentan los enfoques sobre cómo se enseña y cómo se aprende. Cada vez que se está ante una situación de enseñanza, hay una posición asumida previamente respecto de lo que se espera del otro. También el que aprende tiene sus expectativas, y a veces éstas no coinciden con la manera en que la información es presentada. En el caso del trabajo con los docentes sucede lo mismo. Hubo maestros

---

<sup>13</sup> Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata. (pp. 11-12).

que expresaron la falta de comprensión que tuvieron sobre un concepto o un tema durante años, y eso ocasionaba que no pudieran llevar a la práctica el conocimiento, porque aún ese conocimiento no formaba parte de ellos.

La organización educativa y la gestión escolar son áreas que pueden fortalecerse a través de las labores interdisciplinarias que se realizan en los equipos técnico- pedagógicos, como el caso descrito lo demuestra.

La suma de actividades presentadas en este informe académico, representan una forma de correspondencia entre los conocimientos adquiridos en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México durante mis estudios de Licenciatura, llevados a la práctica educativa en el último nivel de enseñanza básica, donde ha sido posible corroborar los supuestos de carácter filosófico, el avance de las teorías educativas y su concreción en el ámbito pedagógico en la descrita región en el norte del país, cuya problemática particular puede ser representativa de la situación educativa mexicana.

## OBRAS CONSULTADAS:

### *Bibliográficas*

- Baker, M. y Foote, M. (2003). *Enseñar a pesar de la sociedad del conocimiento I: el fin del ingenio*. A. Hargreaves (ed.), *Enseñar en la sociedad del conocimiento* (pp. 89-113). Barcelona, España: Octaedro.
- Cochran, M y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal. [Aprendiendo de la investigación de los profesores: una tipología funcional, pp. 53-75]
- Chávez, A. (1986). *Historia de la educación en el Estado de Chihuahua*. México: SEP.
- Espeleta, J. y Furlán, A. (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. México: Correo de la UNESCO.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós, Maestros y Enseñanza.
- Gagné, R. y Briggs, L. (1982) *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- Maldonado, J. (1996). *Primer taller sobre el proyecto escolar para nivel secundarias..* Dirección de Educación Media y Terminal. México: S.E.E.CH
- Ornelas, C. (2002). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE
- Pérez Rocha, M. (1983). *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. México: Línea.
- Sandoval, Etelvina. (2002): *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México, Plaza y Valdés-UPN.
- SEP, (1994). *Libro para el maestro. Inglés*. Educación Secundaria, México.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Widdowson, H.G. (1996). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria*. Usage and Use. pp 119-130. México: SEP.

### *Hemerográficas*

- Acuerdo 97. (1992). *Manual de organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. Capítulo V.* México: SEP
- Bell, T. R. (2005). *Behaviors and Attitudes of Effective Foreign Language Teachers: Results of a Foreign Language Annals*; Summer 2005; 38, 2; Academic Research Library.
- De Miguel, M. (1998). *La evaluación del profesorado: Criterios y propuestas para mejorar la función docente.* Universidad de Oviedo. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- Maldonado, J. (1996). *Primer taller sobre el proyecto escolar para nivel secundarias..* Dirección de Educación Media y Terminal. Chihuahua, México: S.E.E.CH
- Salas, G. Edmundo. (2004). *El proyecto escolar y la educación básica en el Distrito Federal.* México, *Educación* 2001, 9 (105), 52-56.
- SEP, (2001). IDANIS 99. *Nuestros nuevos alumnos en secundaria. Bases y criterios para la interpretación de resultados.* México: SEP.
- (SEP, 2000). *Talleres Generales de Actualización 2000.* México: SEP – PRONAP.
- SEP-SEECH, (2002). *Educación en valores.* Libro para el alumno. México.

### *Documentos en línea:*

- *Acuerdo 200*, (1994). México: SEP. En línea.  
[http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf#search='Acuerdo %20200'](http://www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6220.pdf#search='Acuerdo%20200') [Consultado en Abril de 2006]
- Bolívar, A. (2002). "*¿De nobis ipsis silemus?*": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.* *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> [Consultado en enero de 2007]

- Díez, G. E. (s/f). *Las unidades didácticas. Definiciones ¿Qué son las unidades didácticas?* Universidad de León: Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. de: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm> [Consultado en línea en Agosto de 2006]
- Díaz Barriga, A. (s/f). *Organismos Internacionales, Nuevas Reglas y Desafíos. Evaluar lo Académico.* Documento recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPac hecoDiaz.pdf> [Consultado en línea, Mayo 20 del 2006]
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>. [Consultado en Junio del 2006]
- López, S. y Flores, J. (2004). *Colonialismo y modernidad: la enseñanza del español en la Nueva España. Odiseo, Revista electrónica de pedagogía.* México, Año 2, Num.3 [http://www.odiseo.com.mx/2004/07/03lopezflores\\_colonialismo.htm](http://www.odiseo.com.mx/2004/07/03lopezflores_colonialismo.htm) [Consultado en octubre de 2005]
- Lukas, J. F. y Santiago, K. M. (2004). *Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). <http://redie.uabc/mx/vol6no2/contenido-lukas.html>\_ [Consultado en abril del 2006]
- Osorio, R. (s/f) *Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky.* recuperado de: <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm> [Consultado en línea en marzo de 2007]
- Ponce, G. V. (2004) *Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral.* Documento recuperado de : [http://www.cucs.udg.mx/revista\\_salud/Revista%20de%20Educacion%20y%20Desarrollo/RED\\_002/0\\_02\\_Red\\_Ponce.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revista_salud/Revista%20de%20Educacion%20y%20Desarrollo/RED_002/0_02_Red_Ponce.pdf) [Consultado en junio de 2006]
- Revista “La Tarea,” (2002). *Diario Oficial de la Federación* <http://www.latarea.com.mx/articu/separa/reglas.htm> [Consultado en línea, en Mayo del 2006]
- Ruiz Iglesias, Magali. (2003). *Ideas básicas para favorecer las orientaciones en*

*torno a la aplicación del nuevo modelo educativo en el Instituto Politécnico Nacional de México.* En línea.  
<http://www.eseo.ipn.mx/dep/tut/material/Ideas%20basicas%20Magalys.pdf>  
[Consultado en mayo del 2006]

- Sandoval, E. (2001). *Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas.* *Revista Iberoamericana de Educación* No. 25. Enero-Abril. En línea. <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm> [Consultado en Abril del 2006]
- SEP (2003). *Indispensable la rendición de cuentas para democratizar la educación básica:* *Gómez-Morín.*  
[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Bol358102003](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol358102003) [Consultado en julio de 2006]
- Travieso, R. N. (S/F) *La planificación de unidades didácticas: opción para la formación interdisciplinar del profesorado de Secundaria Básica.*  
<http://www.monografias.com/trabajos16/unidades-didacticas/unidades-didacticas.shtml> [Consultado en Julio del 2006]