

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGON**

**Memoria de Desempeño Profesional
“Renovación Curricular de las
Asignaturas Opcionales en el
Distrito Federal”**

Que presenta la alumna:

Liliana Edalid Aguilar Mancera

Para obtener el grado de

Licenciada en pedagogía

Asesor:

Dr. Jesús Escamilla Salazar

San Juan de Aragón, Estado de México, junio del 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.

Agradecimientos:

Como todo ser humano mi historia de vida está conformada por personas y relaciones, que han contribuido la profesional que actualmente soy, a todos ellos una palabra muy sencilla pero llena de significados:

Gracias mamá y papá por su amor, comprensión y exigencias; especialmente a ti mamá por ejemplo de fortaleza y perseverancia que me enseñaron a nunca claudicar.

Gracias esposo e hijos, Cres, Javier y Dani, por su comprensión y por asumir mis retos profesionales como suyos.

Gracias a mis asesores: Dr. Jesús Escamilla Salazar , Mtra, Reinalda Peña Soriano, Linda Naela Guerrero, Laura Eloina Dávila Cuellar, Y Elvia Zúñiga Palencia, ya que sin su paciencia y aportes no hubiera sido posible terminar este proyecto

Gracias Javier y Alfredo, porque además de compartir un trabajo en el que, a demás de los aprendizajes logrados, se inició una amistad sólida y duradera, especialmente a ti Javier, por tu confianza en mi como profesionista y por tomarte el tiempo para guiarme, existen pocas personas como tú, y tengo la fortuna de contar con tu amistad.

Gracias a las autoridades de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, sobre todo al Mtro. Luis G. Villagómez por mi estabilidad laboral y al Lic. Arturo Carvajal Martínez por la oportunidad que me brindó para culminar esta etapa de mi formación inicial.

Gracias a los docentes con lo que he compartido diversos espacios ya que con su experiencia me han enseñado y planteado retos para ser una mejor profesionista.

Gracias a todas aquellas personas que directa o indirectamente han contribuido a mi formación continua.

Índice

<i>Contenido</i>	<i>Página</i>
Introducción	2
Capítulo I.	6
Mi trayectoria laboral en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica: Los inicios de una experiencia de formación permanente.	
1.1. Los inicios de mi actividad laboral en la educación secundaria técnica.	7
1.2. Mi remuneración salarial como pedagoga: ¿Producto de mi perfil y desempeño profesional o de las circunstancias institucionales?	23
Capítulo II.	
El reto pedagógico de la asignatura opcional: ¿El contexto o mi coyuntura?	29
2.1. Ser pedagoga frente al currículo de la Educación Secundaria Técnica.	30
2.2. La importancia de trabajar en equipo ¿Una oportunidad para aprender de mis errores en la fase piloto del programa para la Asignatura opcional?	38
2.3. La etapa de generalización del programa de estudios: ¿Promoví la planeación didáctica como un trámite administrativo o como un instrumento procesual, dinámico y contextualizado?	49
Capítulo III	
Avances, retrocesos y alcances profesionales con el programa para la Asignatura Opcional: ¿El fin de mi trabajo pedagógico o el principio de otros?	59
3.1. Mi trabajo de asesoría con los docentes en la interpretación y aplicación del programa de estudios: ¿Ruptura de inercias y rutinas institucionales?	60
3.2. Las demandas institucionales, mis necesidades profesionales y los beneficios para los docentes en la aplicación del programa de estudios: ¿Aspectos que no podía hacer coincidir?	67
Conclusiones	74
Bibliografía consultada	77
Anexos	82

Introducción

Actualmente, el proyecto de globalización ha propiciado en México transformaciones en su plano económico, cultural, político y social para responder a las demandas internacionales. Esta situación requiere de los diversos profesionistas una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para integrarnos laboralmente en los distintos sectores que conforman a la sociedad mexicana.

En este contexto, para el sector educativo, como para cualquier otro, culminar una licenciatura parece un requisito mínimo para colocarse en el ya saturado mercado laboral.

Insertarme en el mercado laboral como pedagoga, me ha enfrentado, a diferencia del médico, ingeniero o arquitecto o incluso los maestros normalistas, a una serie de problemas relacionados con el saber-hacer.

En mi ámbito laboral, el saber-hacer como pedagoga se planteó en dos situaciones: cuando preguntaban concretamente “¿Qué sabes hacer?” y cuando no preguntaban, lo cual me hizo experimentar sentimientos contradictorios que, en ocasiones, me paralizaron en mis actividades desempeñadas en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

Combinar mi formación inicial en la Licenciatura en Pedagogía con el trabajo que he realizado en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), me brindó la oportunidad de adquirir y reestructurar mis conocimientos acerca del fenómeno educativo en el nivel secundaria.

En efecto, la presente Memoria de Desempeño Profesional, tiene la intención de contribuir al intercambio de experiencias sistematizado, que aporten elementos prácticos a la formación de los futuros profesionales de la educación, y al mismo tiempo, para asumir la autoevaluación como una herramienta valiosa que me permita renovar continuamente mi práctica pedagógica.

Reflexionar mi desempeño profesional, implicó, en un primer momento, trascender el sentido común, a través de recurrir a la teoría y al cuestionamiento mismo; posteriormente, fue necesario que comprendiera e interpretara el vínculo entre mi formación desde la pedagogía, con la experiencia práctica del campo profesional de la educación.

Para lograr lo anterior, el enfoque cualitativo, fue una de las perspectivas¹ que consideré para derivar la metodología² con la que reflexioné mi desempeño

¹ La otra perspectiva de investigación la representa el enfoque cuantitativo, que tiene sus raíces en la concepción Galileana de la ciencia que la concibe como causalista. Se orienta al modelo de las ciencias naturales en cuanto a método y propósito, ya que busca explicación de los fenómenos Erklaren (explicar) a través de un solo método científico medible y comprobable. Este tipo de investigación pone énfasis en la cantidad, la relación causa-efecto y la explicación de los fenómenos a través de la experimentación –

profesional; ya que me permitió describir y precisar preguntas para cuestionarme, de una forma flexible, y con una movilidad entre los eventos y mi interpretación; entre las respuestas y el desarrollo de su teoría. El propósito de la Memoria de Desempeño Profesional, consistió en “reconstruir” la realidad, tal y como la observé en un sistema social previamente definido, como es la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

Dentro de este enfoque, recupero información, sin la intención de medir, ni asociar las mediciones con números, sino de interpretar y contextualizar el ambiente o entorno, así como de los detalles de una parte de mi desempeño profesional como experiencia única.

Concretarlo, me implicó construir una historia de vida temática, la cual, comparte muchos rasgos de la historia de vida completa, con la diferencia de limitar el estudio a un tema, asunto o período particular de mi vida, explorándolo a fondo.

Al reunir mi historia de vida temática, traté de identificar las etapas o períodos críticos que dieron forma a mis definiciones y perspectiva laborales,

En mi trayectoria laboral hubo diversos períodos críticos.; en el que profundizaré, se refiere a la última etapa de renovación curricular que ocurrió en la educación secundaria desde 1989.

Esta Renovación curricular, que implicó la modificación de Normas (Artículo 3º. Y Ley General de Educación, Acuerdo 200, etc.) y del Plan y Programas de Estudios, siendo éste último el que varió en distintas etapas: Primeramente, se presenta el mapa curricular, después el programa de estudios de Formación Cívica y Ética que sustituye al de Civismo; y, finalmente, se otorgan los criterios y orientaciones para la revisión y diseño de las asignaturas opcionales.

Mi experiencia fue con la Asignatura Opcional, desde el diseño del programa, hasta su seguimiento y asesoría en las escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal, lo que comprende un lapso de 5 años.

El análisis que realicé consistió en un proceso de compaginación y reunión del relato, de modo tal que el resultado captó mis sentimientos, modos de ver y perspectiva del trabajo que he realizado dicha institución pública

Además, la elaboración de mi autobiografía, como documento vital personal, fue un gran apoyo para dicho análisis; ya que su rasgo característico fue dar mi propio relato, el que a menudo nunca he revelado o reconocido públicamente por completo.

comprobación y dicha explicación se da de forma mecánica y lineal. Mardones y Úrsua, “Nota histórica de una polémica incesante, en *Filosofía de las Ciencias Humana y Sociales*. Pp. 31

² Vid. “la metodología constituye un espacio en el que se interceptan la teoría, el método y las técnicas; pero esta intersección no es únicamente un agregado que hace sofisticado nuestro quehacer de aproximación a la realidad, sino un auténtico eje integrador y articulados de los elementos planteados” Meneses, Gerardo, *Precisiones sobre lo metodológico*, p. 128

La Memoria de Desempeño Profesional está organizada por capítulos, en los que presento mis actividades profesionales a partir de dos dimensiones: Una retrospectiva: en la que describo la experiencia desde mi particular punto de vista; y otra evaluativa, en la cual valoro, a partir de confrontar la descripción con referentes teóricos, para identificar mis fortalezas y debilidades en los trabajos que he realizado.

Los referentes teóricos que evaluaron los hechos que describo, fueron desde diversos ámbitos como el didáctico, el organizacional, la investigación educativa y el sindical; con los cuales valoro e intento capitalizar mis experiencias laborales obtenidas, en conocimientos que me permitan acumular un repertorio de repuestas susceptibles de usarlas en situaciones distintas.

En los inicios de mi trabajo pedagógico enfrenté, desde situaciones relacionadas con la docencia, la asesoría, y el diseño, la evaluación y el seguimiento de programas de estudios, hasta aquellas relacionadas con la investigación y el sindicato, que me demandaron, en su momento, un dominio teórico y metodológico que pudiera adaptarse al contexto institucional de ese entonces.

Con la intención de explicar de manera ordenada y cronológica los 15 años de servicio prestados en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, de los cuales, parte de ellos los conjugué con mi formación inicial, la estructura de documento está organizada de la siguiente manera:

- **Capítulo I.** *Mi trayectoria laboral en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica: Los inicios de una experiencia de formación permanente.* Este capítulo incluye mis actividades como personal administrativo conjugadas con mi formación inicial en la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales “Aragón”, y los trabajos “emergentes” que realicé por falta de personal técnico durante 4 años, de 1992 a 1996. También describo las circunstancias en las que obtengo una remuneración acorde a mi perfil profesional y mi participación sindical ocurrida de 1997-1999.
- **Capítulo II.** *El reto pedagógico de la asignatura opcional: ¿El contexto o mi coyuntura?*, describo y evalúo la experiencia profesional ocurrida de 1999 a 2004, que consolidó mi identidad como pedagoga, confrontando mis saberes y experiencias para comprender el currículo de la educación secundaria técnica; la necesidad que experimenté de interactuar con otros colegas para reorientar y reestructurar mi propuesta programática; así como la oportunidad que tuve de orientar un poco más, mi acercamiento con los docentes en la interpretación y aplicación del programa de estudios para la asignatura opcional, cuestionando el papel de la planeación didáctica como un nivel de concreción curricular, al cual comúnmente se le otorga un carácter netamente administrativo, olvidando la posibilidad de constituirla como un instrumento que describe procesos de interacción en un contexto determinado.

- **Capítulo III.** *Avances, retrocesos y alcances profesionales con el programa para la Asignatura Opcional: ¿El fin de mi trabajo pedagógico o el principio de otros?*, enuncio y valoro el ciclo de culminación de un trabajo como el de la asignatura opcional, pero el comienzo de otros con la misma perspectiva, de 2004 a la fecha. Aquí expreso los intereses, molestias y polémicas que generó en distintas autoridades educativas un trabajo de este tipo: la ruptura de las más arraigadas rutinas para asesorar y supervisar el trabajo docente. Describo el reto que asumí para hacer coincidir la demandas institucionales, mi necesidades profesionales y los beneficios para los docentes en el diseño e impartición de cursos y la elaboración de materiales curriculares, que desencadenó una serie de conflictos laborales que pude librar, con la convicción de que propuse algo que, creo, contribuye a elevar la calidad de la educación, no sólo en un plano de discurso político, sino de acciones concretas con los docentes.
- **Conclusiones.** Expreso la síntesis de la autoevaluación que realicé y el conocimiento capitalizado que obtuve a partir de la experiencias vividas
- **Anexos.** Incluyo algunos de los documentos normativos que rigieron el diseño del programa de estudios; el programa de estudios de la fase piloto denominado “Fortalecimiento de las estrategias de estudio y de la competencia comunicativa”; el programa de estudios vigente³ intitolado “Fortalecimiento de las Estrategias de Aprendizaje”; así como el modelo de seguimiento y asesoría de dicho programa.
- **Bibliografía consultada.** Enuncio el material bibliográfico que revisé y usé para confrontar y evaluar mi desempeño profesional.

Pretendo que cada uno de los apartados, sean un referente práctico para los egresados, pues pienso que existen algunas constantes que, paradójicamente, siempre nos sorprenden cuando recién egresamos.

³ En la Reforma de Educación Secundaria (RES) 2006, se mantiene el mismo programa de estudios, con algunos pequeños agregados, y su espacio en el mapa curricular se denomina “Asignatura Estatal”, impartándose en primer grado.

CAPÍTULO I

Mi trayectoria laboral en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica: Los inicios de una experiencia de formación permanente

Introducción.

La inserción laboral de los (as) pedagogos (as) en un mercado que demanda de los profesionistas un dominio de conocimiento y habilidades cada vez más específico, me parece complicada; ya que a diferencia del doctor, el arquitecto, el ingeniero e, incluso, los normalistas, los egresados de la Carrera de Pedagogía nos ocupamos de un objeto de estudio complejo, multideterminado y, a veces, difuso: la formación.

Analizar la formación, demanda la implementación de distintos procesos de búsqueda, de reflexión y de construcción propuestas que contribuyan a formar ciudadanos libres, democráticos e independientes para forma como parte de una sociedad.

Cumplir con lo anterior demanda tiempo, condiciones, recursos, esfuerzo y tenacidad, que no encontré cuando egresé de la carrera, al trabajar en una institución pública como la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

La Dirección General de Educación Secundaria Técnica, con su dinámica propia, ha requerido de resultados a corto plazo en condiciones cambiantes y contradictorias, a las cuales me he tenido que adaptar quedándome muy poco tiempo para sistematizar mi práctica, a través de reflexionar lo que realicé, con sus aciertos y errores, para lograr un desempeño ético y fundamentado para futuras acciones en esta institución.

En el desarrollo de este primer capítulo, tiene la intención de explorar y reflexionar los inicios de mi trayectoria laboral de 1992 a 1996, par identificar los antecedentes de la experiencia que me consolidó profesionalmente, que fue el diseño del programa de estudios para la asignatura opcional.

Para lograr lo anterior, me apoyé en dos dimensiones¹: La primera fue retrospectiva que me permitió revisar el contexto en el que sucedieron cada una de mis experiencias laborales para describirlas; y la segunda, fue una evaluación de las actividades que realicé, en un sentido crítico que orientó la capitalización de mis experiencias en un conocimiento, que me apoye a planear y/o anticipar situaciones laborales de una manera más crítica y fundamentada permanentemente.

1.1. Los inicios de mi actividad laboral en la Educación Secundaria Técnica.

¹ Perrenoud, Philippe. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: Grao. Críticas y Fundamentos I. p. 35

El contexto en el que inició mi trayectoria laboral en la Educación Secundaria Técnica me demandó revisar los antecedentes de la Dirección General de la Educación Secundaria Técnica (DGEST) y su normatividad, para explicarme algunas situaciones que conformaron mi experiencia laboral.

De esta manera encontré que durante el sexenio de el licenciado Adolfo López Mateos, con el secretario de educación Torres Bodet, inició la puesta en marcha del “Plan Piloto de Educación Secundaria” elaborado por la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y la Dirección General de Tecnológicos Regionales y Enseñanza Especiales, y aprobado en enero de 1959.

Se creó al mismo tiempo, la Dirección General de Enseñanza Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC), quien era la responsable de su aplicación y el antecedente más próximo a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

Ante el crecimiento de matrícula captado en 623 secundarias técnicas agropecuarias, las 176 secundarias técnicas industriales y las 30 secundarias pesqueras que se establecieron en la república mexicana; se desarrollaron distintas modalidades en todo el país, ya que las tecnologías ofertadas en los planteles captaron el interés de ingreso de los estudiantes.

Como consecuencia, y como parte de la política de desconcentración administrativa, el 11 de Secretaría de Educación Pública en septiembre de 1978, se publicó el decreto por el cual se creaba la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) que se encargaría de la educación que se impartía en la Escuelas Tecnológicas Agropecuarias, Pesqueras e Industriales, tomando la denominación actual de Escuelas Secundarias Técnicas y dependientes en lo administrativo de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT).

La Dirección General de Educación Secundaria Técnica debía implementar una serie de estrategias que coadyuvaran a concretar la s intenciones de la secundaria técnica el cual era “...capacitar a los alumnos, ...con el propósito de que aquellos jóvenes que no puedan o no deseen continuar estudios superiores, no queden desamparados por falta de elementos de lucha, sino por el contrario, estén en capacidad de incorporarse decorosamente a la vida productiva del lugar”² en cada uno de los planteles a nivel nacional.

Posteriormente, en 1989, con el Acuerdo para la Modernización educativa, se reforma curricularmente el Plan y Programas de estudio de la educación secundaria y se plantea como objetivo “Ofrecer una educación secundaria de calidad que identifique a los educandos con los valores nacionales. Posibilite la continuidad de su formación académica y los dote de elementos culturales, científicos y tecnológicos suficientes para enfrentar su realidad individual y colectiva.”³

² Mendoza, Ávila, Eusebio. (1997) La Educación Tecnológica en México. México: Trillas. p.60

³ Carranza, Palacios, José Antonio. (1998). 100 años de educación en México. México: Noriega editores. Colección: Reflexión y Análisis. pp. 58-59

Así también, el federalismo buscado desde sexenios atrás, acompañado de una estrategia de descentralización, propuso que los estados organizaran y operaran la educación básica y normal a su interior, lo que implicó que el Ejecutivo Federal traspasara a los gobiernos estatales los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros.

En este sentido, recuerdo que cuando se dio a conocer el mapa curricular para la educación secundaria, nivel que estaba comprendido en la educación básica, hubo reuniones frecuentes al interior de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica e incluso, con la Comisión Educativa del la Cámara de Diputados.

Parece que negociaron el acuerdo transitorio en que pertenecíamos a Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), para no ser parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y así no modificar la estructura orgánica de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, ni perder su carácter normativo a nivel nacional a partir de la modalidad educativa ofertada: secundaria técnica.

Es así como la Dirección General de Educación Secundaria Técnica se ha identificado como un organismo central que ha tomado decisiones, ha diseñado materiales de apoyo para los docentes y directivos y ha implementado cursos de actualización a nivel nacional, aunque existan otras instituciones facultadas para hacerlo.

Las bases legales que han legitimado dichas acciones las publicaron en el Artículo 38 del Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública, que señala que corresponde a dicha institución (la Dirección General de Educación Secundaria Técnica), el ejercicio de las siguientes atribuciones ⁴:

- I. Proponer normas pedagógicas, contenidos, planeas y programas de estudio, métodos, materiales didácticas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para la Educación Secundaria Técnica, y difundir los aprobados;
- II. Proponer criterios para la orientación de la Educación Secundaria Técnica de acuerdo con las finalidades de la educación tecnológica.
- III. Organizar, operar, desarrollar y supervisar la Educación Secundaria Técnica en los planteles de la Secretaría;
- IV. Diseñar y desarrollar, de acuerdo con los lineamientos correspondientes, programas para la superación académica del personal directivo del plantel y docente de la Secretaría que imparta Educación Secundaria Técnica;
- V. Coordinar sus actividades con otras dependencias y organismos que impartan Educación Secundaria Técnica;
- VI. Aplicar las normas establecidas por las unidades administrativas competentes de la Secretaría para la organización y control escolar en los

⁴ Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Manual de Organización de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Septiembre del 1995. p. 7

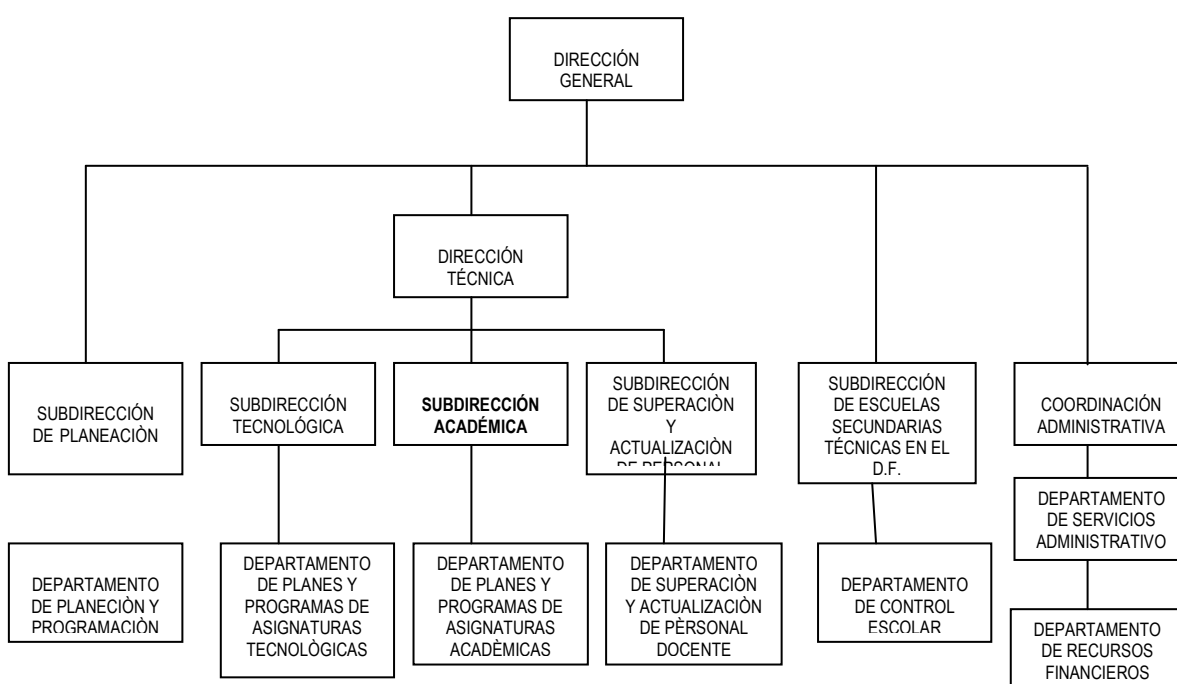
planteles de Educación Secundaria Técnica en los términos de la Ley General de Educación, y

- VII. Expedir diplomas y constancias a los alumnos que acrediten los cursos básicos de educación tecnológica, en los planteles dependientes de la Secretaría que impartan Educación Secundaria Técnica.

Con esta base legal, la Dirección General de Educación Secundaria Técnica tiene la siguiente organización:

DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN

Estructura orgánica⁵



Dentro del organigrama se ubica la Subdirección Académica cuyas funciones han sido las siguientes:

- Coordinar y controlar las acciones que en materia de desarrollo curricular, evaluación del aprendizaje e investigación educativa en el área académica se realicen en la Dirección General conforme a las normas y lineamientos establecidos.
- Elaborar el Programa Anual de Trabajo y el Anteproyecto de presupuesto de la subdirección conforme a las normas y lineamientos establecidos.

⁵ Íbidem. p. 5

- Evaluar la curricula de la educación secundaria en el ámbito académico y formular las propuestas para su adecuación y actualización.
- Integrar propuestas de modificación a los contenidos de los programas de estudio de las asignaturas académicas de Educación Secundaria Técnica.
- Realizar estudios de evaluación y aprovechamiento escolar y del impacto social de la Educación Secundaria Técnica.
- Elaborar y proponer criterios, lineamientos y normas para llevar a cabo la orientación, evaluación, supervisión y asesoría técnico-pedagógica de las asignaturas académicas en los planteles de Educación Secundaria Técnica.
- Coordinar acciones de evaluación, supervisión, asesoría técnico – pedagógica que determine la Dirección Técnica, de acuerdo con el ámbito de su competencia.
- Coordinar y controlar los servicios de supervisión, asesoría y apoyo técnico-pedagógico para la correcta comprensión y aplicación del plan y programas de estudio, métodos y materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de las asignaturas académicas de la Educación Secundaria Técnica.
- Promover y coordinar estudios en el ámbito de las asignaturas académicas tendientes a elevar la calidad de la Educación Secundaria Técnica.
- Diseñar, implantar y coordinar de conformidad con las normas y lineamientos establecidos, mecanismos que permitan evaluar el aprovechamiento escolar de las asignaturas académicas de la Educación Secundaria Técnica.
- Difundir criterios para la evaluación del aprendizaje, en las asignaturas académicas, conforme a las normas y lineamientos vigentes.⁶

Con este contexto, ingresé esta Subdirección en marzo de 1992 como secretaria de apoyo en el turno vespertino. Esta oportunidad laboral se presentó mientras me integraba a la Universidad, ya que iniciaría clases hasta el mes de noviembre del mismo año.

De 1992 a 1999 desempeñé múltiples actividades que conformaron los inicios de mi trayectoria laboral, las cuales describo y evalúo de la siguientes manera:

a) de lo administrativo al trabajo técnico “emergente” (1992-1996)

Entre los deberes de mi puesto de secretaria de apoyo, estaban la recepción y el trámite de documentos de carácter administrativo, así como la captura y

⁶ Íbidem. p. 32

edición de diversos documentos de apoyo dirigidos a los docentes frente a grupo.

Sin embargo no sabía ni cómo usar una máquina de escribir y mucho menos cómo responder los trámites administrativos; lo que hizo que viviera momentos de angustia cuando se me encomendaba un trabajo que rebasara copiar un texto o contestar el teléfono.

Por la naturaleza de la función que desempeñé como secretaria de apoyo, conocí cuándo, cómo y por qué se decidieron ciertas estrategias de atención con los docentes.

Dentro de dichas estrategias ha existido una denominada Cursos de Actualización Pedagógica, cuyo propósito ha sido “ofrecer a los profesores del Subsistema de educación Secundaria Técnica, una alternativa que contribuya a su formación psico-pedagógica, así como a la comprensión de los fenómenos socio-políticos que influyen en el ámbito educativo y que inciden en su práctica docente”⁷.

Estos cursos, implementados desde 1975 durante la administración de Echeverría, se han estructurado a partir de un plan de estudios articulado por tres áreas de conocimiento: la pedagógica, la sociopolítica y la psicológica. Incluyen 12 asignaturas distribuidas en tres grados de la siguiente manera:

ÁREAS	GRADOS		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
PEDAGÓGICA	- Didáctica general - Diseño y elaboración de recursos didácticos	- Diseño curricular - Psicología Educativa	- Práctica docente
PSICOLÓGICA	- Psicología general	- Psicología educativa	- Dinámica de grupos - Estudio y educación del adolescente.
SOCIOPOLÍTICA	- Filosofía de la educación	- Historia de la educación en México	- Política educativa.

A esto cursos asistieron, casi siempre obligados, una cantidad considerable de docentes en sus modalidades intensiva y sabatina, por lo que en múltiples ocasiones, la Subdirección Académica, no contó con el personal necesario para desempeñarse como instructor en algunos grupos.

Me parece que por esa razón en el año de 1994, recibí la orden de impartir la asignatura de Didáctica General en su modalidad intensiva cuyo propósito ha sido “Que los participantes reconozcan los elementos del proceso didáctico y la importancia de la planeación como instrumento sistematizador de su práctica docente”⁸

⁷ Subsecretaría de Educación e Investigaciones Tecnológicas (SEIT)-Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Subdirección Académica. Curso de Actualización Pedagógica. Primer grado. 1995.

⁸ Íbidem. p. 3

Esta asignatura , como se observa en el cuadro anterior ha estado ubicada en el área pedagógica la cual tenía una doble intención: “por una parte proporcionar al docente elementos para analizar el Plan de Estudios de Educación Secundaria, así como los recursos teórico-prácticos para la interpretación del programa y su instrumentación, con el propósito de planear, ejecutar y verificar el proceso de enseñanza aprendizaje; así mismo pretendía generar espacios de reflexión, que le permitieran concebir críticamente su práctica; es decir, reconocer la problemática inherente a la misma, con le fin de encontrar los mecanismos alternativos para replantear el proceso educativo”⁹ ,

El espacio temporal de la asignatura fue de 30 horas, distribuidas en módulo de 3 horas diarias, en las que trabajé las siguientes unidades temáticas: Unidad I. El aprendizaje y la enseñanza en el proceso didáctico; Unidad II. Los enfoques didácticos y su función en el proceso enseñanza-aprendizaje; Unidad III. La planeación didáctica como una propuesta de enseñanza y una hipótesis de aprendizaje.

En ese mismo año cursaba el cuarto semestre de la Carrera de pedagogía y culminaba mi segundo curso de Didáctica General; así que por coincidencia las temáticas mencionadas y la mayoría de los textos ya los había revisado durante la carrera.

Para impartir la asignatura me designaron a otro compañero egresado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con más tiempo en el subsistema, para que trabajara de forma conjunta y me apoyara durante las sesiones.

Esto me tranquilizó un poco, pues consideré que él sabía qué y cómo aplicar el programa de la asignatura. Sin embargo no fue así ya que desde la planeación y la ejecución del programa de la asignatura lo realicé sola.

Implementé una serie de acciones que aprendí en la Carrera: Durante la preparación revisé las temáticas, resumí los textos, organicé las sesiones, las que siempre carecieron de técnicas grupales que rebasaran la exposición mía o por equipos.

Aunado a lo anterior, tenía otra posible desventaja: mi edad (tenía 21 años casi 22), y los participantes que asistieron al curso tenían ese mismo tiempo en la docencia.

Pude observar en los participantes gestos de enojo, sorpresa y, en ocasiones, hasta de burla. Tuve deseos de salir, pero traté de dominar mi miedo y procuré que no se notara en mi rostro, ni en mis palabras, al momento de dirigirme al grupo; aunque esto, a veces, me falló.

Finalmente, algo que me dio seguridad para desarrollar las sesiones fue por un lado la intuición para la docencia; y, por otro, pensar que en la carrera algunos profesores me habían enseñado cómo desempeñarme frente a un grupo; por lo

⁹ Íbidem. p. 4

menos a cómo pararme, cómo usar el pizarrón, como discutir algunos textos y, sobre todo que el que está al frente es la autoridad.

En el trabajo con el grupo de docentes, el punto que más me preocupó fue el de las expectativas de los participantes, ya que estuvieron entorno a obtener repuestas a cómo enseñarles a los alumnos para que realmente aprendieran. Paradójicamente esa misma pregunta me hacía acerca de cómo orientar los trabajos dentro de la asignatura de didáctica, para que lo logaran.

Durante las sesiones siguientes, creí que enseñaba didáctica y lo único que hice era repetir lo que los diferentes textos proponían acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje; sin reflexionar con profundidad acerca de los aciertos o errores que cometía al impartir las clases y, mucho menos, con los participantes.

Evaluando esta experiencia de actualización con los docentes, observo que, en múltiples ocasiones, solucioné el problema instrumental de mi planeación; pero no profundicé en su pertinencia con las características del grupo y todos los elementos que cruzan el proceso didáctico.

Desarrollé lo que teóricamente se plantea como elementos de la planeación pero, inconsciente o conscientemente, la pensé y ejecuté para una realidad estática y “encajonada” a una sola teoría.

Como consecuencia, al presentarse en el grupo alguna situación no prevista en mi planeación, como por ejemplo que algún participante preguntara cómo podría promover un vínculo¹⁰ de cooperación en su escuela cuando atiende 12 grupos de 40 estudiantes cada uno, no tiene su tiempo completo¹¹, y además hasta obtener un gis en la escuela era prácticamente imposible.

Indudablemente, durante mi formación identifiqué los beneficios de establecer un vínculo de cooperación, al menos en el plano teórico; pero cuando enfrenté responder al cómo lograrlo en los contextos singulares de los participantes, carecí de elementos en dos sentidos: por un lado desconocía la dinámica de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, para contratar, asignar e incrementar las horas salariales de los docentes; y también desconocía cómo promover un vínculo de cooperación durante mis sesiones, pues ni siquiera en la carrera lo había experimentado.

Quizá porque la etapa de mi formación que coincidió con esta experiencia laboral los practicum, entendidos como “las situaciones pensadas para

¹⁰ Entiendo el vínculo como “la manifestación externa y observable de una estructura dinámica que tiene determinadas características: es la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con otro o los otros, creando un estructura que es particular para cada caso y para cada momento” en Pansza, González Margarita. (1987) et. al Fundamentos de la didáctica Vol. I. México: Gernika. p. 101.

¹¹ En la Dirección General de Educación Secundaria Técnica el personal docente puede obtener hasta 42 horas, que constituyen el tiempo completo, sin embargo existen profesores que contaban y cuentan con 10, 15 y hasta 20 años de antigüedad y no tienen el tiempo completo o bien no todas las horas son de base; es decir de su propiedad.

aprender una práctica”¹², tenían una fuerte orientación hacia la docencia, misma que ejercí entre los integrantes del grupo al que pertenecía, lo que originó que descuidara aspectos tales como el lenguaje que utilizaba, los roles que desempeñaba, el aprendizaje que realmente se generaba, entre otras cosas.

Así que al trabajar con un grupo distinto al de mis compañeros (as) de la Carrera me problematizó acerca de cómo trabajar con los docentes, ya que los saberes curriculares que poseía no bastaban para suplir a los saberes experienciales¹³ que requería para impartir la asignatura.

Como respuesta solo me ocupé de corregir las actividades para no perder el control, ya que de por sí percibía la resistencia de algunos participantes para que fuera su coordinadora grupal.

Sin embargo estas correcciones fueron “acciones de pensar para reorganizar lo que estaba haciendo cuando lo estaba haciendo...el práctico experimenta una sorpresa que le lleva a replantearse su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de las reglas, los hechos, las teorías y las operaciones disponibles...Se comporta como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como un “experto” cuyo comportamiento está modelado”.¹⁴

Es cierto que en la Carrera obtuve información acerca de cómo organizar el trabajo en el aula, como dirigirme, cómo hablar, pero mi comportamiento estuvo modelado de tal forma que no me permitió indagar para qué trabajar la asignatura de didáctica, con qué finalidades, más que el cómo tratarla con el grupo.

Reflexionado esta experiencia con docentes, considero importante retomar el primer paso propuesto por Esther Pérez Juárez, acerca de preguntarme: ¿Las concepciones que alumnos y profesores tenemos sobre la docencia son el resultado de un proceso de institucionalización?.

En la institución en donde laboro existía el supuesto implícito de que los docentes que carecen de una formación pedagógica, no saben nada y los que estamos actualizándolo, capacitándolo o asesorándolos somos, sino los que sabemos todo, si los que sabemos más.

El identificar que los docentes sin formación pedagógica no saben nada y yo sí por el simple hecho de pertenecer a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, me generó angustia, miedo y una enorme presión por desempeñar bien mi papel en la conducción del grupo.

¹² Schön Donald A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Temas de educación. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia. p. 45

¹³ Entiendo los saberes curriculares como aquellos que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades o cursos y los saberes experienciales como aquellos que se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. En Tardif, Maurice.(2004) Los saberes docentes y su profesionalización. Madrid: Narcea. p. 30

¹⁴ Schön, Donald. Op. Cit. p. 44

Esta presión crecía ya que durante las sesiones que compartí con los docentes no estuve exenta de roles estereotipados del que sabe o sabe más y del que no sabe; comprenderlo ahora me permite reconocer que por motivos de inseguridad la relación pedagógica que establecí con los participantes fue vertical, autoritaria e inflexible, por lo que al paso del tiempo tuve que aprender a transformar y enriquecer nuevos roles para posteriores experiencias con grupos de docentes.

Como consecuencia, establecí con el grupo de profesores un proceso didáctico tradicionalista, el cual, paradójicamente cuestioné y rechacé durante la Carrera; y que solo me ayudó a cumplir, pero no a promover una relación pedagógica de carácter crítico que permitiera una verdadera construcción de conocimiento a través de un acto reflexivo; sino una relación que me personificó como dueña del conocimiento y del método.

Otro paso en este proceso de reflexión lo constituye el asumir que en mi función básica de coordinar los trabajos de la asignatura, no observé con profundidad la dinámica del trabajo grupal debido a la poca comprensión de los roles estereotipados que desempeñamos el grupo de docentes y yo, lo que limitó penetrar la situación para buscar la forma de transformar la relación pedagógica institucionalizada debido a mi falta de repertorio de nuevos roles.

Por temor a que en algún momento los docentes no me hicieran caso, no resolví oportunamente problemas que se presentaron, tanto en el ámbito conceptual como en el de la interacción; ni señalé los logros, avances, desvíos ó las lagunas y contradicciones en los trabajos realizados, de los cuales el grupo no puede darse cuenta por estar inmerso en el proceso, dejando, la mayor parte del tiempo, la exposición didáctica a veces totalmente en mí y, otras más, en los participantes.

Con resultado de esta experiencia de actualización, la capitalización de mi experiencia en conocimiento fue lograr para futuros trabajos frente a grupo de docentes lo que plantea Esther Pérez Juárez, que los docentes “se hagan cargo de sus potencialidades como seres humanos”¹⁵ y no asumir esta responsabilidad por ellos.

Ahora me doy cuenta que esto lo puedo lograr en la medida de que considere más que el contenido a tratar, el tipo de relación pedagógica que establezca con los participantes, para que éstos a su vez, lo experimenten con sus alumnos; y así hacer realidad la aspiración de que un vínculo de dependencia se transforme en un vínculo de cooperación.¹⁶

b) La investigación educativa¹⁷ en contextos institucionales. (1997-1998)

¹⁵ Pansza; Op. Cit. 107

¹⁶ Íbidem. p. 102

¹⁷ Aunque en la institución en la cual presto mis servicios, nunca he percibido que se realice una investigación propiamente dicha, la señalo como una forma de describir particularmente esta experiencia, en el entendido que si bien así se identifican en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, no son tales.

Posterior a esta actividad de actualización, en la Subdirección Académica, intenté explorar cuáles eran las prácticas profesionales de un pedagogo encontrando en las conversaciones de los compañeros (as) de trabajo las siguientes: la elaboración de programas de estudio, el diseño de investigaciones educativas y de material de apoyo en cada una de las asignaturas académicas, la elaboración y difusión de cursos de capacitación y actualización docentes de diversas disciplinas, así como la asesoría personalizada o grupal.

Debido a estas ideas sobre la práctica de los pedagogos, en 1997, se me encomendó participar en una investigación educativa “Los alumnos de educación secundaria técnica y su vida escolar”.

En este trabajo colaboré con dos pedagogos, uno de ellos egresado de la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales “ARAGÓN”, y otro de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), además de un sociólogo egresado de la Facultad de Ciencias Políticas de Ciudad Universitaria; en este momento sentí que no estaría sola y que colaboraría con colegas.

Cuando conocí el planteamiento de la investigación me surgieron demasiadas dudas, ya que en ese tiempo había cursado dos semestres de iniciación a la investigación pedagógica, así que pregunté cuál era el objeto de estudio de la investigación, para qué se realizaría, cuál es el marco teórico, con qué instrumentos, desde qué enfoque, etc.

Las respuestas que obtuve fueron que todo lo anterior se construiría a medida que asistiéramos a las escuelas a realizar “entrevistas a profundidad”; instrumento que desconocía considerablemente, igual que el resto del equipo, por lo que asistimos a un curso.

El curso me resultó interesante, pero observé que el trabajo tenía que realizarse de manera individual con alumnos y en lapsos de tiempos largos, lo que se contraponía con los marcos institucionales en donde he laborado, ya que los productos, en este caso un informe de investigación, debía entregarse en 6 meses (antes de cerrar el año fiscal).

Sin más preámbulo, participé en las entrevistas con los alumnos, las cuales se realizaron en 15 escuelas secundarias técnicas seleccionadas al azar; en pequeños grupos de 10 alumnos y eran videograbadas.

Durante la aplicación de las entrevistas, observé que en múltiples ocasiones los alumnos expresaban sus emociones y sentimientos que experimentaban durante su estancia en la escuela, lo que me incomodó, porque consideré necesario retribuir la confianza que me brindaban al opinar de sus maestros, las autoridades educativas y de sus propios (as) compañeros (as) de grupo.

En la entrevistas con los alumnos, identifiqué que se podía trabajar en la investigación diversos aspectos, pero me confundía la enorme y diversa información que encontré y consideré necesario delimitar; así que comencé a

preguntarme acerca de qué podía indagar: ¿de las relaciones que establecen los alumnos entre sus pares y su influencia en las construcciones de su aprendizaje? ¿la visión de los alumnos del currículo de educación secundaria? ¿la importancia de la educación secundaria en la consolidación de la identidad de los alumnos?, ¿la gestión de las escuelas desde la perspectiva de los alumnos? etc.

Estas preguntas me surgieron porque las entrevistas que apliqué contenían, en algún momento, información para explorar y describir ciertos aspectos en el informe que nos solicitaban.

Sin embargo, no tuve tiempo para reorganizar la información y sólo revisé, junto con el equipo, las videograbaciones y se procedió a elaborar un informe, por lo que me solicitaron que analizara distintas fuentes bibliográficas de diversos aspectos: curricular, psicoanálisis, planeación didáctica, etc.

Revisé los textos, elaboré mis esquemas explicativos sobre lo que consideré importante, ubiqué la información seleccionada en algunas respuestas que pensé podían tener relación; las cuales me solicitaron para elaborar el informe.

Experimenté molestia, desconcierto, tristeza y preocupación; sentimientos que se agudizaron al leer el informe en el que se mintió deliberadamente, se justificaron las actividades realizadas por la Subdirección Académica y se reinterpretaron las fuentes bibliográficas al grado de falsear la información obtenida.

Aunado a lo anterior, quizá por mi inexperiencia y mi temor a decir que no (ya que todavía era personal administrativo y tomaba ese trabajo como un mérito para cambiar mi plaza), el Subdirector me designó como expositora del trabajo en una reunión nacional; lo que una vez más me angustió, pues solo tenía 45¹⁸ minutos de presentación y 15 minutos de comentarios y dudas.

El equipo poco a poco se desentendió del trabajo, dejándome sola en la preparación y dándome sugerencias de qué decir o no durante la presentación; por lo que nuevamente me preguntaba ¿cómo enfrentaría a un grupo de esa naturaleza?; ¿qué iba a hacer cuando me pidieran que argumentara las aseveraciones impresas en el informe?; ¿sería capaz, en último momento, de asumir que es un trabajo lleno de errores?

Expuse el trabajo en la reunión nacional, y noté en algunos de los participantes, gestos de aburrimiento, otros de interés, pero lo que más me preocupó fue que la mayoría (hasta los que tenían dichos gestos), manifestaron que era un excelente y muy interesante trabajo que solicitarían asesoría para realizar la investigación en sus estados.

¹⁸ Las reuniones nacionales han sido dirigidas a las autoridades de educación secundaria técnica de todos los estados de la República Mexicana, en las cuales se presentan proyectos realizados en el Distrito Federal, y una vez difundidos, los estados, implícitamente sabían que debían implementarlos, por lo que programan cursos o asesorías a su regreso y solicitan el apoyo del personal de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

Experimenté una gran sorpresa e incomodidad, pues consideré obvias las deficiencias de la investigación, aún dentro de la explicación breve que desarrollé, se percibían.

Actualmente, al observar este trabajo en retrospectiva, considero que me faltó promover un trabajo interdisciplinario iniciando con acordar qué entendía cada quien por proceso de investigación, porque aunque había cursado dos semestres de iniciación a la metodología para la investigación pedagógica, tenía demasiados conceptos conocidos, de acuerdo a diversas perspectivas y no pude asumir o construir uno apropiado a las circunstancias.

Ahora, sigo pensando que esta investigación no fue tal; ya que la investigación es “un proceso constituido por diversas etapas, pasos o fases, interconectadas de una manera lógica, secuencial y dinámica.”¹⁹, además no existió un enfoque cualitativo que ofreciera la posibilidad de profundizar en “los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como la flexibilidad”²⁰

Aunque por curiosidad, me planteé preguntas, solo las dejé como una vaguedad inicial, sin concretarlas en verdaderas ideas de investigación que me acercaran a la “realidad” a investigarse; mucho menos seleccioné una perspectiva principal para abordarlas.

Como desconocía considerablemente el tema de la vida escolar de los alumnos, las preguntas que me generó este trabajo las consideré novedosas, ya que en la institución no se habían realizado estudios así, siempre eran desde la visión de los docentes o los directivos.

Pienso que también me faltó convencerme de que un estudio genera más preguntas que respuestas, para que al momento de entrevistar a los alumnos no me angustiara demasiado no responder a la diversidad de problemáticas que manifestaron, sino valorar, por lo menos, la calidad de las estrategias de atención que implementábamos desde la Dirección General de Educación Secundaria Técnica en los planteles, como una posible línea de indagación de la información que obtuve.

Si bien es cierto en los estudios cualitativos, como se pretendió que fuera éste, se recolectan datos en un ambiente, una situación o un evento; y el planteamiento del problema de investigación surge en cualquier fase del proceso, debe existir dicho planteamiento. “lo cualitativo no debe confundirse con lo no científico o con el desorden total en la investigación, pues hay procedimientos y orden, aunque exista apertura y variedad.”²¹

Durante todo el proceso de la investigación en la que participé nunca identifiqué el planteamiento del problema y considero que se confundió la

¹⁹ Hernández, Sampieri, Roberto et. al. (2002). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. p.17

²⁰ Íbidem. p. 18.

²¹ Íbidem p. 43

flexibilidad que ofrece el enfoque cualitativo, con el desorden que imperó desde que inició el trabajo, ya que nunca se delimitó sobre qué se investigaría y para qué serviría.

Además, si se trataba de adoptar un enfoque cualitativo que orientara el proceso de investigación, no había la necesidad de conformar una muestra de alumnos, pues en los estudios de carácter cualitativo no se trabajan con muestras.

Tal vez se pudo realizar un estudio de carácter mixto, que permitiera “combinar o integrar los enfoques cualitativo y cuantitativo para que la investigación oscilara entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador se necesita un enorme dinamismo en el proceso”²²

Ahora comprendo que la combinación de estos enfoques me hubiera permitido, por un lado, plantear muestras para el estudio, pero al mismo tiempo, diseñar entrevistas abiertas y observación no estructurada para recabar información e interpretarla en el informe.

Así también, al momento de consultar las fuentes bibliográficas no retomé las funciones principales del marco teórico como pueden ser : “ayudar a prevenir errores que se han cometido en otros estudios; orientar sobre cómo habrá de realizarse el estudio; ampliar el horizonte o guiar la investigación; conducir al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que más tarde han de someterse a prueba en la realidad; inspirar nuevas líneas de investigación y proveer un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio”.²³

Mi consulta bibliográfica careció de una línea que orientara qué tipo de textos revisaría, y retomé solo aquella información que sirviera para interpretar las repuestas de algunas preguntas, las cuales estaban desordenadas y abordaban desde el ámbito curricular, de formación docentes, de gestión, de relaciones interpersonales, y otras, que no identifiqué ahora a qué ámbito correspondían.

Identifiqué que el informe de la investigación, de cuyo proceso elaboración fui excluida, careció de elementos técnicos básicos como lo fueron: el detallar más el marco teórico, describir el método (el cual era inexistente) y mayor objetividad en los resultados, con el claro propósito de rebasar el sentido común.

En este proceso de reflexión, reconozco que me faltó comprender más a la institución para identificar la viabilidad; es decir como la posibilidad real de culminar el trabajo, y las intenciones implícitas de realizar investigaciones de corte cualitativo, además de que se me dificultó aplicar los conocimientos que tenía de cómo investigar en ese momento y en esas circunstancias.

²² Íbidem p. 21

²³ Íbidem p. 65

Observo que lo único que se pretendió fue justificar y legitimar todas las actividades de la Subdirección Académica, con los demás estados de la república.

Es decir, la visión de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica ha sido impuesta para lograr con los estados el convencimiento y su legitimación vertical, para realizar el trabajo, lo cual ha representado poder, desde los discursos que han dado las autoridades en la inauguración y clausura de las reuniones nacionales, hasta las acciones que se derivan de las mismas.

En este sentido, observo que esta legitimidad y práctica tradicional, me alejó de un análisis crítico de la realidad en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, lo que me negó, en ese momento, las posibilidades de ordenarme y transferir los pocos conocimientos adquiridos durante la carrera.

Los mecanismos usados, desde el diseño hasta el reporte de resultados de la investigación, reforzaron actitudes dogmáticas, autoritarias y represivas en el equipo, lo que constituyeron un obstáculo para formar, en el espacio laboral, mi espíritu científico.

Con esta experiencia y la reflexión que realizo sobre la misma, comprendo que el trabajo científico en educación “consistirá en combatir concepciones que nos forjamos acerca de la apariencia de los fenómenos educativos, de la superficialidad y evidente, para buscar las causas complejas de ellos”.²⁴

Replantearme el trabajo de investigación que realicé me demanda para futuras situaciones, mantener una actitud de permanente vigilancia que me permita sustituir las primeras percepciones, por un conocimiento en construcción permanente; que me posibilite, por un lado, identificar las distintas formas en las que se concreta la visión de la institución, para generar espacios instituyentes que la transformen; y, por otra, promover un trabajo más interdisciplinario que contribuya a la científicidad de mi desempeño como pedagoga.

c) La asesoría en los estados de la República Mexicana. (1998-1999)

Al finalizar el trabajo de investigación, y como consecuencia del mismo, durante el período de tiempo comprendido de 1998 a 1999, recibí órdenes para trabajar en los estados de Baja California Norte, Coahuila; Sonora, Guerrero y Sinaloa para difundir y analizar los resultados obtenidos de la investigación anteriormente descrita.

Debido a mi inexperiencia, tuve indicaciones de trabajar en pareja; designándome como compañera a una psicóloga educativa, con quien elaboré la agenda de trabajo para tres días en la primera entidad, que fue Baja California Norte.

²⁴ Íbidem p. 42

Durante el trabajo en el estado, mi compañera no respetó la agenda, así que en el último que intervine, promoví la discusión de la investigación; pero fracasé cuando solicité a los participantes observaciones o adecuaciones para desarrollarla; todos los asistentes asumieron que la realizarían sin modificación alguna.

Esta misma situación se repitió con el resto de los estados, dando como resultado, en las juntas de evaluación, los comentarios de siempre: todo estuvo excelente.

Lo que más me tranquilizó fue que nadie me llamó la atención o reprobó que promoviera una discusión del trabajo; simplemente no pasó nada; y eso, para todo el miedo que sentía por no respetar el formato o las costumbres, para mí, fue ganancia, y me reafirmó la inquietud de intentarlo cuando pudiera.

Reflexionando esta experiencia, percibo que la validez de la intervención estuvo dada desde las reuniones nacionales; y aunque intenté promover una discusión del trabajo en el que participé, y procuré un nuevo tipo de relación, me faltó tiempo para adoptar un nuevo rol, basado en “la capacidad para hacer las cosas y compartir las experiencias y sobre todo en el manejo de las situaciones conflictivas, de la ansiedad e inseguridad que se generan ante estos nuevos aprendizajes”²⁵

Cabe destacar que en el aspecto referido al manejo de las situaciones conflictivas, siempre estuvo presente durante el trabajo con los estados: En ocasiones me rebasaron, y, en más de una vez, se salieron dos o tres participantes, aunque nunca todo el grupo.

Esto pienso que fue consecuencia de mi intención (intuitiva totalmente) de promover la cooperación y el intercambio de experiencias; situación a la que no estaban acostumbrados los participantes, lo que un inicio me parece, provocó desconcierto y poca participación para discutir los trabajos; creo que sólo querían recibir órdenes de cómo realizar el trabajo tal y como se implementó en el D. F.

Actualmente, considero que es necesario transformar la asesoría pedagógica²⁶ que ofrece la Dirección General de Educación Secundaria Técnica a los estados, para convertirla en “un recurso que debe ser útil a la institución para que ésta pueda hacer frente a sus cometidos, y además lo haga de forma coherente con las finalidades educativas socialmente acordadas, que se expresan en las previsiones normativas de que se dota el estado soberano”²⁷

Para lograrlo, en un primer momento es necesario que asuma que no identifico, un modelo de asesoría que marque las dimensiones que definan, justifiquen y

²⁵ Pansza. Op. Cit. p. 103

²⁶ La asesoría técnico pedagógica es una función que cumplimos docentes con horas comisionadas en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, y que llegamos por distintas razones: por circunstancias, castigos o interés de mejorar la situación laboral.

²⁷ Monereo, Font, Carles e Isabel Solé Gallart (Coord.) 2001 . El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. España: Alianza Editorial. p. 16

legitimen el conjunto de prácticas profesionales agrupadas en la asesoría técnico pedagógica²⁸ y que van más allá de impartir cursos de forma espaciada, sin continuidad, ni articulación temática, a los estados.

Debido a la naturaleza de experiencia que describiré, la experiencia de la asesoría la reflexionaré más detenidamente en el capítulo siguiente.

1.2. Mi remuneración salarial como pedagoga ¿producto de mi perfil y desempeño profesional o de las circunstancias institucionales?

Durante la realización de las actividades anteriormente descritas, solicité mi cambio de nombramiento, ya que había culminado la Carrera desde 1996, y mi salario era de secretaria de apoyo.

Tiempo después se cambiaron subdirectores sin que se resolviera mi situación laboral, lo que me decepcionó mucho, ya que además conocía secretarias de apoyo que cobraban como asesores técnico – pedagógicos; y solo realizaban funciones administrativas.

El gran reto del nuevo subdirector que asume el como primera, fue minimizar el imperio de lealtades hacia la subdirectora anterior; así que la confidencialidad y discreción con la que manejé la información y los trámites en mi desempeño como su secretaria contribuyeron para lograrlo y tener su confianza.

Sin embargo, esto tuvo como consecuencia que mi persona despertara el recelo, la intriga, la desconfianza y la irritabilidad de mis compañeros (as) al no informarles de manera “extraoficial” los cambios o planes del subdirector con respecto al personal.

Estaba atemorizada, confundida y con deseos hasta de renunciar al trabajo; debido a mi situación salarial y al ambiente de laboral que imperaba; que si bien había un control, las relaciones interpersonales, se descomponían paulatinamente, retardando, en ocasiones, el trabajo.

No obstante, nunca solicité al Subdirector mi cambio de nombramiento. pero poco tiempo después, hubo un gran movimiento de nombramientos; por lo que me solicitó, junto con otros compañeros de trabajo, mis documentos de preparación profesional. Los entregué y en menos de un mes me otorgaron el tiempo completo en propiedad.

Cuando dictaminaron los nombramientos, hubo molestias, disgustos y tristezas que se reflejaron en los comentarios que me hicieron; los cuales muchas veces me incomodaron, pero sabía que no tenía por qué, no había hecho, que atentara contra mi conciencia y dignidad. Pero también sabía, por el tiempo que tenía en la institución, que no se daba algo a cambio de nada; así que tendría que estar atenta a lo que me solicitaran.

²⁸ Dichas prácticas oscilan desde la impartición de curso, el diseño de materiales, hasta el apoyo personalizado o grupal en la interpretación y aplicación del plan y programa de estudios.

Por algún tiempo, no hice o se me solicitó nada extraordinario o fuera de mis obligaciones como asesora técnico – pedagógica. No obstante, la forma de pago se presentó: La Dirección General de Educación Secundaria Técnica no contaba con una delegación sindical, y por primera vez se conformaría; por lo que las autoridades no querían dejar en libertad a los trabajadores para organizarla.

Así que el Subdirector me llamó y me explicó cómo se conformaría la planilla: se contemplaba dos o 3 personas de cada subdirección para repartir las carteras del sindicato.

La Secretaría General quedaría en la Subdirección Académica y me solicitó que apareciera como suplente de la misma; me negué de la forma más sutil que conocía, pues tenía miedo y sabía, por rumores, que el sindicato era una gran mafia en donde ocurrían las situaciones más injustas y violentas que alguien se pudiera imaginar.

El motivo de conformar una delegación en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica fue obtener cuatro votos que se enviarían al Congreso Nacional para decidir los cambios en la Sección X del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de la cual interesaba obtener la Secretaría General para una persona de secundarias técnicas.

Una vez ganada la Sección X, manipular la elección de la Secretaria General, pero ahora del SNTE.

Sentía temor , así que acepté participar, tranquilizándome el saber que no era la titular y que muy difícilmente participaría de forma directa en alguna decisión o proyecto sindical que me comprometiera.

Se desarrolló la Asamblea, entre discusiones públicas, señalamientos e insultos y declinaciones; perdiendo dos carteras de las previstas, pero logrando los cuatro votos que se enviarían al Congreso Nacional, con la firma del acta constitutiva.

Al término de la Asamblea recibí indicaciones claras: no habría trabajo político, se había logrado el objetivo, así que no importaba lo que pasara después. Cuando escuché esto, mi incomodidad y esa sensación de angustia que conocía muy bien, se acrecentaron; ¿cómo vería a mis compañeros (as) de trabajo que sabían del fraude?; ¿en dónde quedaría los proyectos (ideas) que explicamos a los trabajadores (as)?; ¿cómo sería mi estancia después de esto?

Cada una de estas preguntas me las respondí con el tiempo; algunos (as) compañeros (as) entendieron que era el costo de mi plaza; otros (as) que solo fui “relleno” pues era suplente; finalmente los (as) que me conocían un poco más asumieron que fue por ignorancia y desconocimiento profundo del subsistema, además de miedo.

El Congreso resultó como estaba previsto, la Secretaría General de la Sección X del SNTE, la obtuvo un profesor de escuelas secundarias técnicas: Eduardo

Escalona Talante, y la Secretaría General del SNTE Tomás Vázquez Gil; es decir las personas que estaban previstas.

Me incorporé a mis actividades de revisión de documentos de apoyo para los docentes, de acuerdo a lineamientos establecidos por otras instancias como la Comisión Nacional de Carrera Magisterial.

Así transcurrió un año, el subdirector fue removido de su cargo y se cambió toda la administración de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Esto propició que parte del personal cerrara las oficinas en protesta, lo que me parece causó tensión y división entre los (as) compañeros (as).

Finalmente, se reestableció el servicio con nuevos jefes, y comenzó para mí una etapa de presión, pues me identificaron como personal de confianza de sus enemigos.

Fui transferida al Departamento de Planes y Programas de Asignaturas Académicas (DPyPAA), dentro de la misma Subdirección Académica, para desempeñar funciones de asesoría y coordinación de los trabajos que se elaboraban.

No estuve mucho tiempo en estas funciones, pues el secretario general de sindicato de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica; renunció, otorgándome, por estatuto, la titularidad.

A la edad de 28 años asistí a las reuniones sindicales, en las cuales, me percaté de las complicidades, negligencias y de la necesidad de mostrar carácter al hablar, pues sino simplemente era silenciada e ignorada.

Todos los delegados sindicales tenían entre 45 y 50 años de edad, así que en las primeras reuniones percibí sorpresa, desdén, displicencia, y en ocasiones (muy pocas por cierto) afabilidad y hasta paternalismo.

Dentro de estas reuniones intuí una serie de símbolos que conforman su código de comunicación; al desconocerlo por mi inexperiencia, sólo presencié y escuché; por lo que en ocasiones me enteré de las verdaderas prácticas sindicales: miedo, tráfico de influencias, complicidad y violencia.

Aunque es pertinente aclarar que también supe de los beneficios y derechos que teníamos como trabajadores y que conocía muy poco; pero una vez que los comprendí, me dio muchas herramientas para comprender a la Dirección General de Educación Secundarias Técnicas.

En la Sección X nunca me ayudaron a resolver un conflicto laboral de mis compañeros (as) de trabajo, sólo me dieron boletos para eventos o me permitieron tramitar algunos asuntos como préstamos, vivienda o seguros médicos.

La presión que sentía me asfixiaba, pues en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica había irritabilidad por dos situaciones: Una por la nueva

administración y su trato, y la otra, al saber que el secretario general se había promovido, gracias al sindicato, como subdirector de una escuela secundaria técnica; así que los ataques a mi persona no se hicieron esperar, pues consideraban que buscaba lo mismo.

Busqué alternativas para dejar el puesto, y encontré que sólo mediante una asamblea, podía transferir el poder a la siguiente cartera conocida como la de Organización. Sin embargo nunca me autorizaron realizarla, pues parece que las autoridades temían que el personal se reuniera, ya que era evidente el ambiente de tensión y molestia.

Acudí a la única persona que me inspiraba confianza, para que asesorara; quien me sugirió elegir entre dos opciones: continuar con el sindicato por medio de personas conocidas y de su confianza, y comenzar una carrera sindical con los obstáculos, problemas y posibles logros; o contenía los problemas para que al paso del tiempo se convocara desde la Sección X, a la asamblea para mi sustitución.

Tomé la segunda opción, y comencé a asesorarme para tener lo menos posible problemas, ya que no tenía la más mínima idea de qué era un sindicato y a qué realmente se ocupaba. Así que inicié por solicitarles a los trabajadores por escrito sus problemas y/o denuncias, para proceder en cualquier conflicto; pues era muy fácil que el personal, al reclamar algo directamente con los jefes, se retractaran, lo que ocasionaba que me quedara sola con quejas anónimas.

Cabe destacar que durante mis funciones como delegada sindical, me enteré que podía solicitar el apoyo de una organización conformada por un grupo de maestros que buscaban ser una alternativa al SNTE: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

La CNTE surgida a partir de conflictos y disputas en la historia sindical, me sugirió actividades a mi parecer, muy radicales, como por ejemplo el cierre de las oficinas para protestar; así que ante esto, decliné adherirme a sus ideales quedándome sola.

Solo transcurrieron unos meses pues por causas personales y de salud, estuve de licencia médica, dejando como responsable al titular de la siguiente cartera.

A mi regreso, el ambiente laboral lo sentí igual, tensión, miedo, paranoia e intriga. Al poco tiempo se realizó la Asamblea, en donde tenía que rendir informe de mis actividades y ceder la dirigencia sindical a la siguiente planilla.

Al momento de rendir el informe, percibí la cólera del personal exigiendo la rendición de cuentas como si hubiera tenido de culpa de todo lo ocurrido e la Dirección General de Educación Secundaria Técnica durante mi ausencia.

Poco a poco, la mayoría de mis compañeros (as) se olvidaron, algunos entendieron: que nadie puede resolver nuestros problemas sino cooperamos, y esto exige valor y compromiso, cualidades que casi nunca fueron expresadas y manteniéndose como espectadores y objetos de arbitrariedades.

Evaluando esta experiencia laboral, advierto que el sindicato, entendido como “una asociación integrada por trabajadores en defensa y promoción de sus intereses sociales, económicos y profesionales relacionados con su actividad laboral respecto a la organización y/o empresa con la que esté relacionado contractualmente”²⁹, no ha sido un espacio en donde se respeten los principios de libertad, democracia, independencia y autonomía sindical.

Observo que todo lo anterior fue una consecuencia de lo que pasa en el nivel macro; es decir, el SNTE como un sindicato gremial, integrado por trabajadores de una misma profesión, y creado desde el 30 de diciembre de 1943; me parece que se caracterizó por su corporativismo, verticalidad, autoritarismo y represión en el que se manipuló la colocación de autoridades que pretendieron conservar el orden y la disciplina entre los docentes por cualquier medio, dejando de lado algunos de sus objetivos específicos como mejores condiciones de trabajo y empleo estable para todos los agremiados.

De acuerdo con los principios octavo y noveno, el SNTE “proclama, defiende y preserva la unidad sindical de los trabajadores de la educación. Entiende su objetivo básico de reivindicación de sus agremiados, en la corresponsabilidad con la sociedad solidaria de elevar la educación del pueblo” y “se mantiene como una organización autónoma e independiente ideológica, política y económicamente, en lucha permanente por la conquista de mejores derechos para los trabajadores de la educación”.³⁰

Ninguno de estos principios se cumplieron, en primer lugar porque yo misma los desconocía, como ignoraba muchos términos legales para entablar un reclamo laboral, por lo que en múltiples ocasiones me pregunté si una pedagoga debía estar al frente de una delegación sindical.

Aunado a lo anterior, la carencia de un plan de acción en el cual coincidieran los intereses de los trabajadores, la normatividad y las condiciones de operación; hubiera permitido la solución de diversos conflictos.

Este plan debió “adoptar la forma de un conjunto de opciones entre las cuales las voluntades sociales institucionalmente organizadas deben elegir. Si por democracia se entiende aquel sistema en el que rijan y sean respetadas algunas reglas que permitan el mayor número de ciudadanos participar directa o indirectamente en la deliberación que a distintos niveles (local, nacional, regional) y en los más diversos lugares (la escuela, el trabajo, etc.), interesan a la colectividad, entonces el plan (o los planes) que han de controlar el desarrollo social no son impuestos por el Estado (o el partido, o cualquier otra instancia única) sino elegido por los ciudadanos”

²⁹ Burgos, Boris. Generalidades de la historia de los sindicatos a nivel mundial. [www.gestiopolis.com/recur2/documentos/fuildocs/rhh/sindicatos .htm](http://www.gestiopolis.com/recur2/documentos/fuildocs/rhh/sindicatos.htm). P. 5

³⁰ Avitia, Antonio. (2001) Vademécum. Secundaria Mexicana. Leyes, Normas, Acuerdos, reglamentos, Lineamientos, Planes, Programas, Organización, Manuales, Documentos e Historia de la Secundaria Mexicana. México: Porrúa. p. 778

La capitalización de esta experiencia redundó en comprender el lado político de la educación con todos los intereses, componendas, complicidades, pero también los beneficios y las posibilidades de proponer trabajos en el campo educativo, si es que hubiera decidido hacerlo.

Con esta experiencia estuve en el Departamento y nuevamente presencié el cambio de jefes, y fue hasta el 2000 que, por circunstancias institucionales me solicitaron el diseño del programa para la Asignatura Opcional para las escuelas secundarias técnicas en el Distrito Federal.

CAPÍTULO II

El reto pedagógico en la Asignatura Opcional: ¿el contexto o mi coyuntura?

Introducción:

Durante las etapas de mi experiencia laboral, existió una que definitivamente confrontó varios aspectos de mi trayectoria profesional como fueron: mi formación inicial con la dinámica de la institución, mis saberes con la experiencia para desempeñar una función, así como mi individualidad con la necesidad de trabajar en equipo.

El diseño del programa para la Asignatura Opcional para las escuelas secundarias técnicas, fue una experiencia que me permitió encontrar la orientación a mis actividades profesionales, además de constatar que **aún en los contextos más adversos, el trabajo en equipo puede transformar gradualmente la lógica y la gestión de las instituciones.**

Esta experiencia, como las que describí en el capítulo anterior, empezó con premuras, incertidumbres, presiones e ideas poco claras acerca de lo que tenía que hacer. Sin embargo, gradualmente el trabajo se consolidó y propició que creciera personal y profesionalmente, permitiendo mi ubicación en el contexto laboral de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

En el presente capítulo describo, apoyada en las dimensiones retrospectiva y evaluativa, el devenir de mi experiencia con el programa para la Asignatura Opcional, y su confrontación con planteamientos teóricos que me permitieron reflexionar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que ejercite y fortalecí durante las distintas actividades que desempeñé en un lapso que comprendió de 2000-2004.

Cada dimensión organiza la descripción y evaluación del problema que enfrenté para explicarme el currículum de la educación secundaria técnica desde mi formación inicial para diseñar el programa de estudios; después mi necesidad de interactuar con alguien para revisar mis errores y encontrar soluciones en la fase piloto de su aplicación y, por último el replanteamiento de la asignatura que realicé.

La visión subjetiva en este capítulo la considero más compleja y llena de sentimientos contradictorios, originados por la claridad que encontré para realizar algunas de las actividades y la oscuridad para cumplir con otras; así como las satisfacciones de ser pedagoga, como las dudas o sin sabores de pensar, en ocasiones, si estaba en la profesión correcta para desempeñarme.

2.1. Ser pedagoga frente al currículum de la Educación Secundaria Técnica.

En abril del 2000, poco tiempo después de la experiencia sindical, me inserté a trabajar en asesoría técnico pedagógica de rutina; hasta que la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), emitió un oficio en el que señalaba la ineficiencia de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica en el diseño del programa de asignatura opcional para el Distrito Federal; por lo que sugería integrar un nuevo equipo para cumplir en un lapso no mayor de 15 días hábiles a partir de la notificación; ya que de lo contrario se publicaría dicho programa sin su participación..

En consecuencia, fui incluida en el nuevo equipo para diseñar el programa de estudio, el cual se modificó en medio de reclamos, discusiones e insultos, quedando 3 integrantes: un profesor de matemáticas, uno de español y una pedagoga.

Durante las primeras reuniones al interior de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, sólo nos recalcaron la importancia y responsabilidad que asumíamos para realizar el trabajo, pues de no cumplir, se pondría en duda la existencia de Departamento de Planes y Programas de Asignaturas Académicas y, por tanto, de la permanencia del personal.

Debido a mi experiencia propuse que se acordaran una serie de reuniones con personal de la Dirección General de Desarrollo Curricular, para culminar el trabajo, ya que esta instancia dictaminaría el programa y consideré obvio que quería su participación en el diseño.

La propuesta fue aceptada y en la primera reunión nos recibió la Subdirectora de Normatividad, responsable de asesorar y dar el primero de los dos votos para el dictamen del programa de estudios.

En las primeras reuniones noté que la forma de trabajo era distinta a la de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica; las observaciones, correcciones y sugerencias eran sobre el trabajo; sin embargo en ocasiones las tomábamos personales.

El primer problema que enfrenté en la interpretación de los criterios y orientaciones para elaborar el programa, fue la construcción del diagnóstico, ya que el campo y el tipo de programa lo habían decidido las autoridades, sin ningún argumento escrito, simplemente fue una orden.

Inmediatamente me di a la tarea de revisar los propósitos y los enfoques de las asignaturas que posiblemente impartían los docentes que atendían a las opcionales, que eran: física, química, biología y matemáticas¹.

¹ Por la naturaleza de la modalidad de titulación, no profundizaré en cada uno de los enfoques de las asignaturas, por lo que remito a consultar los planes y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria. 1993, para ampliar la información al respecto.

Durante esta revisión me surgieron distintas preguntas que consideré necesario responder para interpretar los programas de estudio y elaborar el trabajo que solicitaron.

Por ejemplo, en matemáticas me pregunté ¿qué son los problemas?; ¿cuáles son aquellos problemas fuera de la escuela que requieran de las matemáticas? ¿qué son las habilidades operatorias?.

En Física y Química ¿qué era la reflexión?; y finalmente en Biología no entendía nada.

Me desesperé no tener una respuesta, ya que durante la carrera había revisado textos acerca de currículo, programas de estudio, planeación educativa, y no sabía cómo procurar una convergencia en el diseño del programa, de la concepción que tenía de programa, los perfiles profesionales de los docentes, los enfoques de las asignaturas que comúnmente imparten, además de la opcional; así como las características del campo que decidieron las autoridades de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

Ante la presión del tiempo, no pude elaborar un avance del programa para presentarlo en las siguientes reuniones con Dirección General de Desarrollo Curricular, por lo que opté en sumarme a los que elaboran el resto del equipo.

La Dirección General de Desarrollo Curricular, rechazó totalmente el primer y segundo avance del trabajo, lo que causó desánimo en el equipo; y se complicó aún más pues en el tercer avance, en que todavía no pude incluirme, arriesgamos las reuniones con el personal de la Dirección General de Normatividad.

Como lo esperaba, la Dirección General de Normatividad rechazó el trabajo, y en medio de discusiones acaloradas, la subdirectora nos señaló nuestras carencias técnicas y pedagógicas para diseñar el programa; además de manifestar la imposibilidad de seguir trabajando con personas que se niegan a reconocerlas personalizando las observaciones para no cumplir con el compromiso institucional.

Estos comentarios removieron mis sentimientos y emociones, ya que por no confrontar en muchas ocasiones mis ideas con las de los demás, y al mismo tiempo, ceder por la “experiencia” de mis compañeros (as) de equipo, terminé actuando mal en diversas situaciones laborales.

Como consecuencia, tuve el valor de exponer mi trabajo y obtuve la autorización para diseñar el programa; aunque esto causó que me dejaran con la mayor parte de trabajo, con escasos días para presentar la versión definitiva para dictaminarlo.

Experimenté muchas emociones encontradas, me sentí satisfecha y orgullosa de haber tenido razón, de cómo debía ser el trabajo además de demostrar que no era tan inexperta; sin embargo también estaba el miedo y la angustia de

quedarme sola, con el tiempo encima, en un estado de salud inesperado y con la exigencia de cumplir con ambas instituciones.

Durante el diseño, se acercaron personas que, por afinidad de caracteres y el inicio de una amistad, me proporcionaban textos, pero no opinaban sobre los avances que tenía.

Se cumplió el plazo de tiempo y como pude terminé el programa de estudios, pero sabía que estaba mal y me preocupé por la difusión, por los maestros y por los alumnos, cuando tuvieran que trabajar el aula, con algo que no estaba claro.

El programa se intituló “Fortalecimiento de las Estrategias de Estudio y de la Competencia Comunicativa”, y proponía fortalecer las habilidades de estudio, escritura, lectura y exposición a través del trabajo de distintas temáticas seleccionadas por los alumnos para recuperar sus intereses y necesidades. (Ver anexo II. Programa de estudio. Fase piloto)

Sin embargo, mi preocupación por su mal diseño, me impulsó a buscar una forma de tener una segunda oportunidad para rediseñarlo, pero no sabía cómo; hasta que finalmente, y aunque no contaba con mucho tiempo, me calmé y examiné cada paso dado para lograrlo.

Lo primero que hice fue gestionar el tiempo y espacio para analizar el diseño y reestructurarlo en tiempo y forma institucionales, los argumentos los descubrí en la razón y motor de las instituciones: la normatividad.

En el documento de la Dirección General de Normatividad “Criterios y orientaciones para el diseño, la revisión y actualización de los programas para Asignatura Opcional”, (Ver anexo I. Criterios y orientaciones para el diseño, la revisión y actualización de los programas para Asignaturas Opcional), incluyó un anexo que indica la evaluación y seguimiento de dichos programas con la intención de modificarlos y mejorarlos permanentemente.

En la última reunión con Dirección General de Normatividad, negocié una fase piloto con el Director General de Normatividad, pues creía que el programa, aun cuando se podía dictaminar así, no lo consideraba pertinente.

Reflexionando esta experiencia, identifiqué que la elaboración del programa para el espacio curricular de la asignatura opcional careció, en sus inicios, de algunas etapas² que permitieran su diseño de manera congruente con el resto de las asignaturas del plan de estudios de educación secundaria.

En una primera etapa referida a la selección de la unidad didáctica, propuse la modalidad de taller (ver anexo I. Programa de estudios. Fase piloto), pero la coloqué de manera intuitiva, combinada con algunos referentes de la carrera,

² La autora menciona algunas etapas necesarias para un diseño de programas de estudios, para efectos de trabajo solo me apoyaré en cada una de ellas para evaluar esta parte de la experiencia, sin profundizar en qué consisten. En Pansza, Margarita, Op. Cit. p. 17

pero no lo suficientemente argumentada; pues ahora, después de experimentarla constaté que, cuando los docentes la aplicaban, propiciaron un aprendizaje grupal y el conocimiento como una construcción, pero que la mayoría de ellos no la entendían.

La selección de esta unidad didáctica, la realicé porque algunos documentos en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, planteaban la importancia de generar talleres en la educación básica, también porque cuando la revisé durante la carrera me pareció atractiva ya que se explicitaba desde un programa de estudios, pero nunca me pregunté, ni procuré, que fuera producto de una reformulación, pues nunca evalúe los programas anteriores con criterios establecidos que me permitieran considerar las experiencias derivadas de su aplicación.

En una segunda etapa, la formación del equipo de trabajo, la realizaron las autoridades, y el diseño del programa fue responsabilidad exclusiva de los asesores técnico pedagógicos, lo que no me permitió considerar a los maestros, excluyendo su experiencia en la enseñanza con grupos, perdiendo una orientación muy valiosa en mi toma de decisiones para elaborar el programa de estudios.

Además, cuando integré más asesores al equipo, lo hice por confianza y empatía, al mismo tiempo que consideré sus diferentes perfiles y experiencia profesionales para apoyarme, porque “el trabajo sobre currículo, requiere la integración de conocimientos variados, lo cual difícilmente se puede hallar en una sola persona. Por lo tanto un trabajo planificado en equipo donde cada persona se concentra en su propia tarea, pero donde la serie de habilidades necesarias se combinan de modo que pueden complementarse y apoyarse entre sí, es el único requisito esencial de la productividad”³

Observo que en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica no se han contemplado ciertos criterios para integrar un equipo de trabajo; sólo reunieron al personal, indicaron las tareas y la fecha de entrega; lo demás fue problema del equipo y creo que esto, en múltiples ocasiones, descompuso el clima laboral, entorpeció los trabajos y, cuando se obtuvo el producto, fue parcial, plagado de errores y con altos costos.

De hecho la conformación del equipo de trabajo, para adecuar y rediseñar un programa más preciso, se logró después de la fase piloto, ante descontentos, inconformidades y modificaciones de los integrantes.

Considero que lo anterior ocurrió debido a la cultura organizacional de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, caracterizada por “el aislamiento profesional; ninguna información (objetiva) sobre la eficacia; la falta de apoyo para el cambio y la mejora; grandes variaciones en el estilo laboral y su organización; la permanencia de modelos de trabajo individual y los pocos intentos por crear acuerdos y estrategias profesionales cohesionadas”⁴

³ Íbidem. p. 21

⁴ Whitaker, Patrick. (1998). Cómo gestionar el cambio en contexto educativos. Madrid: Narcea. pp. 121

En efecto, me parece los trabajos que propuestos en la institución mencionada, no están contemplados como proyectos institucionales a mediano plazo, sino como estilos e ideas de quien está al frente de las subdirecciones, que, al cambiarlo, interrumpe el proceso y es necesario iniciar otro.

En una tercera etapa del diseño, me faltó considerar que el programa para la asignatura opcional no era una unidad aislada, sino que formaba parte del Plan de estudios del ciclo de enseñanza en el nivel secundaria; lo que causó su desarticulación e imprecisión en su diseño, su interpretación y su aplicación.

A pesar de mi formación profesional, y por angustia y premura, no pude aclararme un marco común que describiera la relación entre las asignaturas de matemáticas, biología, física y química y así, concretarlo en el programa de estudios para la asignatura opcional.

Una alternativa para construir el programa sería haberme explicado el propósito formativo de la educación secundaria que plantea: “contribuir a elevar la calidad de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo de las prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.”⁵

Sólo que en ese momento quise solucionar la situación de diseñar un programa que incluyera todo, sin analizar ¿qué tipo de alumno se quiere formar en la educación secundaria técnica? y en concordancia, plantear una propuesta acorde a esta visión.

En ese momento, no percibí que la respuesta a la anterior pregunta se encontraba en el mismo propósito formativo de la educación secundaria, cuando se refiere a las necesidades básicas de aprendizaje ya que “están presentes en los sujetos desde el nacimiento y durante toda su vida...la satisfacción de una necesidad básica debe ser entendida en un sentido dinámico, es decir como piso de más aprendizajes para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural...”⁶

Algunas de estas necesidades básicas de aprendizaje las pude haber retomado, de forma consciente, para diseñar el programa; como por ejemplo la lectura, la escritura y la expresión oral como herramientas para el aprendizaje y competencias lingüísticas; pero como no tenía una visión global, y mucho

⁵ Secretaría de Educación Pública. Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Secundaria. México, 1993

⁶ Torres, Rosa María (1998). ¿Qué y cómo aprender?. México: Secretaría de Educación Pública-Biblioteca para la Actualización del Magisterio. P.13

menos una interpretación del plan de estudios no lo consideré y me compliqué más el diseño.

En efecto, y como producto de esta reflexión, entiendo que para el nivel de secundaria en México, el Plan y Programas de Estudio 1993, se delimitan el tipo de saberes que deben ser enseñados con la intención de articular sus contenidos y finalidades con preescolar y primaria..

Este plan de estudios, entendido como “la concreción de un conjunto de multideterminaciones contradictorias, expresadas en un proyecto político-educativo y referidas a los docentes, alumnos e inserción social...”,⁷ tenía la siguiente organización:

1. **Presentación:** La Secretaría de Educación Pública, expresa la función de un nuevo plan de estudios para la educación secundaria en el sentido de convertirse en un medio de trabajo que defina el papel de los diferentes protagonistas del ámbito educativo.
2. **Introducción:** El significado de la educación secundaria obligatoria, Antecedentes del Plan; Propósitos; Prioridades y la Presentación del Cuadro de Materias.
3. **Programas:** Presentación de los programas de las asignaturas: Español, Matemáticas, Introducción a la Física y a la Química, Física, Química, Biología, Historia, Geografía, Civismo, Lengua Extranjera y Orientación Educativa para cada uno de tres grados del nivel educativo.
4. **Enfoques de las asignaturas:** Cada una de las asignaturas del Plan de Estudio contiene una posición respecto a su enseñanza.
5. **Contenidos de Aprendizaje:** Los conocimientos que los educandos deberán aprender se encuentran concentrados en los contenidos y la forma de presentación está organizada por bloques y unidades temáticas.⁸

⁷ De alba, Alicia (1985). Mitos y realidades del currículo en la educación superior.. UNAM-CESU. p. 302.

⁸ Secretaría de Educación Pública- Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Fundamento legal y criterios de organización del Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria: 1993. pp. 15

La estructura del Plan de Estudio de Secundaria era por asignaturas, con una carga de 35 horas semanales, 34 materias distribuidas de la siguiente manera: 11 para 1° y 3° y 12 para 2°; organizadas en el cuadro de materias que a continuación se describe:

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Asignaturas académicas	Español <i>5 h semanales</i>	Español <i>5 h semanales</i>	Español <i>5 h semanales</i>
	Matemáticas <i>5 h semanales</i>	Matemáticas <i>5 h semanales</i>	Matemáticas <i>5 h semanales</i>
	Historia Universal I <i>3 h semanales</i>	Historia Universal II <i>3 h semanales</i>	Historia de México <i>3 h semanales</i>
	Geografía General <i>3 h semanales</i>	Geografía de México <i>3 h semanales</i>	Orientación Educativa♣ <i>3 h semanales</i>
	Civismo⁹ <i>3 h semanales</i>	Civismo ♣ <i>3 h semanales</i>	Física <i>3 h semanales</i>
	Biología <i>3 h semanales</i>	Biología <i>3 h semanales</i>	Química <i>3 h semanales</i>
	Introducción a la Física y a la Química <i>3h semanales</i>	Química <i>3h semanales</i>	Lengua Extranjera <i>3h semanales</i>
Lengua Extranjera <i>3h semanales</i>	Lengua Extranjera <i>3h semanales</i>	Asignatura opcional decidida en cada entidad¹⁰ <i>3h semanales</i>	
Actividades de Desarrollo	Expresión y Apreciación Artísticas <i>2h semanales</i>	Expresión y Apreciación Artísticas <i>2h semanales</i>	Expresión y Apreciación Artísticas <i>2h semanales</i>
	Educación Física <i>2 h semanales</i>	Educación Física <i>2 h semanales</i>	Educación Física <i>2 h semanales</i>
	Educación Tecnológica <i>3 h semanales</i>	Educación Tecnológica <i>3 h semanales</i>	Educación Tecnológica <i>3 h semanales</i>
Totales	35 h semanales	35 h semanales	35 h semanales

Como puede observarse en el cuadro de materias, la carga horaria de talleres ha sido de 3 horas semanales; sin embargo la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, en 1995, presentó un modelo de Educación Tecnológica, para que las secundarias técnicas se distinguieran de las otras dos modalidades: las generales y las telesecundarias.

⁹ Años más tarde la secretaría de Educación Pública difundió el programa de estudios que sustituyó a este, denominado Formación cívica y Ética para los tres grados, con la misma carga horaria. Se deja tal como aparece en el documento oficial una vez aclarado.

¹⁰ En el caso de la Asignatura Opcional para el Distrito Federal conjuntamente con un equipo técnico, diseñé, apliqué y evalué el programa de estudio “Fortalecimiento de las Estrategias de Aprendizaje”

Dicho modelo ha pretendido caracterizar a la educación secundaria técnica ofreciendo una educación tecnológica como actividad de desarrollo, con el fundamento de que “no se pretende señalar una jerarquía menor como parte de la formación, sino destacar la conveniencia de que se realicen con mayor flexibilidad, sin sujetarse a una programación rígida y uniforme y con una alta posibilidad de adaptación a las necesidades, recursos e intereses de las regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes.”¹¹

Las finalidades que ha tenido el Modelo estaban orientadas a “la creación de una conciencia tecnológica, al acercamiento al mundo de trabajo, al desarrollo de la solución de problemas y a la toma de decisiones en el proceso de elección vocacional.”¹²

Los componentes curriculares son:

- El primero conformado por los contenidos básicos y generales propios de la tecnología y el mundo del trabajo.
- Uno segundo de acercamiento a los contenidos propios de un ámbito tecnológico particular y de aplicación de aquellos contenidos básicos y generales.

Además de la estructura curricular descrita anteriormente, para la cuarta fase, no tuve los referentes suficientes acerca de la experiencia de los profesores en interpretación y aplicación de los programas de asignaturas opcionales anteriores; lo que me quitó bastante tiempo para saber qué contenidos proponer, y ajustar el diseño del programa.

En la quinta fase, no realicé un análisis de la asignatura opcional en el que identificara su estructura sustantiva y sintáctica¹³, para tener criterios en base a los cuales pudiera fijar la secuencia de los bloques temáticos que componen el programa, así como el número de los mismos.

En lo que respecta a la sexta fase, en la elaboración de los objetivos, sólo propuse terminales, omití los de cada bloque temático que manifestando el logro de un saber muy instrumental con ambigüedad en los productos de aprendizaje a lograr.

En la fase de presentación del programa, fui demasiado ambigua para mostrar una visión general; organicé los contenidos en bloque temáticos, sin algún argumento sólido, sólo intuí, mal, que los bloques permiten mayor flexibilidad para el tratamiento de los contenidos; ahora observo que si diseñara por problemas ejes, propiciaría la integración de las distintas asignaturas y reflejaría una concepción crítica de la docencia en la educación básica.

¹¹ Secretaría de Educación Pública.- Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.- Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Propuesta para la educación tecnológica en la educación secundaria técnica. Marco Referencial. México, 1995. p. 5

¹² Íbidem. p. 14.

¹³ Pansza, Op. Cit. 29

En lo que se refiere a la etapa de delimitación del plan de evaluación, la propuse muy general y con demasiadas interrogantes para su aplicación, pues solo describí una combinación, muy arbitraria, de técnicas e instrumentos.

Finalmente, en la etapa referida a los ajustes, la identifiqué como una salida, pero también, como producto de los conocimientos y habilidades adquiridos en la carrera, ya que había aprendido la importancia de generar oportunidades para hacer los cambios necesarios a los programas de estudios y adaptarlos a la situación concreta de docencia que se afrontaría en cada grupo escolar.

Reflexionar el diseño del programa de la asignatura opcional, a partir de las etapas anteriores, capitaliza mi experiencia en considerar que “un programa de educación básica debería tener en cuenta una estrategia de cómo ir ascendiendo en el conocimiento y la problematización; identificar qué habilidades deben desarrollarse en cada etapa, cómo deben ir construyéndose nociones y conceptos, siguiendo tácticas de rectificación/superación programadas. Debería plantear cómo los conocimientos disciplinarios deben irse asociando, integrando, cuestionando unos a otros; cómo deben irse desarrollando el espíritu crítico, cómo deben irse sustentando los valores que se quiere inculcar con prácticas que permitan encarnarlos, etc”.¹⁴

El programa diseñado hasta ese momento, no respondió de forma contundente a lo anterior, y no lo visualicé como una oportunidad para concretar dicha intención; si no mucho tiempo después, con el programa modificado lo comprendí y generé, con un equipo de personas, las condiciones lo más viables posibles para lograrlo .

¹⁴ Torres, Quintero, Rosa María. Op. Cit. 57

2.2. La importancia de trabajar en equipo: ¿una oportunidad para aprender de mis errores en la fase piloto?

En la fase de operación piloto, ciclo escolar 2001-2002, el programa “Fortalecimiento de la estrategias de estudio y de la competencia comunicativa”, su estrategia de seguimiento y evaluación fueron implementados en 19 Escuelas Secundarias Técnicas; 16 oficiales y 3 particulares.

Por experiencia, más que por conocimiento, cuidé la dinámica y la estructura de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, formulando una estrategia para difundir la propuesta a las autoridades de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, a los Directores de las Escuelas Secundarias Técnicas, así como a los Coordinadores Asignaturas Académicas¹⁵ que conformaban la muestra, en los meses de julio y agosto del 2000.

Esta estrategia fue desgastante, desesperante y demasiado lenta para los tiempos institucionales; ya que a finales del ciclo escolar fue difícil reunir a las autoridades de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica y a los directores; además existía preocupación, pues aunque estaba claro el propósito de la reunión, percibí la incertidumbre y la molestia de realizarla en un ambiente que todavía no estaba totalmente controlado por las autoridades.

En efecto, cuando las diversas autoridades conocieron el trabajo, expresaron sus observaciones en cuanto a los contenidos, los cuales los consideraban pocos; o repetitivos con la asignatura de Español; las dificultades para evaluar los aprendizajes de los alumnos; así como la aseveración de que el programa sólo podría aplicarlo personal con perfil profesional en Pedagogía o Psicología.

Ante estas inquietudes, siempre expliqué la factibilidad de que cualquier docente podía aplicar el programa; y que el dominio de grupo, se mantendría una vez comprendidos los propósitos formativos del programa; aunque de todo esto, no estaba totalmente segura.

La renuencia que percibí, me pareció lógica, ya que las escuelas, por la dinámica institucional, eran seleccionadas por dos razones: Por obtener los peores resultados en algún evento académico o por lo contrario, por lograr los mejores, en ambos casos lo suponían como un castigo, ante el cual reaccionaban.

Al finalizar las reuniones con las autoridades educativas, se convocó en septiembre a los docentes, quienes ya habían comenzado a trabajar con los alumnos los programas de asignatura opcional anteriores.

¹⁵ En las escuelas secundarias técnicas existen las figuras de Coordinador de Asignaturas (CAA) Académicas y Coordinadores de Actividades Tecnológicas (CAT), quienes supuestamente son los responsables de la asesoría técnico pedagógica cercana a los docentes en los planteles. Aunque la mayor parte del tiempo se ocupan de situaciones administrativas o de supervisión del trabajo docente en el aula.

Durante el trabajo con los docentes en la fase piloto, percibí molestias, ya que la asignación de la materia siempre ha parecido un castigo, lo que aumentó su predisposición e irritación en esta etapa de la implementación.

En estas circunstancias, procuré explicar lo más claramente la propuesta y me comprometí visitar los planteles en tres ocasiones durante el ciclo escolar; esto con la intención de valorar la interpretación y aplicación del programa de estudios, así como la detección de posibles necesidades de asesoría y apoyo técnico pedagógico de los docentes.

Creo que esta última parte fue la evitó la negativa de las autoridades y la renuencia de los docentes a participar en la fase piloto; porque aunque se tenía un oficio que dictaminaba el programa para su implementación; la etapa de sensibilización era fundamental para convencer a los involucrados; ya que podían negarse, al menos, en esta fase.

Aprecié que comprometer las visitas a los planteles, disminuyó la molestia, pues desde 1993, la experiencia que se tenía en cuanto a reforma curricular, había sido en soledad, con esfuerzos aislados de acompañamiento y con estrategias de asesoría desde perspectivas muy dispersas y, a veces, contradictorias.

Por lo menos se les presentaba un trabajo, en el cual los diseñadores de programa de estudios eran responsables de todo el proceso difusión, aplicación y evaluación de la propuesta.

En la última reunión con los docentes que aplicarían el programa de la asignatura opcional, describí de manera general en qué consistirían las visitas a sus planteles durante la ciclo escolar; así como el ofrecimiento de acudir en cuanto alguno (a) de ellos (as) lo requiriera.

Finalizada la difusión, lo primero que me propuse fue integrar más personas al equipo; así que por afinidad y amistad invité a un maestro en Ciencias de la Educación egresado del CINVESTAV y a un profesor de inglés, para que realizaran la evaluación y seguimiento del programa de la asignatura opcional en los planteles que conformaban la muestra, y así tener una mirada externa y crítica del trabajo.

Este personal diseñó un proyecto con la finalidad de evaluar las condiciones de elaboración, interpretación y operación de dicho programa, en lo referido a cada una de sus componentes como lo eran: la introducción, los propósitos generales, las orientaciones didácticas, las sugerencias de evaluación y la selección y organización de los contenidos y actividades sugeridas (ver anexo III. Proyecto de evaluación y seguimiento de la asignatura opcional. Fase piloto).

El proyecto contempló la evaluación del programa en dos vertientes: curricular y operativa. En la primera analizaron la forma en que fue diseñado el programa con la intención de identificar los argumentos psicopedagógicos que lo

componían, los criterios curriculares que permitieron su elaboración y los antecedentes localizados en el Plan de Estudios de Educación Secundaria que lo justificaron.

La segunda, en la cual me incluí, fue el seguimiento para conocer las condiciones de interpretación y operación del programa que incluía 3 visitas a los planteles; lo que me permitió identificar los procesos que se suscitaron en la interpretación y aplicación de un programa y las problemáticas derivadas de su diseño.

Antes de la primera visita del el seguimiento, el equipo responsable se reunió conmigo para compartirme los resultados que obtuvieron con la evaluación curricular del programa.

Me señalaron graves problemas en la continuidad, secuenciación, jerarquización, pertinencia, profundidad, horizontalidad y verticalidad en la construcción interna del programa y con respecto al Plan de estudios de secundaria; además de la ausencia de conceptos como competencia comunicativa o estrategias de estudio, así como de un enfoque claro y preciso para orientar el tratamiento didáctico de los contenidos¹⁶.

Aunque estaba contrariada, escuché con atención sus argumentos, y tomé nota para la modificación del programa, además me convencí de enfrentar mis carencias profesionales y experienciales para subsanarlas, en la medida de lo posible, con el trabajo que realizaríamos como equipo.

Durante las visitas del seguimiento, advertí que los docentes estaban acostumbrados a ciertas formas de asesoría y supervisión de sus trabajos; pues aunque insistí que no era Jefa de Enseñanza¹⁷, en los planteles me trataron como tal: me enseñaban su planeación indicándome en qué contenido estaban; mostraban cuadernos de los alumnos más destacados, pero sobre todo me preguntaban si estaba mal o bien lo que estaban aplicando en el aula.

Las observaciones etnográficas de clases que realicé, estaban acompañadas de entrevistas personales estructuradas a los docentes, para conocer qué componentes del programa resultaban difíciles de comprender y qué estrategias didácticas implementaban y con qué resultados.

El trabajo me resultó agotador, pues tenía que aprender cuándo las preguntas de los docentes estaban relacionadas con el programa, cuándo con el contexto en el que lo aplicaban, o bien con situaciones de su historia de vida en las que no podía, ni debía inmiscuirme.

¹⁶ Secretaría de Educación Pública- Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Evaluación curricular de la asignatura opcional para el Distrito Federal. Fase Piloto. 2001-2002. Subdirección Académica, p. 33

¹⁷ En la Educación Secundaria Técnica, existe la figura del Jefe de Enseñanza de cada una de las asignaturas académicas, actividades tecnológicas y actividades de desarrollo, quienes son los responsables de supervisar y asesorar a los docentes frente a grupo, a través de una a tres visitas a los planteles.

Con este trabajo de campo constaté algunas de las deficiencias del programa que diseñé, señaladas ya desde la evaluación curricular, tales como la congruencia entre los contenidos, su falta de precisión, continuidad y secuencia; entre otras.

Me sentía muy apesadumbrada por lo que observé, ya que el programa de estudios era difícil de comprender por su mal diseño; y me sentí peor porque algunas dudas de instrumentación didáctica no las pude resolver al momento de visitar las escuelas.

Aunado a lo anterior, el tiempo siempre estuvo en mi contra, pues visité escuelas, asesoré docentes, y a veces coordinadores de asignaturas académicas, subdirectores y uno que otro director que solicitó más información acerca de la asignatura; además de diseñar material de apoyo para la instrumentación didáctica, consulté bibliografía, revisé y modifiqué estrategias y rendí cuentas con las autoridades de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, lo cual no me permitió valorar con profundidad lo que hacía.

En las reuniones de asesoría con los docentes que aplicaron el programa de estudios, el equipo de seguimiento, expuso un panorama general de la situación en los planteles que conformaron la muestra, sin realizar señalamientos particulares, lo que contribuyó a captar su confianza.

Dentro de las inquietudes y/o necesidades manifestadas por los docentes, observé dos con la aplicación del programa de estudios: el examen extraordinario y la elaboración de un documento de apoyo para la instrumentación didáctica del programa de estudio.

También expresaron su preocupación por otras situaciones derivadas de la organización y funcionamiento de la escuela, tales como: la movilidad de funciones que tenían en la escuela: hoy impartían la opcional, mañana no. Además de la presión que ejercían sus autoridades por notar que el grupo en el se aplicaba el programa estaba de pie, o haciendo ruido, dando como consecuencia que se pensara que los docentes no tenían control de las sesiones.

De todo lo anterior tomé nota para que al regresar a la oficina a diseñar posibles alternativas de solución a los problemas planteados por los docentes, tanto en el ámbito didáctico, como en el de la organización y funcionamiento de la escuela.

Al finalizar cada reunión de asesoría técnico – pedagógica, realicé, junto con el equipo, evaluaciones para que identificar las fortalezas y debilidades y tomar decisiones acerca de las propuestas a difundirse con los docentes.

Posteriormente, cada uno de los integrantes tenía productos que entregar, antes de visitar los planteles que conformaban la muestra. Mis tareas fueron elaborar una propuesta de examen extraordinario y pensar un material de apoyo para la instrumentación didáctica.

Aprecié, junto con el equipo, que la preocupación de los docentes era muy enfática acerca de la presión por parte de sus autoridades, por lo que consideramos una reunión en donde asistieran los Coordinadores de Asignaturas Académicas, para explicarles más detenidamente el programa con la intención de que comprendieran su naturaleza.

Esta reunión se pospuso por bastante tiempo, ya que las actividades administrativas de los coordinadores en las escuelas, hacía más difícil su participación.

Cuando por fin se logró, me parecieron molestos, porque los docentes trabajaban desde un enfoque que desordenaba a los grupos, además de que no podían asesorarlos o “supervisarlos” porque no tenían información acerca de cómo se debía trabajar el programa.

Más bien lo que percibí fue que les molestó la autonomía que tuvieron los docentes y la confidencialidad de la información obtenida durante las visitas.

Para sensibilizarlos, hubo necesidad de presentar los resultados y explicarles todo el trabajo que tendrían que desarrollar para asesorar la aplicación del programa, lo que originó que poco a poco no demandaran tan insistentemente, responsabilizarse de la asesoría en ese momento, quizá más adelante.

En la reunión intermedia con los docentes presenté mi propuesta de examen extraordinario, el cual fue cuestionado y enriquecido por los docentes

Lo anterior debido a que el examen no era de tipo cerrado, como tradicionalmente se aplicaba en la mayoría de los planteles; ya que sugerí su aplicación en dos momentos: en el primero propuse que una vez identificados los alumnos que reprobarían el curso, les otorgaran un tema para investigar.

El segundo momento consistía en que el día del examen estos alumnos expusieran su temática y los docentes les realizaran una serie de preguntas en dos sentidos: uno orientado al contenido y otro a las habilidades.

Se diseñó una tabla de puntaje para asignar calificaciones; lo que me parece causó ansiedad en los docentes, pues implicaba mucho trabajo, sobre todo si reprobaban más de 3 alumnos.

La alternativa que sugerí fue apoyarlos durante la aplicación del examen; además pensaba que raramente se daría un caso así, pues los alumnos que reprobaran sería porque simplemente no hacen absolutamente nada, o no asisten a la escuela.

Para resolver el aspecto de la instrumentación didáctica del programa de estudios, generé un intercambio de actividades didácticas entre los docentes, para facilitar su trabajo en el aula; esto con la intención de tener un poco más de tiempo para convocar a más personal para elaborar el material de apoyo.

Esta parte fue complicada, porque se me ocurrió invitar a asesores técnico – pedagógicos de física, química y biología para explicarles cómo, usando los contenidos de dichas asignaturas, diseñaran actividades en las que se fortaleciera las habilidades de leer, escribir, escuchar y discutir.

Todavía no sé, si no me expliqué, si por envidias y/o celos profesionales percibí desinterés, irritación y descontento por tener que trabajar conmigo, o más bien a ser coordinados por mí.

Las múltiples actividades que tuvo el personal que diseñaría el material de apoyo, dificultó las reuniones de trabajo, ya que no sólo se avocaron a esto, pues en ocasiones se ausentaron y la entrega de avances se postergó con frecuencia.

En junio del 2002, al finalizar la fase piloto, el material no estuvo completo, ya que solo se lograron sugerencias didácticas para los bloques temáticos I y II, realizados por una sola profesora. Así que se me ocurrió presentar éste en la generalización¹⁸ y entregar las otras partes del documento en los meses de febrero, para captar la asistencia de los docentes y evaluar los avances

Evaluar esta experiencia en la presente memoria de desempeño, me permite entender a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica como “un sistema integrado de aquellos accesorios que no pueden ser reducidos a sus partes (holons)”;

dentro del cual, la cultura organizacional tiene como características la simultaneidad, la ambigüedad y la paradoja.

La simultaneidad, por las diversas tareas que atendió al mismo tiempo y, a veces con el mismo personal; la ambigüedad por la poca claridad de algunas actividades que realizó; y la paradoja al atender una misma necesidad con soluciones contrarias.

Otras características de esta cultura organizacional, que observo como problemas para la conformación de equipos de trabajo, son la turbulencia y el clima psicológico de la institución.

El rasgo de la turbulencia lo identifiqué como el incremento de incertidumbre a causa del ritmo acelerado en el que solicitaron el programa de estudios de la asignatura opcional y las exigencias de adaptación a las condiciones para cumplirlo.

En lo que se refiere al clima psicológico, muy difícilmente en la conformación del equipo y en las discusiones del programa, antes de integrar a los otros dos asesores, me sentí libre para proponer; por el contrario me sentí manipulada, dominada y, en este trabajo en particular, exprimida.

¹⁸ Denomino generalización al proceso de difundir a todos los docentes de todas las escuelas secundarias técnicas el programa de la Asignatura Opcional. El término es común en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica para señalar las difusiones masivas de algún documento normativo.

Desafortunadamente, creo que transcurrirá un tiempo muy largo para que la institución transite de una cultura organizacional separada a una cultura organizacional colaborativa, pues esta última demanda un liderazgo abierto, sensible y asertivo que crea y promueva el trabajo en equipo; situación que hasta ahora no percibo.

La convicción que he tenido, a partir de la asignatura opcional, es que cuando se tiene un equipo de trabajo, por más adverso que parezca el contexto para realizar la tarea; siempre, dentro de las instituciones existen espacios para proponer y experimentar ideas que transforman ciertas formas de gestión; y de crecer personal y profesionalmente.

Por tal motivo, el logro que obtuve de pertenecer al equipo que culminó el diseño y evaluación del programa de estudios para la asignatura opcional, fue valorar las relaciones que establecí y que estuvieron caracterizadas por la reciprocidad, el respeto a la posición y diversidad de los integrantes y la confianza básica

Entiendo la importancia de considerar, algunos criterios para integrar un equipo para diseñar un programa tales como:

- a) “Que exista entre los miembros del equipo, un mínimo de empatía, o sea que en lo posible no existan antecedentes de rivalidad o competencia para que el trabajo no constituya un espacio donde los conflictos interpersonales se agraven, en detrimento de la productividad.
- b) Que exista interés por los problemas de enseñanza a los que se aboca el programa, y disposición para intercambiar experiencias.
- c) Propiciar la reunión en el equipo, de personas que tengan un mismo enfoque teórico, esto facilita la integración del programa de estudios.
- d) Delimitar un plan de trabajo que permita que los miembros del equipo conocer, las actividades que se realizarán en conjunto y aquellas que sean específicamente encargadas a cada persona. Calendarizar las actividades en forma realista y flexible.”¹⁹

Con el equipo que inicié la propuesta, solo algunos de los puntos anteriores se cumplieron, y se reflejó en el trabajo; después se modificó y noté que se avanzó considerablemente

En el equipo, la división de tareas ocurrió durante el desarrollo del trabajo; las que me correspondieron siempre fueron acompañadas, discutidas y modificadas.

¹⁹ Pansza, Margarita. Vol. II. Op. Cit. p. 21-22

Con los resultados de la evaluación curricular ²⁰, comprendí que el no interpretar de forma general el plan de estudios de secundaria, causó las deficiencias en criterios tales como: la continuidad, la cual “se refiere a la reiteración vertical de los elementos esenciales del currículo...La continuidad aparece, entonces, como el principal factor de una organización vertical efectiva. La secuencia ... enfatiza la importancia que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente pero avanza en anchura y profundidad de la materia que abarca...pone al acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva y no en la repetición. La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo, la organización de estas actividades debe ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado” ²¹

Cada uno de los criterios de evaluación curricular descritos, tuvieron deficiencias que causaron la imprecisión y ambigüedad en la interpretación y aplicación programa de estudios par ala asignatura opcional.

En el caso de las visitas de seguimiento y asesoría, fue un proceso intuitivo, que careció de un marco referencial, de una intencionalidad estructurada a partir de ciertas conceptualizaciones necesarias y una estrategia de intervención definida.

Por esa razón, la práctica docente fue un ámbito muy delicado para mi intervención, ya que contienen lo íntimo de trabajo magisterial, constituido por una serie de componentes como los fueron sus historias y trayectorias personales, los antecedentes de formación y actualización, sus formas particulares de planear, evaluar, sus afectos, formas de vida, procesos psicológicos, y formas de socialización.

Aunque en sus inicios este proceso de asesoría con los docentes fue intuitivo, dio resultados importantes en mi relación con los docentes, ya que procuré generar con ellos un compromiso y responsabilidad compartida.

De forma poco consciente la asesoría²² se entendió como “una realidad compleja y multiforme que se traduce en diversas formas de atender finalidades de la educación en una variedad de prácticas asesoras para lograrlo” ²³

Dentro de las tareas para asesorar a los maestros intenté proporcionarles recursos y habilidades que le permitan responder a los requerimientos básicos urgentes de su trabajo, así como estrategias y técnicas didácticas.

²⁰ Cabe señalar que en esta evaluación curricular no participé, ni conocí los fundamentos teóricos y metodológicos de su realización, no porque no existieran, sino porque por falta de tiempo solo se me entregaron los resultados para tomar decisiones en cuanto a la modificación del programa de estudios para la asignatura opcional que diseñé.

²¹ Íbidem. p. 24

²² Debido a las características de este capítulo, el punto de la asesoría lo profundizaré en el siguiente apartado.

²³ Monereo, Carles e Isabel, Solé. (1996). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza Editorial. p. 21

No obstante, en esta fase mis logros fueron muy mínimos, pues no había tenido el tiempo de sistematizar y documentar estas experiencias de acercamiento con los docentes.

Acerca de las reuniones de asesoría considero que me faltó orientar a los docentes para que trabajaran en equipo y tomaran acuerdos y no imposiciones, aunque sutiles, finalmente imposiciones, acerca de aquello que habían de enseñar, -los propósitos y contenidos-; cómo enseñarlo –estilos de enseñar, cuándo enseñarlo –la secuenciación de objetivos y contenidos- y en torno al tema de evaluación: qué, cómo y cuándo evaluar.

Observo que para lograrlo, requería coordinar las primeras reuniones de asesoría para que los grupos de docentes identificaran los aspectos del trabajo que teníamos que resolver, tales como “su nivel de dificultad, la claridad de los objetivos y del proceso de aplicación, seguimiento y evaluación de programa, el nivel de interés que les generaba, las exigencias de cooperación que se exigían en la producción, discusión o solución de problemas.”²⁴

En las primeras reuniones, siempre proporcioné a los grupos información, carecí de elementos metodológicos, para ejemplificar o guiar la ejemplificación de ellos acerca de cómo interpretar el programa.

Durante el seguimiento en las escuelas secundarias técnicas, identifiqué las necesidades, propuse una valoración acerca de qué temas tratar, y planeé reuniones. Sin embargo, no consideré sugerirles de forma concreta y clara cómo podían trabajar.

Considero que me faltó sistematizar el intercambio de experiencias didácticas en las reuniones, para que, a su vez, aprendiera junto con los docentes, formas de instrumentar el programa de la asignatura.

A pesar de esto, me surgió la idea de compilar las actividades didácticas de algunos docentes para resolver lo del material de apoyo.

En lo que respecta a la elaboración del examen extraordinario, también fue un proceso intuitivo, pues ahora identifico que este tipo de valoraciones podía incluirse en la evaluación de desempeño, entendida como “aquella prueba en que los estudiantes efectúan alguna actividad o crean un producto a fin de demostrar su conocimiento y habilidad...La distinción entre poder escribir cómo realizar una habilidad (conocimiento generalmente de nivel inferior) y poder realizarla en la práctica (desempeño, generalmente de nivel superior) es importante en la evaluación escolar”²⁵

²⁴ Bonals, Joan, (2004) El trabajo en equipo del profesorado. España: Grao. Biblioteca de Aula. 101. p. 41

²⁵ Airasian, Peter, W. (2002). “La evaluación en el salón de clases”. México. Secretaría de Educación Pública--Biblioteca para la Actualización del Maestro-Mc-Graw-Hill. p. 129

La ausencia de este referente al explicarle a los docentes qué intención tenía al proponerles un examen con las características ya descritas, causó demasiados problemas.

En efecto, inicié una larga e infructífera discusión con los docentes, acerca del examen; pues ellos hablaban desde referentes empíricos, como el de estar a favor de aplicar un examen cerrado, y yo carecí de elementos para promover una reflexión grupal que orientara las formas de evaluación y calificación, no sólo en el extraordinario, sino a lo largo de toda la propuesta, de una forma distinta a la que rutinariamente venían realizando.

Como parte de la reflexión de esta fase de piloto, considero que proponer el diseño de una prueba, en lugar de examen, que explorara el desempeño de los estudiantes hubiera sido lo más pertinente, ya que valoraría, en lo posible, los conocimientos, habilidades y actitudes empleados por los alumnos al solucionar un problema.

A su vez, en lugar de presentar una tabla de puntuaciones, hubiera sido más adecuado identificar criterios de desempeño entendidos como “las conductas concretas que un alumno debe realizar para llevar a cabo una actividad u obtener un producto”.²⁶

Para construir lo anterior era necesario trabajar con los docentes las características esenciales de una evaluación formal del desempeño como son:

- “Tener un propósito claro que defina la decisión que se tomará respecto a la evaluación del desempeño
- Identificar los aspectos observables para juzgar el desempeño o el producto.
- Emitir un juicio o calificación que describa el desempeño”²⁷

Este tipo de evaluación era importante, ya que hubiera permitido la observación de procesos y productos de los alumnos.

Sin embargo el aspecto de la evaluación fue el que más descuidé aún en la modificación que realicé del programa

²⁶ Íbidem. p. 135

²⁷ Íbidem p. 134

2.3. La etapa de generalización del programa de estudio: ¿Promoví la planeación didáctica como un trámite administrativo o como un instrumento procesual, dinámico y contextualizado del proceso enseñanza - aprendizaje?

Al término de la fase piloto, y siempre con el tiempo en contra, modifiqué el programa de la asignatura opcional para nuevamente someterlo a dictamen, y difundirlo con todos los docentes de las escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal.

El programa que reestructuré se intituló “Fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje” y tiene la intención de fortalecer en los estudiantes la evaluación, planificación y control de sus propios aprendizajes, para que sean capaces de localizar y seleccionar información pertinente, así como de generalizar y transferir sus conocimientos y habilidades, para abordar distintas tareas escolares y cotidianas. (Ver Anexo IV. Programa para la asignatura opcional. Dictaminado. “Fortalecimiento de las Estrategias de Aprendizaje”)

Para esta modificación, en el transcurso de la fase piloto compilé una serie de recursos bibliográficos que, discutidos con el equipo me orientaron para precisar y profundizar un poco más acerca de lo que podía ofrecer el espacio curricular de la asignatura opcional.

Con el programa terminado, procedí al dictamen de la versión final, y enfrenté el problema común de las instituciones educativas: la burocracia.

Sin un respaldo sólido de mi autoridad inmediata, el Subdirector Académico, la Dirección General de Normatividad no firmaba el dictamen; a muy poco tiempo de la generalización. No tener el dictamen, significaba que no existía otro programa autorizado más que el piloteado.

Como consecuencia, estuve en medio de una paradoja: por un lado las autoridades de la Dirección General de Normatividad exigía al equipo la aplicación del programa para la Asignatura Opcional, pero no firmaba el dictamen; por otro, la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, demandaba al equipo el dictamen para la generalización, pero no lo gestionaban.

Con todos los problemas logísticos y de recursos humanos para la difusión del programa, el no tener el dictamen me atrasó mucho en el trabajo y aumentó la presión de todos los involucrados haciéndome sentir que tenía que resolverlo, aun conociendo que existen distintas jerarquías que, haciendo su trabajo, podían solucionarlo.

Así que regresé a la Dirección General de Normatividad, expuse el problema que teníamos para difundir el programa. Logré que el Director General de Normatividad me autorizara de forma personal y por escrito la generalización; situación que posteriormente inició una serie de conflictos personales, laborales y profesionales con mi jefe inmediato.

El punto que más me preocupaba en la generalización, fue el de convocar a los docentes que apoyarían la difusión del programa, para trabajar con ellos la planeación de las sesiones, los productos a lograr, el manejo de un lenguaje común para apoyar la interpretación de los docentes, etc.

Percibí el entusiasmo de los docentes para participar con el equipo, los observé nerviosos, pero decididos a colaborar: revisaban las lecturas, preguntaban, sugerían sobre la posibilidad de una problemática.

La selección de estos cuatro profesores fue considerando por un lado, su desempeño en las reuniones de asesoría: el manejo de conceptos, las analogías que realizaban de su trabajo en el aula, pero principalmente su disposición e interés; por otro, la congruencia de lo anterior con su trabajo en el aula, recuperado a través de las observaciones realizadas durante las visitas del seguimiento.

Intenté invitar a compañeros (as) de trabajo, pero creo que al ver todo el trabajo que implicaba desertaron; además asumo que como equipo nos estábamos cerrando demasiado y queríamos que todos funcionaran como nosotros.

Lo anterior fue una de las razones por las cuales, contemplé la opción de involucrar a los docentes, lo cual fue un acierto, porque durante las sesiones de la difusión, los participantes que por primera aplicarían el programa minimizaban sus ansiedades e irritabilidad cuando dialogaban con ellos (as), identificándolos como personas que experimentaron la fase piloto en contextos un poco más adversos, y que lograron avances importantes con los estudiantes.

Las experiencias en las cuales aparecí como asesora que me sumaba al esfuerzo de los docentes, más que como “supervisora” de su hacer cotidiano, facilitaron mi trabajo

Además, de forma intuitiva, aproveché esta situación para involucrarlos tanto en el trabajo del programa, como en el diseño de sus materiales de apoyo; creando una responsabilidad compartida del éxito o fracaso del programa.

Por supuesto que hubo renuencias en toda la difusión, pero fueron las esperadas; eran las mismas de la fase piloto. Se trató de un programa muy distinto a los que comúnmente aplicaban los docentes; requería de ceder gradualmente la autonomía al alumno para aprender, tener la apertura de aprender también del alumno, de variar la rutina de sentarse, callarse, escribir y no considerarla como sinónimo de atención y aprendizaje y, sobre todo considerar los intereses de los estudiantes como el punto de partida de la asignatura

Al dar conocer esta situación, creo que removí sentimientos y emociones en los docentes, pues no existía una lista extensa de temas, debido a que la extensión y profundidad de los mismos estaba de acuerdo a los ritmos e intereses de trabajo de los grupos.

Durante las sesiones de la etapa de generalización, con todas las quejas y sugerencias, había como finalidad, convencer a los docentes de la propuesta. El nivel de comprensión lo trabajaría, junto con el equipo, durante las visitas de seguimiento y asesoría en los planteles; así como en las reuniones programadas durante el ciclo escolar.

Para finalizar la etapa de generalización, los docentes diseñaron sus planeaciones didácticas para que, al regresar sus planteles, las implementaran en la medida de lo posible, y cuando los visitáramos comentaran si les habían funcionado, qué adecuaciones hicieron, cómo las enriquecieron, etc.

Me quedé con una copia de las planeaciones para pensar en el material de apoyo a la instrumentación didáctica del programa.

El pretexto ideal que encontré para las reuniones fue entregar diversos documentos de apoyo para los docentes; para que en un lapso de no mayor de 3 meses, pudiera reunirlos para valorar los avances.

Reflexionar sobre estas actividades me permite valorar que aún cuando tenía más consolidada la idea de promover en los docentes trabajo más autónomos, la forma en la que planeé la generalización fue, por demás, directiva y estableciendo una relación de dependencia.

Además, las estrategias para activar (o generar) los conocimientos previos y establecer las expectativas adecuadas en los docentes²⁸, dirigidas al esclarecimiento de mi propósito a lograr al finalizar las sesiones no fueron claras.

No me apoyé en la experiencia de los docentes para explicar los referentes del programa, creo que esto dificultó bastante su comprensión del durante las sesiones, ya que ni siquiera expliqué, en este trabajo qué son las estrategias de aprendizaje.

Un punto tan obvio que hasta ahora observo, pues el momento más pertinente para explicarlas hubiera sido al inicio y no mucho tiempo después.

En este momento reparo que desde la planificación de las actividades omití ciertos aspectos de carácter técnico, como fue el de establecer objetivos por día para lograr el general; las actividades fueron muy centradas en la enseñanza y carecí de estrategias para evaluar la comprensión e interpretación de programa por parte de los docentes.

El concepto inicial, que encontré mucho tiempo después fue considerar a las estrategias de aprendizaje como “procesos de toma de decisiones (conscientes

²⁸ Díaz, Barriga Frida; Gerardo Hernández Rojas. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill. Los autores señalan apoyado en Ángel Díaz estas estrategias, las cuales me sirven de apoyo para evaluar mi trabajo, sin profundizar en la construcción teórica de las mismas, por lo que cito la fuente.

e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”²⁹

Partir de este concepto, hubiera evitado la divagación y pérdida de tiempo en las sesiones, empleándolo en el diseño de actividades y materiales para usarlos en el aula.

También me faltó señalar qué conocimientos componían a una estrategia de aprendizaje: el declarativo, que responde a la pregunta en qué consiste, el procedimental, que refiere su ejecución, y el condicional que valora en qué contextos es pertinente su uso.

En las estrategias para orientar la atención de los docentes que implementé, considero que fueron pertinentes, ya que los docentes experimentaron la metodología que propuse en el programa, pero faltó señalar en cada uno de los bloques los contenidos declarativos implicados, así como la puntualización de los procesos de pensamiento involucrados durante la ejercitación de las estrategias de aprendizaje.

Me faltó orientar a los docentes sobre qué puntos, conceptos e ideas debían centrar sus procesos de atención. Debí promover en los profesores el uso de sus estrategias de aprendizaje para comprender e interpretar el programa; como por ejemplo propiciar una comprensión de la lectura del programa apoyándose en técnicas como las pistas tipográficas y discursivas en el documento para que identificaran en forma de “avisos” la información contenida para organizarla y enfatizarla en el diseño de sus planeaciones.

En las sesiones me faltó incluir textos orientados a explicar las características (el enfoque), del programa como aquellos referidos al aprender a aprender, ya que “Implica la capacidad de reflexionar y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”³⁰

No identifiqué, junto con los docentes, los recursos y procesos cognitivos involucrados en el uso y fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje, resaltando algunos como son:

1. “Los procesos cognitivos básicos que se refieren a todas aquellas operaciones y procesos en el procesamiento de la información., como atención, percepción, codificación, almacenaje y anémicos, recuperación etc.
2. Los conocimientos previos.
3. El conocimiento estratégico referido al saber cómo conocer.

²⁹ Monereo Le Font. (Coord).(1998) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. México: Secretaria de Educación Pública – Biblioteca del Normalista – Grao. p. 39

³⁰ Díaz, Barriga Frida; Gerardo Hernández Rojas. Op. Cit. p. 134

4. conocimiento metacognitivo, referido al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos.”³¹

Estos elementos hubieran apoyado la interpretación del enfoque de la asignatura opcional, pues la idea más generalizada fue que este espacio curricular era un taller de lectura y redacción de trabajos.

Una parte sustancial, que tampoco incluí y que era la más esperada por los docentes, fue acerca de cómo se haría; es decir, con qué técnicas podrían desarrollar el programa, pues aunque existían orientaciones didácticas requerían de ejemplos más instrumentales.

Ejemplificar técnicas para la enseñanza como la ejercitación, el modelado, la instrucción directa, la práctica dirigida, entre otras, hubiera orientado más a los docentes para realizar sus planeaciones didácticas.

La metodología que propicié que experimentaran los docentes fue intuitiva y reproductora; debido a que, de forma poco consciente induje a que aplicaran el programa como lo haría yo en su lugar.

Con la evaluación que realizo de esta experiencia asumo que debí mostrarles un repertorio de posibilidades para enseñar las estrategias de aprendizaje, para que los docentes decidieran las más pertinentes para sus grupos y contextos de trabajo y así constituirse como una “mediador” entre las estrategias de aprendizaje que desea enseñar y los alumnos que las adquirirán y/o fortalecerán.

Las sugerencias generales para que los docentes implementaran sus acciones de intervención pudieron ser:

- “Que las estrategias de aprendizaje, de apoyo y metacognitivas, además de ser las pertinentes, se impartan de manera explícita y suficientemente prolongada, empleando la estrategia rectora y subordinando a ella distintas técnicas como la enseñanza directa, el modelaje y el modelamiento de dichas estrategias.
- Hacer que los estudiantes aprendan a autorregular la utilización de dichas estrategias, con el manejo consciente de cuándo, cómo y por qué de su empleo.
- Que el entrenamiento se realice particularizando en las diferentes áreas del conocimiento o materias curriculares, con atención a los diversos tipos o estructuras de textos académicos que estudian de manera habitual en clase.
- Lograr concienciar a los estudiantes de sus destrezas académicas personales y de sus motivaciones ante el estudio, incrementando su interés y su esfuerzo.
- Que se conjunten de manera apropiada estrategias de aprendizaje generales o de alto nivel (independiente del contenido) así como

³¹ *Íbidem* p.135

estrategias específicas (dependientes del contenido) con miras a reforzar la transferencia a un amplio rango de tareas y tipos de materiales académicos”³²

Algunas de estas recomendaciones las expresé en las sesiones, pero no de manera sistemática, ordenada y con intención clara, pues comprendo que aunque estaba convencida del trabajo, tenía carencias teóricas y prácticas al difundirlo con los docentes.

Respecto a las estrategias de consolidación me faltó sintetizar el proceso que se pretendía generar con la aplicación del programa, para que los docentes tuvieran una visión sintética, integradora e incluso crítica del material.

Otro punto importante para mi reflexión es el diseño de las planeaciones didácticas durante las sesiones; pues noté que las actividades estaban centradas única y exclusivamente en el docente.

Esto reflejó con mayor fidelidad, los problemas de no clarificar términos, además de la tradición de colocar al docente como el protagonista del proceso didáctico.

Pienso que además algo que contribuyó fue que solo me centré en identificar qué elementos debía contener la planeación pero no en qué consistían, ni cómo los interpretaban los docentes y como los podíamos acordar para efectos del programa de estudios que aplicarían.

Faltó trabajar con ellos los niveles de concreción del curriculum, entendidos éstos como “una especificación de las intencionalidad educativas y del plan de acción para conseguirla” ³³.

Debí ejemplificar que el primer nivel de concreción, que establece el marco legal básico (el artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación, el Plan y Programas de Estudio), es de carácter prescriptivo, decidido desde la Secretaría de Educación Pública.

Aclarar el segundo nivel hubiera permitido el análisis y la secuencia de los bloques de contenidos y responder a la pregunta ¿cuándo hay que enseñar?; es decir, la elaboración del plan anual, en el donde se dosificara, jerarquizaran y ordenaran los contenidos.

Una vez trabajados estos dos niveles, abordar el tercero, referido al diseño de la planeación didáctica de cada profesor, que incluyera, los contenidos, los objetivos didácticos, las tareas (también llamadas estrategias metodológicas o actividades); los recursos puestos a disposición de las actividades y de los

³² Díaz, Barriga Frida; Gerardo Hernandez Rojas. Op. Cit. p. 137

³³ Antúñez, S., L. M. del Carmen; F. Imbernón, et. al. (2004) Del proyecto Educativo a la Programación de Aula. el qué el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. España: Grao. 109 16ª edición. p. 50.

alumnos; los criterios y momentos de la evaluación; así como es establecimientote la dinámica del grupo – clase.

Para este tercer nivel era necesario partir de una concepción de la planeación como un proceso contextual y dinámico que ayuda a “regular y sistematizar el proceso de creación de estructuras intelectuales de los alumnos,, ya que no es únicamente una temporización y distribución de contenidos y actividades, sino que es un proceso continuo que se preocupa no sólo del lugar hacia donde ir, sino también de por qué y cómo ir, o sea, a través de qué medios y eligiendo los caminos más adecuados”³⁴

Sólo procuré que “llenaran” cada componente de la planeación, sin establecer criterios colectivos que proporcionaran información acerca de los siguientes aspectos:

- “Qué conocimientos que hay que tratar y su selección cultura. Permite analizar los contenidos de aprendizaje, como experiencias socioculturalmente organizadas, y los objetivos o proceso de que crecimiento personal que se deseen suscitar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza.
- Cómo organizar el contenido y qué escenario o ambiente (organización del aprendizaje) se realiza el aprendizaje.
- De qué forma trabajar el contenido en la acción. esto es, cómo hay que estructurar las experiencias de aprendizaje y los intereses de los alumnos en la práctica, para llevar al establecimiento de tareas, recursos y procesos de temporización íntimamente relacionadas.
- Cómo regular todo el proceso, con referencia a las fases de valoración y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje”³⁵

Por no considerar lo anteriormente descrito, fortalecí en los maestros la visión de la planeación didáctica como un trámite administrativo, el cual se entrega en la escuela, y un “cumplir con el curso. Razones por las cuales, los profesores consideraban demasiado “corto” el programa para desarrollarlo en un ciclo escolar.

Para disminuir esta visión, me faltó propiciar la identificación del tipo de contenidos que conformaban los bloques del programa, y establecer que los contenidos conceptuales del programa eran explicar, en caso de ser necesario, en qué consisten la lectura, la escritura, el escuchar y el debatir como estrategias de aprendizajes; los procedimentales estaban explícitos y, finalmente acotar que los contenidos actitudinales referían los valores y comportamientos necesarios para promover en los estudiantes aprendizajes más autónomos.

Asimismo con respecto a los contenidos debí discutir, junto con los docentes, su utilidad, significatividad, globalidad y adecuación en las planeaciones didácticas; ya que un “contenido será útil si sirve para reconstruir el

³⁴ Íbidem. pp. 113-114

³⁵ Íbidem p. 116.

conocimiento vulgar del alumno y desarrollar las capacidades que pretendemos en un marco determinado; será significativo si incluye contenidos concernientes a la realidad, y será adecuado y global si se adapta a la competencia cognoscitiva de los alumnos y se relaciona con otros intereses”³⁶

En las orientaciones didácticas del programa señalé la importancia de partir de temas, convertidos en problemas, de interés para los alumnos; sin embargo en el diseño de las planeaciones no ubiqué de forma adecuada a los docentes para que problematizaran los temas y abordaran los contenidos, con la intención de ejercitar procesos de pensamiento en los alumnos.

Los objetivos que observé en las planeaciones no eran congruentes con las actividades que proponían los docentes y, tenían poca relación con los propósitos del programa. su diseño debió pretender “adaptarse a la realidad de los alumnos, a las bases curriculares y, sobre todo, al análisis de los procesos educativos, sin olvidar los resultados”³⁷

En este sentido, los objetivos debían marcar los procesos de pensamiento que se ejercitarían los alumnos durante las sesiones; además de explicar por qué tratar a la lectura, escritura, escuchar y debatir como estrategias de aprendizaje y no otras.

Con respecto a la determinación de las tareas o actividades de aprendizaje, era necesario además de incluir la explicación de algunas técnicas para su enseñanza, la conjunción con los objetivos didácticos, los recursos necesarios y la evaluación

Me faltó cuidar en este componente que las tareas tuvieran como características la ordenación, la flexibilidad y la necesidad de adaptación a cada circunstancia específica, basadas en el principio de actividad. “El principio de actividad es fundamental en la enseñanza actual. En este sentido, en las experiencias de aprendizaje hemos de tener en cuenta los conocidos principios de enseñanza: de lo próximo a lo distante, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo individual a lo general, y de lo concreto a lo abstracto.”³⁸

En el programa de estudio sugerí que se partiera de los intereses de los alumnos, pero también de la exploración de estrategias que han utilizado para procesar información acerca de los mismos, con la intención de iniciar de lo conocido a lo desconocido. No obstante, en las actividades propuestas en las planeaciones no se reflejó de manera clara dicho principio de actividad. Ni siquiera en la planeación que elaboré para la generalización.

En cuanto a la distribución de espacio y tiempos, fue el más cuidado, pero al no procurar la pertinencia, profundidad y congruencia entre los componentes anteriores, ya no tuvo la relevancia esperada, y solo contribuyó a caracterizar a la planeación como un trámite administrativo.

³⁶ Ídem

³⁷ Ídem.

³⁸ Íbidem. p.126

El componente que olvidé por completo trabajar fue la evaluación; y ahora que reflexiono, reparo que aquí correspondía incluir líneas generales e instrumentos más concretos para realizarla en la aplicación del programa.

Asumir la evaluación de los conocimientos implicados en las estrategias hubiera facilitado identificar este proceso en los siguientes aspectos:

- ✓ Declarativo³⁹ en que se valorara el cambio o ampliación del significado conceptual que otorgaran los alumnos a sus estrategias de aprendizaje. Este proceso podía realizarse con la aplicación de instrumentos como cuestionarios, exposición temática, entrevistas o actividades diseñadas para explorar su comprensión y aplicación en tareas específicas.
- ✓ Procedimental en el que se explorara la identificación selección y ejecución de los procedimientos más idóneo para resolver alguna tarea de aprendizaje. Para recabar información acerca de la pertinencia y transformación de esta adquisición, podían realizarse demostraciones para que el alumnos expresara de forma oral qué procedimientos se presentaron y si fueron pertinentes o no; puede solicitarse a los alumnos la valoración de los procedimientos que usaron para solucionar alguna tarea; la observación directa en las actividades y, finalmente promover la enseñar recíproca entre los alumnos para conocer su comprensión de las estrategias de aprendizaje.
- ✓ Condicional o estratégico, el cual apunta a valorar la toma de decisiones de los alumnos para seleccionar ejecutar y evaluar sus estrategias de aprendizaje en contextos diversos. Aquí podía confluír desde cuestionarios y entrevistas, hasta autoinformes y realización de ejercicios específicos.

Las ausencias de este tipo de precisiones en la planeación que realicé para la generalización, así como las diseñadas por los docentes bajo mi orientación, se reflejaron en las visitas de seguimiento; y aunque constituyeron un problema fuerte, también fueron una oportunidad de aprender, a gestionar espacios para el trabajo colegiado.

³⁹ Monereo Le Font (Coord.).Op. Cit. p. 102-122. El autor propone evaluar tres tipos de conocimientos que conforman a la estrategia de aprendizaje; por finalidades del trabajo no se profundizaran en qué consiste y las uso como un referente para realizar la valoración de mi desempeño profesional en este ámbito.

CAPÍTULO III

Avances, retrocesos y alcances profesionales con el programa de la Asignatura Opcional. ¿el fin de mi trabajo pedagógico o el principio de otros?

Introducción

Comúnmente en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, los trabajos de diseño curricular culminan con la difusión a todos los docentes que lo aplicarán en las escuelas secundarias técnicas; por lo que me pareció que la labor del programa de estudio para la Asignatura Opcional terminaría de la misma forma.

Sin embargo, debido a las circunstancias en las que surgió, las autoridades me permitieron acordar el proyecto a mediano plazo, pues encontraban un doble beneficio: se cumplió con el programa en tiempo y forma y, era el único trabajo que les otorgó presencia y reconocimiento en otras instituciones educativas; así que mientras funcionara, y no atentara con lo establecido, no lo interrumpieron pronto.

Por tal motivo, este capítulo describe y evalúa la serie de estrategias que propuse para ampliar la intervención pedagógica en las escuelas secundarias técnicas, a partir de mi desempeño en el programa para la asignatura opcional.

En primer lugar refiero la exposición de los resultados en otras instituciones, lo que permitió que diseñar otras estrategias como el diseño de cursos con valor a Carrera Magisterial¹, que no solo atendieran a los docentes que impartían la asignatura opcional, sino a todos los demás; compartiendo mis experiencias con colegas de educación superior.

En segundo lugar, expongo mi experiencia en el diseño de materiales curriculares, para apoyar la aplicación del programa para la asignatura opcional, como alternativas para organizar el proceso enseñanza – aprendizaje en el aula, que los docentes aplicaran, evaluaran, modificaran y discutieran, con la intención de mejorar el trabajo realizado.

Ambos aspectos estuvieron cruzados por problemas de carácter institucional, que tuve que solucionar para poder culminar el trabajo de la mejor manera posible.

3.1. Mi trabajo de asesoría con los docentes en la interpretación y aplicación del programa de estudios ¿Ruptura de inercias y rutinas institucionales?

¹ La Carrera Magisterial es una forma de promoción horizontal para los docentes, subdirectores, directores y asesores técnico pedagógicos que incluye la ascendencia del nivel A al E que se refleja en la percepción salarial. Los cursos tiene un valor de 5 puntos, mismos que se acumulan a la evaluación de otros factores que, al sumarse determinan la incorporación o promoción de las figuras antes mencionadas

Después de la etapa de generalización, me reuní con el equipo de seguimiento para conformar la muestra de escuelas que visitaríamos y decidimos incluir a compañeros (as) para que nos apoyaran, pues eran más de 450 docentes con horarios diferenciados, distribuidos en 119 planteles en el Distrito Federal.

La muestra sería rotativa para abarcar todos planteles a mediano plazo; aunque cabe destacar, que enfatizamos con los docentes que en el momento que requirieran apoyo tenían la posibilidad de solicitarlo vía telefónica y, sin mayor trámite asistía algún integrante del equipo para asesorar.

Ciertas situaciones que viví en la fase piloto se repitieron, por lo que poco a poco tuve que dialogar con los docentes para reiterarles que solo observaría sus clases sin omitir un juicio como me solicitaban; que lo elaborado en la etapa de generalización (la planeación didáctica, así como el material de apoyo para la instrumentación didáctica: bloque I y II), eran sugerencias que debían aplicar de manera crítica y registrar sus observaciones para que en las reuniones de asesoría comentarán cómo podíamos mejorarlos; no para cumplirlos al pie de la letra.

Todos estas problemáticas relacionadas con el docente, me las expresaron en las visitas de seguimiento; y aunque no tenía la solución, observé que sentían alivio al encontrar alguien que los escuchara.

Hubo narraciones que me estremecieron y me conmovieron; me costó trabajo dominar mis sentimientos porque al colocarme en el lugar del docente, para comprender, a veces su sufrimiento, su cólera, su desamparo me agobiaron; pues ante todo tenía que cumplir un trabajo.

Algo que creo que me sirvió, fue saber en qué podía ayudar, desde canalizarlo a la instancia que los apoyaría de forma profesional y pertinente, hasta sentarme con ellos (as) elaborar recursos y estrategias específicos para aplicar el programa de estudios para la Asignatura Opcional.

Cabe destacar que también encontré otro tipo de docentes negados totalmente a plantear algún problema en cuanto al diseño, interpretación y aplicación del programa de estudios; quienes durante las entrevistas mostraban un hermetismo a opinar, no necesitaban, ni querían nada, pero me hacía sentir su enojo en sus gestos y ademanes.

Los docentes que ubiqué con estas características, durante las reuniones de asesoría sólo resaltaban los aspectos negativos del programa, según ellos (as) no existía algún beneficio, además de que era imposible aplicar un programa como el de la asignatura opcional, pues lo colocaba en “desventaja” ante los estudiantes.

Aunado a lo anterior, surgieron otros conflictos con los docentes en las reuniones reflejados en preguntas, que los confrontaban con ellos (as) mismos (as), acerca de qué habían hecho y qué resultados habían obtenido en los espacios curriculares distintos a la asignatura opcional.

Sin embargo, con el paso del tiempo, el ganar su confianza y el lograr ciertas decisiones desde el área central, como por ejemplo que no los removieran de impartir la asignatura opcional y tenerlos en las reuniones de asesoría en su horario laboral, contribuyeron establecer una comunicación más abierta con la mayoría de los docentes; situación que no experimentaban con los Jefes de Enseñanza.

Como consecuencia, los docentes cuestionaron la forma de asesorar de las asignatura opcional con respecto de las demás; lo cual generó problemas, reuniones y discusiones con los Jefes de Enseñanza, quienes se sintieron cuestionados, invadidos e ignorados.

Como alternativa, presenté el trabajo en su área y sólo algunos cuantos se interesaron e intentaron incluirse en el trabajo; pero, al no compartir la misma visión tuvimos enfrentamientos y deserciones, ya que ellos propugnaban por un trabajo más directivo; y el equipo por un trabajo con una autonomía gradual de los docentes; me parece que la razón de la confrontación fue que la primera visión implicaba menos trabajo que la segunda.

Algo que me sorprendió identificar durante el seguimiento, fue la actitud de estudiantes entrevistados, quienes seleccionados al azar, en la gran mayoría manifestaban su agrado al contar con un espacio en donde podía hablar de lo que les interesaba, con una amplia libertad para decidir de qué manera querían presentarlo.

Otros estudiantes no entendían el sentido de la asignatura, ni preguntaban para qué les servía, simplemente les era indiferente. Algunos más la identificaban como el espacio de “relajo” sin que les dijeran nada. En estos casos parecía que el programa de estudios “liberaba” de una presión y daba paso a una anarquía en el aula.

Como consecuencia, en ocasiones tenía que asistir a los planteles ante el descontento de las autoridades por el desorden de los estudiantes y comenzaba el eslabón: los estudiantes culpaban al docente, el docente al equipo y, cuando me correspondía solucionar estas situaciones, trataba de explicar la naturaleza del programa.

En las reuniones de asesoría busqué profundizar en la comprensión del programa de la asignatura opcional, así como entregar el complemento del documento de apoyo a su instrumentación didáctica; seleccionaba material bibliográfico para discutir y construir propuestas y recabé estrategias que implementaban los docentes para reorganizarlas y secuenciarlas.

Evaluar la experiencia de la Asignatura Opcional, en el aspecto de la asesoría técnico – pedagógica, me resalta la importancia de documentar, sistematizar y reconstruir el concepto de asesoría que ha estado ausente, en las diversas acciones que emprende la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

Históricamente el asesoramiento en sus inicios surgió como una forma de control y sometimiento de los profesores a las diversas reformas educativas en sus planteles, y se ha caracterizado por su servicio a intereses contradictorios en los que se entremezclan propósitos nobles con tácticas cercenadoras.

En el caso de la Asignatura Opcional no fue la excepción, en primer lugar fue una reforma curricular en la que no participaron los docentes en sus inicios, y aunque quise remediarlo con la fase piloto, el apoyo en la generalización de profesores de dicha fase, no fue con la intención consciente y segura de propiciar una participación más comprometida y de igual estatus; sino más bien como una necesidad originada del servicio que se prestaría.

Lo que sí fue con mayor certeza y me abrió la posibilidad de proyectar el trabajo fue la relación dialógica establecida con los docentes lo que me permitió descubrir, primero, que estaba sirviendo a intereses contradictorios “comprometidos a la vez con la mejora de la educación, pero también con el control simbólico; con la autonomía del profesorado y, al mismo tiempo con su alineación...” en segundo, estaba en un terreno de lealtades divididas”² que me demandó desplegar un rol en el que tuve que combinar varias labores y mediando entre las demandas de los profesores y lo que realmente podía hacer; en tercer lugar tuve que decidir hacia dónde se debía inclinar mi estrategia de asesoramiento “hacia la capacitación del profesorado o, por el contrario, hacia su domesticación para allanar el camino a reformas educativas promovidas su participación”.³

En sus inicios sólo me preocupe de allanar el camino para la reforma de las asignaturas opcionales; con el tiempo, y conforme conocí e intenté comprender a los docentes, mi rol se fue transformando de tal manera que pudiera colaborar en la construcción de propuestas para mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje en el aula.

Ahora reparo que mi comportamiento inicial como asesora, estaba influenciado por las prácticas comunes de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica; pues quien llega como Asesor o Jefe de enseñanza a un plantel es la máxima autoridad y se hacen las cosas como el dice, cuando el dice y quien el dice.

Era necesario partir de una concepción de asesoramiento diferente y documentada, en la que se entendiera como “un conjunto muy amplio de práctica profesionales surgidas en campos variados de la acción asistencial, que se conocen como prácticas de apoyo, porque surgieron con la misión de ayudar, mejorar o sustentar las acciones estrictamente dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje y la asistencia social de todo tipo. Su finalidad principal es apoyar las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones educativas y asistenciales.”⁴

² Segovia, Jesús Domingo (Coord.) (2001). Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. España: Octaedro. p.71

³ Ídem.

⁴ Íbidem. p. 69

Al no construir en la medida, de lo posible para explicar de una manera más detenida, clara y precisa en que consistiría el trabajo de asesoría, la inercia institucional de cómo se realizaba este trabajo, lo explicó de forma tácita; lo que me parece generó molestia, ansiedad, incertidumbre y, en ocasiones desgano en los docentes.

Empezar con el trabajo de asesoramiento de manera intuitiva en la escuela, tuvo beneficios y perjuicios para mi desempeño: Por un lado me otorgaban ciertas facilidades que no a todos los asesores se les permiten al interior de las escuelas: usar tiempo fuera de clase para trabajar con el docente, sin ningún tipo de interrupción; mantener la confidencialidad de los problemas referidos a la organización y funcionamiento que afectarían al docente; así como el proporcionar sugerencias para facilitar la aplicación del programa en el plantel, con la seguridad de que se cumplirían en su mayoría.

Por otro lado como prejuicio, creo que los docentes no establecían un mismo estatus conmigo; y siempre esperaban que les proporcionara soluciones perfectas para operar el programa; además, con frecuencia percibía el recelo y la desconfianza para decirme abiertamente cuáles eran sus problemas con el trabajo, sin que esto fuera usado para represiones por distintas autoridades.

Lo anterior considero que ha sido consecuencia del carácter instrumental de la constitución del asesoramiento y su contribución al control simbólico que combinarse inestablemente con su compromiso de la capacitación del profesorado, genera “una gran controversia y obliga a los agentes de apoyo a moverse en un terreno fronterizo. A mitad de camino entre sus vínculos con la Administración educativa y los lazos con el profesorado y los centros. Estas peculiaridades están relacionadas con dos aspectos claves del proceso de construcción del rol de asesor: la fusión del rol y su marginalidad.”⁵

La Dirección General de Educación Secundaria Técnica me solicitó mantener el orden en la escuela, obtener resultados positivos de la operación del programa de estudios y no contratar personal nuevo para impartir la asignatura opcional.

Los docentes por su parte, me solicitaban que no los cambiaran de impartir la asignatura opcional para no perder la continuidad, que sus colegas no los identificaran como los “detectores” de defectos y que se trabajara con esta perspectiva de asesoramiento en las demás asignaturas que imparten.

Cada una de las solicitudes las atendí en la medida de lo posible recurriendo a dos elementos: a la norma y a mi experiencia como personal administrativo. Realicé reuniones con las autoridades para discutir los desacuerdos, dudas, imprecisiones, acerca del programa. Obtuve reclamos, pero también acuerdos.

El principal reclamo era que algunos docentes se negaban a compartir información con los demás colegas y se negaban a planear. Esto lo traté de manera directa con los docentes para que así como no permití, en la medida de

⁵ Ibidem. p. 78

mis posibilidades, arbitrariedades con ellos, tampoco consideré justo que usaran como pretexto la autonomía que habíamos ganado para no trabajar.

Ahora reflexiono que lo anterior me permitió configurar mi rol de un “modo emergente e híbrido que adquirió nitidez al distanciarse de otros roles con los que está emparentado”, en mi caso, las experiencias administrativas, de actualización de maestros, sindical y de capacitación empresarial, que conformaron mi trayectoria biográfica me permitieron resolver situaciones de forma intuitiva y basadas en la experiencia, que, con el paso del tiempo era necesario documentar.

Creo que me faltó aprovechar la marginalidad de mi rol., ya que se dice que un rol tiene esa cualidad “cuando en su desarrollo se ve obligado a establecer puentes entre expectativas contradictorias que sostienen diferentes grupos de individuos respecto a dicho rol”⁶

Considero que la Dirección General de Educación Secundaria Técnica tenía la expectativa de que se implementara el programa y se tuvieran estrategias que les dieran presencia política; y los docentes que no les demandaran tanto trabajo para un espacio curricular tan breve.

Si a lo anterior, agrego el escenario de las distintas escuelas, caracterizado por el predominio de las instancias administrativas, mi rol combinó tareas de asesoramiento con tareas de control y predominancia de mi orientación de experta.

La relación de apoyo se originó en una instancia externa con una visión homogénea de los planteles, no dando tanta importancia a los aspectos idiosincrásicos, provenientes de la historia y cultura de las escuelas que generan poder, y generan intereses en conflicto.

Identifico que lo anterior originó que, al principio, la mayoría de los docentes no se interesaran en la innovación externa, percibiéndome como una emisaria de órdenes e imposiciones con poder para hacerlas cumplir.

Me parece que esto me enfrentó a tácticas del profesorado como la distorsión y el retraso en la asimilación de las regulaciones oficiales. Tuve muchas dificultades pues me esforzaba por contribuir a la apropiación de la mejora por parte de los docentes, pero carecía de la credibilidad necesaria, pues resultaba evidente, por las inercias institucionales, las presiones que soporté procedentes de la estructura administrativa.

Gradualmente, con mi interés puesto junto con el equipo, de apoyar el proceso enseñanza – aprendizaje de la asignatura opcional, tratamos de convencer al docente de ser un profesional autónomo y, al mismo tiempo un participante responsable en el éxito o fracaso del programa.

⁶ Íbidem. p. 80

Discusiones, oficios y una serie de juntas con las autoridades y los docentes permitieron que el asesoramiento fuera un proceso de negociación, con el propósito de salvaguardar la autonomía que requiere para la capacitación del profesorado.

Capitalizar mi conocimiento en esta experiencia profesional deriva en asumir que “el problema del asesor supone aprender a combinar, en la medida de lo posible, el respaldo de las instancias administrativas al desarrollo de procesos internos en las escuelas. La marginalidad provoca problemas de entendimiento, que sólo pueden ser abordados con procesos explícitos de negociación de rol, tanto en relación con las estructuras administrativas y de apoyo como con el profesorado...La marginalidad convierte al agente de apoyo en puente entre culturas y éste debe aprender a sentirse relativamente cómodo en ambas orillas.”⁷

El compromiso que adquirí como un servicio que presté a una comunidad educativa, ha sido con la intención de beneficiar a los últimos y principales beneficiarios, los estudiantes, el conocimiento que puede ofrecer a los docentes fue desde un marco general que, en colaboración con ellos, generó alternativas de solución compartidas.

El poder que ejercí, inicialmente fue de control, y fue paulatinamente cambiando de acuerdo a las relaciones que establecí con los docentes, evitando dependencias y subordinaciones; lo que me permitió ganar prestigio, ejercer influencia de modo transitorio y promover liderazgo entre los profesores, para establecer una colegialidad que no culminé del todo.

Debo asumir que fui autoritaria, tradicionalista, vertical y promoví relaciones de dependencia con los docentes; aunque después se transformó, en la trayectoria experimenté cansancio, fastidio, impotencia, sobre todo porque los contextos de las escuelas, similarmente al de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, han sido culturas individualista, separadas y, en el mejor de los casos Balcanizadas, que cambian para no cambiar nada.

Creo que una de las razones fue porque, junto con el equipo, sólo trabajamos con esta perspectiva una asignatura de 11 que cursan los estudiantes, negociamos y apoyamos con uno o dos maestros no con todo el plantel, era una asignatura no se le daba la misma importancia que a las demás, por distintas razones: la carga horaria, la designación del profesorado, las actividades que se resolvían propias de la escuela (festivales, preparación para exámenes, etc), y sobre todo que de esta asignatura no pregunta ninguna autoridad.

Además, la mayoría de las estrategias de atención las tenía que resolver propiamente el equipo, con el mínimo respaldo institucional, pero sí con la presión de no cometer errores.

⁷ Íbidem. p. 82

Por tal motivo, pienso que la “autonomía” para asesorar no la obtuvo el trabajo por sí solo, sino que fue por las circunstancias de desdén para articular estrategias de atención lo que me permitió experimentar y tomar decisiones para apoyar a los docentes.

Creo que si se hubiera entendido el trabajo en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, hubiera reordenado las actividades de asesoría, diseño y difusión de materiales de apoyo para los docentes, así como de cursos de actualización.

Particularmente, el trabajo de asesoría que realicé considero que se caracterizó por construirse “una identidad controvertida que pone de manifiesto la dimensión política que posee, y los conflictos en los que se ve envuelta esta labor profesional fruto de luchas culturales por la definición de cambio en educación. La naturaleza conflictiva y cambiante del asesoramiento reside en la complicada convergencia que mantienen los tres principales planos del desempeño: la dimensión sociohistórica y estructural, la dimensión biográfica que despliega cada sujeto enfrentado a la construcción personal de la práctica profesional del asesoramiento y el compromiso con la mejora de la educación.”⁸

A pesar de haber iniciado como una estrategia intuitiva, este asesoramiento, se consolidó y tuvo congruencia, por el empeño del equipo y los resultados que, aunque pocos, eran positivos, convenciéndonos que en la educación se puede hacer mucho por los jóvenes y por los docentes.

3.2. Las demandas institucionales, mis necesidades profesionales y los beneficios para los docentes en la aplicación del programa de estudios: ¿Aspectos que no podía hacer coincidir?

A partir de las polémicas que generó la implementación del programa de estudios para la Asignatura Opcional, más que centrarme en los desgastes y problemas de tipo administrativo, me ocupé de atender las sugerencias realizadas por los docentes, así como sus necesidades, como las siguientes:

- a) *Diseñar cursos para profundizar el dominio y aplicación del programa de estudios, que tuvieran valor en Carrera Magisterial.*

Posteriormente, había surgido una inquietud en el área operativa reflejada concretamente en una pregunta: ¿Por qué los estudiantes de 3° tienen tantas deficiencias en las estrategias de aprendizaje trabajadas?; la respuesta era, al mismo tiempo simple y compleja.

La alternativa que pensé fue diseñar un curso, e investigué si podía participar en el dictamen de Carrera Magisterial⁹, y aunque me informé de que la

⁸ Íbidem. p. 87.

⁹ Carrera Magisterial emite lineamientos para el diseño e impartición de cursos, una vez superada la revisión dicha instancia calendariza su difusión; si lo considera aceptable el curso forma parte del Banco Nacional de Cursos, el cual permite a cualquier estado de la República impartirlo con el mismo valor en puntaje.

Subdirección Académica no estaba facultada para diseñar cursos de este tipo, planteé la propuesta al Subdirector, quien me autorizó negociar directamente con la Subdirección de Actualización y Superación de Personal.

Sin embargo, la mayoría de los asesores sabíamos, lo difícil que era diseñar un curso para Carrera Magisterial: implicaba mucho trabajo y, al final los criterios de revisión, que nunca quedaban claros, dictaminaba su invalidez.

A pesar de todo esto, decidí continuar, ya que tenía la firme convicción de que sólo perdería tiempo, y si lograba que se aceptara, ganaría que una perspectiva que se originó con una sola asignatura sentara las bases para las demás.

Argumentar el diseño del curso ante Carrera Magisterial, me planteó la necesidad de recurrir a documentos de política educativa que, aunque los había revisado incontables veces, ahora los veía de forma distinta.

Así también, presenté los resultados de seguimiento que realicé, junto con el equipo, para argumentar el curso como una estrategia, en donde los docentes organizaran su trabajo y diseñaran actividades didácticas que promovieran el uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

El curso lo intitulé “Sugerencias metodológicas para el fortalecimiento de las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de Educación Secundaria General y Técnica”, y tenía como propósito “proporcionar a los docentes de educación secundaria. los elementos teóricos y metodológicos, a través de la problematización de su práctica educativa, el manejo de información y la construcción colectiva de saberes, para que diseñen actividades didácticas que fortalezcan en sus estudiantes el uso de estrategias de aprendizaje vinculadas a los contenidos programáticos que trabajan cotidianamente.”¹⁰

El curso incluía 3 unidades temáticas I. ¿Cómo aprenden los estudiantes de educación secundaria?; II. La intervención pedagógica del docente en el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje; III. Sugerencias didácticas para el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes.

Durante la elaboración del curso, asistí a otros espacios de educación superior para discutirlo; uno de ellos fue un diplomado denominado “Procesos de enseñanza y aprendizaje en la personas jóvenes y adultas”, impartido en la Universidad Pedagógica Nacional

El diplomado lo asumí como una oportunidad de crecer profesionalmente y fundamentar más el trabajo, ya que pude compartir mis experiencias con personal que trabajaba en la Dirección General de Educación Inicial (DGEI), en el Instituto de Educación de los adultos (INEA); en Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI); en el Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), quienes se encontraban en una reforma curricular

¹⁰ Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Subdirección Académica. Curso con Valor a Carrera Magisterial. Descripción p. 8

basada en Normas Técnicas de Competencia Laboral; así como personal de las distintas licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Finalmente con todos los problemas burocráticos, pugnas políticas internas, intrigas, contradicciones y falta de apoyo, obtuve el dictamen favorable, no sólo para secundarias técnicas y generales, sino también para telesecundarias además de que formaría parte del Banco Nacional de Cursos con Valor a Carrera Magisterial.

Evaluar el diseño y difusión del Cursos con Valor a Carrera Magisterial, ahora identifico que usé palabras que no dominaba con profundidad, como por ejemplo señalar que los docentes “problematizarían” su práctica y “construirían saberes” de forma colectiva.

Sin embargo, al evaluar nuevamente su diseño, me percaté que la mayoría de las actividades que propuse no estaban orientadas a dicha problematización, sino a una mecanización en donde el docente conocía los elementos teóricos y de una forma repetitiva los aplicaba en su práctica.

Me parece que hubiera sido más lógicos promover en los docentes, como estrategia metodológica de este curso, un proceso de metacognición, entendido como el “conocimiento de uno sobre sus propios procesos y productos cognoscitivos o de cualquier cosa relacionadas con ello”¹¹

Con esta perspectiva, carecí de plantear actividades que recuperaran la práctica cotidiana de los docentes, para que consideraran necesario promover en sus estudiantes, independientemente de la asignatura académica o actividades de desarrollo que imparten, el uso de la lectura, la escritura, la discusión, y el escuchar, como estrategias de aprendizaje.

Dentro de este proceso metacognitivo, los docentes tendrían que explorar el tipo de compromiso que tienen con la enseñanza para comprender el tipo de compromiso que tienen los estudiantes; las actitudes que tienen el proceso didáctico para comprender las que asumen los alumnos; el nivel de atención generado en su proceso de enseñanza y el propiciado en el proceso de aprendizaje, tanto propio como el de los adolescentes.

Así también, diseñar actividades en la que orientara al docente para que identificara de manera individual, con qué conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales¹², cuenta para trabajar su asignatura, así como sus estrategias para planificar, regular y evaluar las acciones que realiza

¹¹ Centro Educativo TANESQUE. Documento de trabajo. p. 2

¹² El conocimiento declarativo es factual y conceptual, abarca el saber qué; el conocimiento procesal o procedimental incluye información acerca de las diferentes acciones que deben ser ejecutadas en una tarea. Es el saber cómo; el conocimiento condicional se refiere a saber por qué cierta estrategia funciona o cuándo utilizar una habilidad o estrategia en lugar de otra. Saber cuándo revisar, saber por qué la actitud es importante, por qué una manera de resolver un problema es mejor o más eficiente. En *Íbidem*. p. 15

Con esta perspectiva, creo que hubieran sido más significativas las explicaciones acerca de qué procesos y habilidades de pensamiento están involucradas en el uso de las estrategias de aprendizaje.

La tarea que debía resolver el docente durante el curso, era construir una estructura conceptual y metodológica¹³ para explicarse en dónde se insertaría el uso de las estrategias de aprendizaje, rebasando concepciones netamente instrumentales.

Para lograr la estructura metodológica, las planeaciones didácticas que elaboraron debían reflejar los principios de secuenciación, extensión, calificación y horizontalidad para ubicar de manera adecuada a las estrategias de aprendizaje en la asignatura académica o actividad de desarrollo que imparten.

Dentro de las planeaciones didácticas el aspecto que más descuidé, nuevamente fue el de la evaluación, sólo me limité a que conocieran algunas técnicas para realizar el proceso, pero no propicié que lo vivenciaran y diseñar sus propias estrategias.

Esta fue una omisión que en este momento me percaté, me generó muchos problemas para que los docentes entendieran la finalidad de la planeación y la importancia de transformar ciertas formas de evaluar.

Paradójicamente, ni en el curso usé a la evaluación como un mecanismo que orientara el proceso didáctico establecido con los docentes; desperdiqué la oportunidad de que observaran que la autoevaluación y la coevaluación como estrategias metodológicas para alcanzar los propósitos de aprendizaje planeados, y corresponsabilizar a los estudiantes de su proceso de aprendizaje.

Era necesario plantearle al docente que “la libertad individual que todo profesional debe tener para desarrollar su trabajo –libertad de cátedra, por ejemplo- no puede implicar el ejercicio de la arbitrariedad. Por eso si la evaluación debe ser objetiva, hay que saber que será más objetiva cuanto más colegiada, ya que la subjetividad de la persona se objetiva al contrastarse con otras subjetividades y al regir los juicios por criterios equivalentes –y previamente establecidos para todos.”¹⁴

Es por ello, que como producto de esta reflexión me explico que por falta de referentes teóricos, en algunos momentos me desorienté en el trabajo y, aunque intuitivamente tuve buenas ideas, era necesario fundamentarlas para ahorrar tiempo y esfuerzo.

¹³ Me apoyaré en estas ideas para evaluar el trabajo, sin profundizar en cada uno de ellos debido a su extensión. Citados en Remedi. Eduardo. (1982). Curriculum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido”. Mimeo. México: UNAM-ENEP-Aragón.

¹⁴ Casanova, Antonia. (1998) La evaluación educativa, escuela básica. México: Secretaría de Educación Pública- La Muralla. p. 101.

Entiendo que promover en los docentes que evaluaran sus unidades didácticas les permite:

- a) “Determinar la adecuación del proceso seguido para su elaboración, selección/ adaptación.
- b) Comprobar paso a paso, durante su aplicación, el ajuste de sus elementos a las características de los alumnos.
- c) Modificar los elementos necesarios durante el desarrollo en el aula.
- d) Realizar una evaluación final de los elementos previstos en la unidad.
- e) Configurar convincentemente el conjunto de la programación de un curso o ciclo, en función de los resultados y reajustes efectuados mediante la evaluación de las unidades que la integran”¹⁵

Ofrecer una guía a los docentes para recuperar su valoración, durante las visitas de seguimiento que realicé, me hubieran permitido obtener información más fidedigna, para discutirse en las reuniones.

Los objetivos que planteaba eran demasiado altos para el nivel del grupo, pues usaba un lenguaje que no comprendían los docentes y que, además no preguntaban; las actividades no fueron las adecuadas para problematizarlos y que construyeran saberes colectivos; y, finalmente considero que la metodología fue errónea, pues si mi intención era que reflexionaran, siempre propuse que almacenaran y aplicaran de una forma mecánica.

- b) *Elaborar materiales de apoyo para el docente y estudiantes que proporcionarán propuestas concretas de aplicación*

Una de las principales necesidades de los docentes, y que diseñé de forma paralela y con la colaboración de una profesora de Física, fue el documento de apoyo para la instrumentación didáctica.

Para la elaboración del documento compilé, durante las visitas y reuniones de asesoría y seguimiento, diversas actividades que diseñaron los docentes para impartir la asignatura opcional para incluirlas y de esta manera mostrar a los docentes que el abajo no era sólo del equipo sino de ellos también.

Finalmente elaboré el apoyo intitolado “Sugerencias para la Instrumentación didáctica del Programa para la Asignatura Opcional Fortalecimiento de las Estrategias de aprendizaje. Documento Integrado para Docentes”. Incluía los contenidos de todos los Bloques, objetivos particulares por contenido, actividades sugeridas y ejercicios también propuestos.

Las actividades las organicé por los momentos de inicio del trabajo y organización grupal, desarrollo de los trabajos y procesos grupales y, finalmente, cierre y evaluación de los trabajos.

En las actividades señalé la lectura de algunos textos, con la intención de que conocieran las bases teóricas que orientaran la observación hacia ciertos

¹⁵ Íbidem. p. 207.

procesos y habilidades de los estudiantes durante la realización de los ejercicios.

Durante las visitas de seguimiento, en la mayoría de los casos los docentes se apoyaban en el material, realizando algunas modificaciones, otros los tomaban al pie de la lectura y ubicó algunos que ni se acordaban de que existía.

Lo cierto fue que percibí, a los docentes que contribuyeron con actividades didácticas, emocionados, de ver sus nombres impresos en el material, así como del reconocimiento escrito y verbal¹⁶ que les hacíamos.

También me sentía satisfecha, pues aun cuando sabía que nunca terminaría de aprender con esta experiencia, por fin podía apoyarme en mis saberes, sin esos miedos tan comunes que experimentaba en los inicios de mi desempeño laboral.

Reflexionar Acerca del diseño de los materiales de apoyo al docente y a los estudiantes me permite entenderlos como materiales curriculares o de desarrollo curricular, concebidos como “aquellos “artefactos.”, impresos o no, cuya función es la de servir como vehículos para enseñar o aprender algo, que son utilizados en el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje y, por tanto, de uso en las aulas.¹⁷

Apoyándome en algunos criterios¹⁸ para evaluar el diseño de los materiales curriculares, encuentro los siguientes resultados

En aspectos generales:

- Están claramente señalados los autores, año de edición, destinatarios, nivel y cobertura.
- Aunque se explicitan los propósitos del texto no aclaré los criterios que me guiaron a su elaboración; sobre todo en el documento dirigido a los estudiantes.
- Indiqué cómo debían usarse los materiales pero no di opciones de utilizarlo de diversos modos.
- Me faltó justificar y aclarar más la oferta cultural que proponía a los estudiantes.
- No expliqué lo suficiente por qué se organizaron los contenidos en bloques temáticos, aunque así aparecieron organizadas las actividades.
- Debí señalar una concepción de conocimiento abierta en el que la enseñanza tuviera la posibilidad/necesidad de adecuarse a los estudiantes, para generar en estos últimos aprendizajes constructivos y cooperativos.

¹⁶ Estos reconocimientos a dichos profesores, como a los que nos apoyaron en la etapa de generalización, nos costaron económicamente, pues el Subdirector ni su firma quería otorgar en el reconocimiento, situación que hasta el momento no entiendo.

¹⁷ Angulo, Rasco, Félix; Blanco Nieves (Coord.). (1994). Teoría y Desarrollo del Currículo. Granada: Aljibe. Col. Biblioteca de Educación. p. 263.

¹⁸ *Ibidem*. Los compiladores señalan tres ámbitos: aspectos generales; estructura temática y el lenguaje; en los cuales no profundizaré por la naturaleza del trabajo, y solo los utilizaré como un apoyo para evaluar los materiales que diseñé

- Lo que si propuse al interior del documento integrado para los docentes la posibilidad de complementar con otros materiales.
- Así también señalé en los objetivos didácticos los procesos cognitivos de los estudiantes implicados en el trabajo de las actividades. Sin embargo, creo que lo hice con una profundidad, que estos objetivos, rebasaron y tenían mayor solidez que los que propuse en el programa de estudios para la asignatura opcional.
- Con respecto a ala evaluación, la describí muy ambigua e imprecisa.

En cuanto a la estructura temática.

- La organicé considerando contenidos informativos acerca del contenido conceptual de las estrategias de aprendizaje en ambos documentos; incluí contenidos de demanda, reflejados en ejercicios o actividades a realizar por los estudiantes. Sin embargo no incluí ejemplos de aplicación de dichas estrategias en ninguno.

Con respecto al lenguaje:

- Usé tiempos verbales en plural y futuro, de forma abierta o neutra, en donde los conceptos que proponía los presentaba como una posibilidad.
- En la estructura sintáctica use frases simples y cortas, aunque en las conexiones que hacia en el documento para el docente, con la lectura de algunos texto a veces resultó confusa o muy compleja.
- Con la estructura semántica intente, aunque no logré del todo, establecer una empatía con los docentes y los alumnos

Como capitalización de mi conocimiento en esta experiencia de diseño de materiales curriculares, considero importante retomar los criterios anteriores para transformar el uso y visión del los docentes y estudiantes al respecto, proponiendo que no se limiten a estos recursos, y que exploren otros.

Conclusiones

Reflexionar acerca de mi desempeño profesional como pedagoga, a través de la construcción de mi historia de vida, me permitió identificar aquellas experiencias críticas que definieron y consolidaron mi identidad al prestar un servicio en una institución pública como la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

El análisis que realicé compaginó y reunió el relato, de manera que describí mis sentimientos y formas de captar la realidad, procurando trascender el sentido común, apoyada en la teoría y el cuestionamiento mismo, para comprender e interpretar el vínculo entre mi formación inicial como pedagoga y el contexto laboral de mi práctica.

En la reconstrucción de mi realidad, realicé un ejercicio de retrospectiva que me permitió recordar y describir las experiencias laborales que conformaron mi trayectoria profesional; así como una actividad de evaluación que me permitió confrontar lo vivido para identificar las fortalezas y debilidades en mi formación, para consolidar e incrementar en mis futuras participaciones profesionales, los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas, y poder aportar elementos desde mi ámbito de desempeño profesional a la formación de los pedagogos.

Los inicios de mi actividad laboral en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, estuvieron caracterizados, por las premuras, presiones, soledades y desconciertos, al no encontrar los espacios, el tiempo y la interacción adecuada, para desempeñarme de una manera crítica, fundamentada y sólida tanto en mis actividades administrativas, como en las de carácter técnico – pedagógico.

Mis primeras participaciones en los cursos de actualización pedagógica, confrontaron mis saberes curriculares con los experienciales, obteniendo como resultado el establecimiento de una relación didáctica con los profesores muy tradicionalista, vertical y dependiente.

Los conocimientos y habilidades adquiridos en la carrera, no pude usarlos de forma estratégica, debido a la sorpresa, el miedo y el contexto laboral, lo que causó mi desorientación para promover con los docentes procesos más autónomos de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, considero que es necesario durante nuestra formación como pedagogos (as), procurar espacios en los que podamos intervenir de manera directa con la realidad educativa, para familiarizarnos con el lenguaje, los símbolos y las instituciones, para así posibilitarnos una inserción a corto plazo.

Asumo que en mi función básica de coordinar los trabajos de la asignatura de Didáctica General, no observé con profundidad la dinámica del trabajo grupal debido a la poca comprensión de los roles estereotipados que desempeñamos el grupo de docentes y yo, lo que limitó penetrar la situación para buscar la

forma de transformar la relación pedagógica institucionalizada debido a mi falta de repertorio de nuevos roles.

Por lo anterior sería importante que cuando expusiéramos durante la Carrera, nos revisáramos a profundidad la planificación, la ejecución y la evaluación para procurar siempre una enseñanza reflexiva.

Considero que me faltó promover un trabajo interdisciplinario con los distintos compañeros (as) que colaboré, porque aunque conocía algunos referentes teóricos y metodológicos, en la carrera nunca tuve que trabajar conjuntamente con un psicólogo, un pedagogo egresado de otras instituciones u otros profesionistas, tenía demasiados conceptos conocidos pero no tuve habilidades para trabajar en equipo, de acuerdo a diversas perspectivas y no pude asumir o construir uno apropiado a las circunstancias.

La validez de mi intervención en los distintos estados de la República, estuvo dada desde las reuniones nacionales; y aunque intenté promover una discusión del trabajo en el que participé, y procuré un nuevo tipo de relación, me faltó tiempo para adoptar un nuevo rol, basado en la capacidad para hacer las cosas y compartir las experiencias y sobre todo en el manejo de las situaciones conflictivas, de la ansiedad e inseguridad que se generan ante estos nuevos aprendizajes

Así también, reconozco que fue por circunstancias institucionales, el cambio de mi nombramiento presupuestal, y no por mi perfil y desempeño profesionales; lo que me colocó en una posición sindical polémica y arriesgada; ya que no contaba con la experiencia, ni el deseo, de pertenecer a los trabajos realizados por el sindicato, ubicando esta experiencia en la que sentí que estaba en riesgo, no sólo mi trabajo, sino hasta mi integridad física.

En la etapa del trabajo sindical, me cuestioné la creación de este tipo de organizaciones, que sólo en el papel plantean sus principios, sin cumplirlos de forma congruente en las diversas acciones que emprendieron.

No obstante, en la reflexión que realicé, considero que los trabajadores, somos los responsables de las organizaciones que nos defienden, terminen siendo votos corporativos que deciden el futuro de la sociedad en la que vivimos.

Es necesario tener lectura críticas de la política educativa del Sistema en el que vivimos, pero también es necesario que busquemos apoyos teóricos y metodológicos para comprenderla y transformarla.

Somos parte del sistema, y puedo cuestionarlo; pero no puedo ser radical, debo generar espacios instituyentes y colectivos, no individuales y estériles por lo que es menester crear conciencia en los futuros pedagogos para trabajar en equipo.

La capitalización de esta experiencia redundó en comprender el lado político de la educación con todos los intereses, componendas, complicidades, pero también los beneficios y las posibilidades de proponer trabajos en el campo educativo, si es que hubiera decidido hacerlo.

En lo que respecta a mi desempeño con la asignatura opcional, observo que fue mi coyuntura laboral que consolidó mi identidad profesional y me posicionó en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica:

Esta experiencia, al igual que las anteriores a ella, comenzó con incertidumbres, angustias, soledades y confusión. Sin embargo con el paso del tiempo, y gracias a mi intuición y el contexto institucional, el trabajo creció de tal forma que articuló una serie de estrategias involucrando, no sólo a los docentes que impartían la asignatura opcional, sino a todos en general.

Inicié el diseño del programa de estudios para la asignatura opcional, de forma individual, y con muchas carencias para hacer coincidir los requisitos técnicos del mismo, y lo que me solicitaba la Dirección General de Educación Secundaria Técnica.

Sería de gran ayuda que durante la Carrera se revisaran los lineamientos oficiales para diseñar programas de estudio; porque cuando estudiamos los llaman de una manera y cuando trabajamos los llaman de otra. Esto permitirá que se amplíe nuestro lenguaje, pero también que identifiquemos con mayor exactitud lo que se pide en nuestros próximos contextos laborales.

Lo anterior es importante, ya que cuando a me solicitaron el diseño del programa y me pidieron explicar sus características, expuse muchas cosas, para que finalmente me solicitaran solamente el enfoque.

Si hubiera analizado con profundidad el propósito formativo de la educación secundaria, en lo que se refiere a las necesidades básicas de aprendizaje, hubiera encontrado el fundamento del programa sin complicarme tanto el diseño.

Acordar una fase piloto, me permitió generar un espacio para reestructurar la propuesta programática, a partir de que realicé vistas de seguimiento y evaluación para conocer los referentes lingüísticos y psicopedagógicos de los docentes para aplicarla.

Así mismo, la evaluación por parte de un equipo externo al trabajo, me proporcionó información relevante basada en criterios como horizontalidad, continuidad, verticalidad, profundidad y secuenciación para precisar y reorganizar el programa de estudios para la asignatura opcional.

En efecto, con esta valoración externa, comprendí la importancia contar con un equipo para el diseño curricular, a través de establecer relaciones de colaboración caracterizadas, por el respeto, la confianza mutua y la reciprocidad para realizar los trabajos, al mismo tiempo que pude aprender de mis errores cometidos durante la fase piloto.

Durante la generalización del programa de estudios, con los profesores en servicio en todos los planteles de educación secundaria técnica del Distrito Federal, cometí el error de ubicar a la planeación didáctica como un trámite

administrativo, en lugar de un instrumento procesual, dinámico y contextualizado del proceso enseñanza-aprendizaje.

La simultaneidad, por las diversas tareas que atendí al mismo tiempo y, a veces con el mismo personal; la ambigüedad por la poca claridad de algunas actividades que realizó; y la paradoja al atender una misma necesidad con soluciones contrarias, me permite valorar que aún cuando tenía más consolidada la idea de promover en los docentes trabajo más autónomo, la forma en la que planeé la generalización fue, por demás, directiva y estableciendo una relación de dependencia.

Además, las estrategias para activar (o generar) los conocimientos previos y establecer las expectativas adecuadas en los docentes, dirigidas al esclarecimiento de mi propósito a lograr al finalizar las sesiones no fueron claras.

Otras características de esta cultura organizacional, que observo como problemas para la conformación de equipos de trabajo, son la turbulencia y el clima psicológico de la institución.

El rasgo de la turbulencia lo identifiqué como el incremento de incertidumbre a causa del ritmo acelerado en el que solicitaron el programa de estudios de la asignatura opcional y las exigencias de adaptación a las condiciones para cumplirlo.

En lo que respecta a la asesoría, carecí de un modelo que definiera y organizara esta actividad profesional, de una forma sistemática y fundamentada; aunque intenté establecer una relación dialógica y de un mismo estatus con los docentes, las inercias y rutinas institucionales, con las que se practica esta función, no me permitieron del todo, consolidar una propuesta, en tiempo y forma, que conceptuara y construyera la identidad del asesor, como un agente de ayuda y no de fiscalización del trabajo cotidiano.

La colaboración que recibí del personal, para la asesoría y el seguimiento, permitió que pudiera hacer crecer el trabajo, al grado de proponer cursos con valora a Carrera Magisterial y diseñar materiales de desarrollo curricular para apoyar, no sólo la interpretación y aplicación del programa para la asignatura opcional, sino todos los demás involucrados en el proceso didáctico de la educación secundaria técnica.

Aún con las deficiencias con las que diseñé las estrategias de atención para apoyar a los docentes que imparten la asignatura opcional, considero que generaron polémica, cuestionando desde mi forma de asesorar, hasta la calidad de los aprendizajes que se propician en los estudiantes

Considero que la Dirección General de Educación Secundaria Técnica tenía la expectativa de que se implementara el programa y se tuvieran estrategias que les dieran presencia política; y los docentes que no les demandaran tanto trabajo para un espacio curricular tan breve.

Si a lo anterior, agrego el escenario de las distintas escuelas, caracterizado por el predominio de las instancias administrativas, mi rol combinó tareas de asesoramiento con tareas de control y predominancia de mi orientación de experta.

Como capitalización de mi conocimiento en esta experiencia de diseño de materiales curriculares, considero importante retomar los criterios anteriores para transformar el uso y visión del los docentes y estudiantes al respecto

Finalmente considero importante asumir, como resultado de esta sistematización y confrontación de mi desempeño profesional, la autoevaluación como una herramienta básica e imprescindible para mejorar de manera permanente en mi trayectoria laboral; teniendo como certeza que mis futuras participaciones serán más fundamentadas y críticas.

Bibliografía Consultada

Airasian, Peter, W. (2002). La evaluación en el salón de clases". México. Secretaría de Educación Pública-Biblioteca para la actualización del maestro-Mc-Graw-Hill.

Angulo,, Rasco, Félix; Blanco Nieves (Coord.). (1994). Teoría y Desarrollo del Currículo. Granada: Aljibe. Col. Biblioteca de Educación.

Avitia, Antonio. (2001) Vademécum. Secundaria Mexicana. Leyes, Normas, Acuerdos, Reglamentos, Lineamientos, Planes, Programas, Organización, Manuales, Documentos e Historia de la Secundaria Mexicana. México: Porrúa.

Bonals Joan. (2004) El trabajo en equipo del profesorado. España: Grao. Biblioteca de Aula. 101

Brophy, Jere. (2000). La enseñanza. México: Secretaria de Educación Pública-UNESCO

Burgos, Boris. Generalidades de la historia de los sindicatos a nivel mundial. www.gestiopolis.com/recur2/documentos/fuieldocs/rrhh/sindicatos .htm.

Carranza, Palacios, José Antonio. (1998). 100 años de educación en México. Noriega editores. Colección: Reflexión y Análisis.

Casanova, Antonia. (1998). La evaluación educativa, escuela básica. México: secretaria de Educación Pública- La Muralla.

Centro Educacional TANESQUE. Documento de trabajo. 23 p.

De alba, Alicia (1985). El campo del currículo. 302.

Díaz barría Frida; Gerardo Hernández Rojas (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGRaw-Hill

Goberna, Rafael (2001). Aprender a liderar equipos. Barcelona: Piados.

Lebigre, Amiel, F. et. al. (1980). La función docente. España: oikos-tau, s.a.-ediciones. Tratado de ciencias pedagógica.

Mendoza, Ávila, Eusebio. (1997) La Educación Tecnológica en México. México. Trillas. p.60

Monereo Le Font, Carles (Coord.) (1998). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. México: Secretaria de Educación Pública – Biblioteca del Normalista – Grao _____ e Isabel Solé Gallart (Coord.) 2001. El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. España: Alianza Editorial.

Pansza, González Margarita. (1987) et. al Fundamentos de la didáctica Vol. I. y Vol. II México: Gernika.

Perrenoud, Philippe. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: Grao. Críticas y Fundamentos I.

Sacristán, José Gimeno. (1988). El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Remedi. Eduardo. (1982). Curriculum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido”. Mimeo. México: UNAM-ENEP-Aragón.

Sampieri, Hernández Roberto et. al. (2002). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Saint-Onge, Michel. (2000). Yo explico, pero ellos ¿aprenden?. México: Secretaría de Educación Pública- Biblioteca para la Actualización del Maestro-Mensajero.

Segovia, Jesús Domingo (Coord.) (2001). Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. España: Octaedro.

Schön Donald A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Temas de educación. Piados. Ministerio de Educación y Ciencia.

Secretaría de Ecuación Pública. Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria. México, 1993

Secretaría de Educación Pública – Subsecretaría de educación e Investigación Tecnológicas Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Subdirección Académica. Curso de Actualización Pedagógica. Primer grado. 1995.

_____ Evaluación curricular de la asignatura opcional para el Distrito Federal. Fase Piloto. 2001-2002. Subdirección Académica.

_____ Fundamento legal y criterios de organización del Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria: 1993. pp. 15

_____ Manual de Organización de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Septiembre de 1995.

Segovia, Jesús Domingo, (Coord.) (2001). Asesoramiento al centro educativo y cambio en la institución. España: Octaedro.

Schmelkes, Sylvia. (1996)Calidad de la ecuación y gestión escolar. Ponencia presentada en el Primer Seminario México – España sobre los procesos de Reforma en la Educación Básica, organizado por la Secretaría de Ecuación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, y celebrado en San Juan del Río, Querétaro, del 5 al 8 de Noviembre de 1996.

Tardif, Maurice. (2004). Los saberes del docentes y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Torres, Rosa María (1998). ¿Qué y cómo aprender?. México: Secretaría de Educación Pública. Biblioteca para la Actualización del Magisterio.

Whitaker, Patrick. (1998). Cómo gestionar el cambio en contexto educativos. Madrid: Narcea.

ANEXOS

ANEXO I

**Criterios y orientaciones
para el diseño, revisión y
actualización de los
programas de Asignatura**

Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de Asignatura

Desde 1994 la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha dado seguimiento a los programas de Asignatura Opcional que se aplican en las escuelas secundarias del país. Como parte de estas acciones se han llevado a cabo consultas con profesores, alumnos y personal responsable del diseño y aplicación de dichos programas.

Este proceso ha permitido conocer los programas elaborados en las entidades, identificar las dificultades que enfrentan los equipos técnicos estatales cuando los diseñan, así como detectar algunos problemas que es necesario resolver para cumplir con los propósitos específicos de la asignatura y los propósitos generales del Plan de Estudios de Educación Secundaria 1993.

A partir del análisis de los distintos programas, se han podido distinguir como principales dificultades las que a continuación se mencionan:

- La repetición de contenidos de otras asignaturas del Plan de Estudios, cursadas previamente o que se cursan en el mismo grado escolar.
- Programas cuyos contenidos corresponden a las Actividades de Desarrollo, porque abordan aspectos relacionados con las manifestaciones artísticas o bien, se orientan al conocimiento de procedimientos y técnicas para el uso de materiales, herramientas y equipo, así como a la educación física.
- Adopción de programas de otras instituciones que, al estar elaborados para un nivel educativo distinto (bachillerato), no corresponden a las características y necesidades de los adolescentes que asisten a las escuelas secundarias.
- Programas caracterizados por una sobrecarga de información que difícilmente puede tratarse en un curso de educación secundaria.
- Programas que presentan incongruencias con los propósitos educativos y los enfoques pedagógicos establecidos en el Plan de Estudios para las disciplinas con las cuales se relacionan los programas de Asignatura Opcional.

A continuación se establecen los criterios y orientaciones con los que se espera que los programas elaborados en lo sucesivo, así como los que se revisen y sean actualizados, proporcionen a los profesores de tercer grado de secundaria los elementos básicos para impartir Asignatura Opcional en las escuelas secundarias.

Propósitos de la Asignatura Opcional

Asignatura Opcional es un espacio curricular con los siguientes propósitos:

- a) Brindar a los estudiantes oportunidades para el ejercicio sistemático de sus habilidades intelectuales.
- b) Aportar elementos para que conozcan mejor la historia y las características sociales y naturales de la región o de la entidad en que viven.
- c) Propiciar el análisis y la reflexión sobre problemas sociales que enfrentan los adolescentes en la región o en la entidad y que influyen en sus formas de comportamiento, en su aprovechamiento en la escuela, en la toma de decisiones y en sus relaciones con los demás.

El cumplimiento de los propósitos señalados se logra a través de los programas de estudio que se diseñen en cada entidad, de acuerdo con los campos temáticos que a continuación se describen:

1. Campos temáticos para los programas de Asignatura Opcional

Los campos temáticos que se plantean en este documento y en los cuales se inscriben los programas de Asignatura Opcional, se definieron considerando tanto las prioridades educativas que de manera permanente debe atender la educación secundaria, como los aspectos de carácter local o regional que es necesario abordar con los estudiantes para fortalecer determinadas habilidades o profundizar en el conocimiento de algunos temas en particular.

Los campos temáticos describen de manera general los temas, las situaciones y los problemas que es posible abordar en los programas de esta asignatura. Su tratamiento didáctico está orientado por los enfoques que para la enseñanza de las diversas asignaturas se presentan en los planes y programas de estudio para la educación básica.

Campo: estrategias para el estudio y la comunicación

Los programas de este campo se orientarán al fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes, a través del ejercicio de la expresión oral y escrita con propósitos definidos y mediante recursos que estimulen el interés de los adolescentes.

Se podrán incorporar temas que propicien: la lectura de textos y otras fuentes de información; la redacción de textos de diversos tipos (reportes, resúmenes, ensayos sencillos, composiciones, poemas u otros); el hábito de escuchar con atención; y la comprensión de ideas en exposiciones orales.

A través de este tipo de temas y actividades se pretende que los estudiantes mejoren sus habilidades de expresión oral y escrita. La conversación, el debate, el discurso frente a un auditorio o la redacción de un ensayo, por ejemplo, son aspectos sobre los que se aprende en la medida en que se practican, pues poco aporta memorizar definiciones si los estudiantes no viven la experiencia y la necesidad de comunicarse.

Para el mejor desarrollo de las actividades habrá que tomar en cuenta –a partir de necesidades escolares concretas y utilizando los medios y recursos que se tengan al alcance– la práctica sistemática de la escritura de textos, su revisión y corrección, la lectura permanente de materiales y la organización de mesas de

trabajo donde los alumnos puedan exponer o debatir sobre temas de su interés o bien, sobre otros retomados de las asignaturas del mismo Plan de Estudios de Educación Secundaria. Se trata de trabajar, principalmente, con materiales de estas asignaturas a fin de aprovechar la información que ya manejan los estudiantes.

En este campo es fundamental, si existen las condiciones, que los estudiantes visiten de manera sistemática las bibliotecas y aprendan a usar los servicios que en ellas se ofrecen, para que puedan consultar los materiales disponibles e identificar la información que requieren.

Un programa de este tipo no debe confundirse con la realización de actividades aisladas cuyo propósito se limita al aprendizaje de técnicas para memorizar conceptos o palabras, ni debe sujetarse al uso de una guía o manual rígido, pues esto reduce las oportunidades de los alumnos para ejercitar sus propias habilidades; por el contrario, se insiste en que estos programas se caracterizan por su aplicación práctica y porque ofrecen posibilidades para que los estudiantes avancen en sus habilidades para el estudio y la comunicación.

Campo: histórico-cultural

Este campo incluye temas de historia, geografía y patrimonio cultural de la región o de la entidad. Con su estudio se pretende promover que los estudiantes conozcan, comprendan y valoren los procesos históricos y el contexto geográfico; el legado social, la herencia cultural, los recursos naturales con que cuenta la entidad y la forma en que se utilizan y se procura su cuidado y preservación.

Los contenidos que se seleccionen para estos programas pueden coincidir con algunos de los establecidos en los programas nacionales de historia y geografía, pero su estudio se realizará con mayor profundidad y su tratamiento estará delimitado al ámbito territorial y social de la entidad y población respectivas.

Asimismo, más que pretender un tratamiento global –y por lo tanto superficial– de todas las épocas de la historia de la entidad o una revisión minuciosa de todos los elementos físicos y culturales que conforman su espacio geográfico, se busca que los estudiantes profundicen en el estudio de periodos históricos relevantes y de características que les permitan comprender la configuración del espacio geográfico de la entidad o bien, que utilicen algunos elementos del patrimonio cultural como fuente de conocimiento y comprensión de las identidades locales.

Los programas de Asignatura Opcional inscritos en este campo pueden centrarse en los siguientes temas:

a) *Historia de la entidad.* Un programa de historia para la Asignatura Opcional tiene como propósito que los alumnos ubiquen los periodos y los acontecimientos que, por su trascendencia, son considerados los más relevantes en la historia de la entidad; con ello fortalecerán la idea de que en otras épocas existieron formas de vida distintas a las actuales y que la sociedad en que viven es producto de una transformación paulatina. También podrán analizar los sucesos locales de mayor importancia y relacionarlos con los acontecimientos nacionales para comprender cómo influyeron diversos factores en la conformación de la sociedad actual (por

ejemplo, en costumbres, formas de vida, actividades económicas, organización social y otros elementos culturales que la caracterizan).

La definición de los periodos a estudiar se realizará tomando en cuenta que no todas las épocas tienen la misma importancia en la historia de la entidad. En un periodo, no todo cambia en todas partes ni del mismo modo o con igual intensidad. A veces los acontecimientos que se viven en una región no tienen repercusiones inmediatas en otra, o los cambios no impactan de manera directa las formas de vida o la organización de toda una sociedad. Por ejemplo, sucesos como la Revolución Mexicana, en algunas entidades del país tienen gran importancia, ya sea por la participación de ciertos grupos, porque allí se tomaron decisiones importantes, porque tales hechos históricos representan la explicación de otros acontecimientos de la vida del país o por el impacto en las formas de vida de la población. Por el contrario, este mismo suceso pasó desapercibido en otras entidades o se convirtió en una noticia que favoreció la organización de grupos aislados, pero sin alterar la vida de la población, y sus repercusiones se definieron en el tiempo, más como resultado de los cambios nacionales que de factores internos.

Es necesario incorporar el estudio de aspectos que corresponden a la vida cotidiana de hombres y mujeres en ese periodo: sus formas de vida y de trabajo, así como explicar algunos fenómenos naturales y sociales.

El programa propiciará la búsqueda de información y el análisis de diversos materiales, además de aprovechar la tradición oral, que es una fuente importante para obtener datos. La revisión y el análisis de la información que recaben los estudiantes les permitirá encontrar respuestas a diversos cuestionamientos, por ejemplo: ¿en qué consistió determinado periodo?, ¿cuánto duró?, ¿cuáles fueron los hechos más importantes?, ¿cuáles fueron sus consecuencias?, ¿qué cambió con respecto a la etapa anterior y qué permaneció?, ¿cuáles cambios de esa época aún permanecen como instituciones, procedimientos, leyes, tradiciones o ideas?, es decir, ¿qué heredó la sociedad actual en la entidad y el país? Lo primordial es que sobre esta base de reflexiones los estudiantes conozcan los principales rasgos de las formas de vida en un periodo histórico, fortalezcan el dominio de las nociones históricas para comprender mejor los acontecimientos y las características de la sociedad actual –de la que forman parte– y se interesen por indagar sobre otros aspectos de la historia de su entidad.

b) Geografía de la entidad. El estudio de la geografía en un programa de Asignatura Opcional tiene como finalidad que los alumnos identifiquen, analicen y comprendan las relaciones que se dan entre los elementos naturales y sociales que conforman en conjunto las características del espacio geográfico regional. Sobre esta base, es posible apreciar la diversidad natural y cultural de la entidad o región y fortalecer el sentido de pertenencia a éstas.

En programas referentes a este campo se profundizará en el estudio de las grandes regiones económicas, naturales o culturales de la entidad y se seleccionarán contenidos que incluyan los siguientes aspectos:

- Elementos naturales: formas de relieve, clima, hidrografía, vegetación, fauna, recursos naturales, entre otros.

- Elementos sociales: composición y distribución de la población, actividades económicas, niveles de bienestar y cultura.

Por ejemplo, un programa de geografía de la entidad para el estado de Veracruz incluiría sus siete regiones: la Huasteca, la Sierra de Huyacocotla, el Totonacapan, las Grandes Montañas, las llanuras de Sotavento, Los Tuxtlas y el Istmo; si el programa fuera sobre el estado de Michoacán, comprendería el estudio de sus seis regiones: Centro, Ciénega, Occidente, Oriente, Tierra Caliente y Costa.

En la organización y el tratamiento de los contenidos es importante incluir las nociones básicas propuestas para el aprendizaje de la geografía, con ellas se promoverá el desarrollo de habilidades y destrezas, tanto las que se refieren al manejo e interpretación de materiales cartográficos y al uso de símbolos, como las que se relacionan con la orientación y ubicación de lugares.

Asimismo, es fundamental incorporar contenidos que permitan recapitular y sintetizar la información de los factores naturales y sociales estudiados en cada una de las regiones, con la intención de tener una visión integral de las características principales del espacio geográfico estatal y explicarse las transformaciones que se han presentado como resultado de la interacción entre ambos factores.

c) Patrimonio cultural de la entidad. El propósito de un programa centrado en este tema es que los estudiantes aprendan a reconocer el patrimonio cultural como una fuente de conocimiento histórico, así como a valorarlo y procurar su conservación. Estos conocimientos les permitirán profundizar en el estudio de acontecimientos históricos de la entidad o de alguna región en particular y fortalecer su identidad, es decir, sentirse parte de su comunidad y compartir los valores, principios, costumbres y tradiciones locales y regionales.

Para definir los elementos del patrimonio cultural a estudiar será necesario tomar en cuenta que existen entidades en las que, por razones históricas, abundan las zonas arqueológicas, monumentos, museos, edificios antiguos y otros vestigios de la cultura material.

Estos elementos se pueden aprovechar para que los estudiantes, a partir de los conocimientos adquiridos en sus anteriores cursos de historia, comprendan mejor el significado que tienen, por ejemplo, edificios, monumentos y otras construcciones como museos o plazas, y aprendan a interpretar la información que se encuentra asociada a cada una de estas manifestaciones de la cultura.

Se incluirán temas sobre los conocimientos heredados de una generación a otra, como pueden ser el conocimiento del clima; el cuidado de la naturaleza y las formas de cultivar; la fabricación de artesanías; la utilización de técnicas, máquinas y herramientas para el trabajo; el dominio de un oficio; las fiestas y tradiciones, las conmemoraciones, la música, el canto y las artes en general. Por ejemplo, al abordar el estudio de zonas arqueológicas pueden incluirse contenidos que lleven a los estudiantes a conocer cómo era el lugar cuando estuvo habitado, quién era la gente que vivía ahí y qué actividades desempeñaban. También pueden incorporarse, si se considera relevante, los cambios ocurridos en esas zonas durante diferentes periodos de la historia.

La profundidad en el estudio de estos temas estará determinada por la riqueza del lugar. Lo importante es que los estudiantes realicen actividades como:

observación de imágenes; lectura de cuentos, leyendas y otros géneros literarios; análisis de música, cine y video y, siempre que sea posible, visitas a los lugares que se consideran un patrimonio cultural de la entidad. Esto les permitirá –además de adquirir conocimientos– interpretar datos obtenidos de fuentes de primera mano, fortalecer una actitud crítica y aprender a disfrutar y compartir la herencia que nos dejaron nuestros antepasados.

1.3. Campo: educación ambiental

Los temas que se incluyen en este campo habrán de plantearse a partir de la identificación de problemas ambientales o temas de educación ambiental que se consideren relevantes, de acuerdo con las condiciones particulares de la región o de alguna parte del estado. Se trata de que los estudiantes tengan una visión global de los problemas ambientales de su entorno, conozcan los orígenes de cada uno y analicen sus efectos en la entidad, en la población y en contextos más amplios.

El desarrollo de estos programas permitirá reforzar en los alumnos actitudes para buscar información, reflexionar y comprender los problemas ambientales y sus efectos. Se busca fortalecer, además, actitudes de respeto a las opiniones de los demás, y la participación en la toma de decisiones individuales y colectivas, así como el desarrollo de hábitos para mantener una relación responsable y comprometida con el medio.

No se trata de que los estudiantes analicen los problemas ambientales con una visión catastrofista y tengan la idea de que no hay nada por hacer; tampoco se trata de reducir el trabajo del curso a actividades aisladas (como siembras esporádicas de árboles, recolección de basura, etcétera); por el contrario, se debe propiciar la reflexión y el análisis sobre los problemas ambientales que actualmente se enfrentan, así como fortalecer actitudes de cuidado del medio y participación cotidiana, entendiendo ésta como un estilo de vida que contribuya a evitar el deterioro y, en consecuencia, a prevenir otros problemas ambientales.

Para seleccionar los temas se tomarán en cuenta, por ejemplo, los factores que originan los problemas ambientales, su situación actual, las medidas de solución emprendidas por las instituciones locales y nacionales, así como las posibles acciones que pueden realizarse desde la escuela. Los problemas que se estudien pueden estar relacionados con temas como la deforestación, erosión y contaminación, entre otros.

En un programa de este tipo habrá que propiciar un tratamiento analítico de la relación entre el hombre y la naturaleza y de los valores que entran en juego en dicha relación e incluir contenidos que faciliten la aplicación de estrategias que favorezcan el interés de los alumnos y permitan trascender el espacio escolar, para que comprendan las repercusiones de los problemas ambientales en su vida personal y el impacto que tienen en la vida de la comunidad o en la preservación del entorno.

1.4. Campo: situaciones sociales de impacto en la vida de los adolescentes

Un programa de Asignatura Opcional centrado en estos temas tiene el propósito de que los estudiantes profundicen en el estudio de situaciones sociales que

repercuten en el desenvolvimiento académico o personal de los adolescentes en la escuela o, en un sentido más amplio, afectan su integridad, salud y bienestar como personas.

En este campo se incluyen temas sobre enfermedades, violencia, adicciones y sexualidad humana, todos ellos en relación con las situaciones de conflicto en que los adolescentes de la entidad, o de alguna región en especial, se encuentren inmersos.

En estos programas se analizarán: las condiciones sociales y culturales que propician las situaciones de riesgo o los problemas; los efectos sobre la salud de los adolescentes o sobre su estabilidad emocional y las consecuencias en el ámbito familiar o social, si es el caso. Los estudiantes explorarán los servicios especializados que existen en la entidad, a los cuales se puede recurrir para solicitar información, orientación y protección; asimismo, reflexionarán en torno a las acciones que algunas instituciones o grupos han realizado en la entidad y su impacto entre la población de adolescentes.

En el desarrollo de los programas habrá de procurarse el análisis de situaciones reales, con un tratamiento que propicie la reflexión y la argumentación fundamentada. Se trata de que los estudiantes analicen y discutan sobre situaciones en las que puedan verse involucrados y revisen las posibles consecuencias de varias alternativas o probables decisiones, según historias personales, de tal manera que cuando tengan que enfrentar situaciones similares o resolver problemas dentro o fuera de la escuela cuenten con la información suficiente para tomar decisiones adecuadas (de manera fundamentada y autónoma), mostrando responsabilidad hacia sí mismos y hacia los demás, pero sobre todo, sin poner en riesgo su salud o su integridad personal.

Con el análisis y la reflexión en torno a las situaciones de riesgo en que pueden involucrarse los adolescentes se busca proporcionarles elementos que les ayuden a tomar decisiones y a desarrollar actitudes de prevención y conservación de la salud.

2. Criterios para la elaboración de los programas de Asignatura Opcional

La elaboración de los programas de Asignatura Opcional es responsabilidad de las autoridades educativas locales, quienes coordinarán las acciones que correspondan para que este proceso se apegue a los criterios que a continuación se señalan:

2.1. La elección del campo temático y la definición de los contenidos del programa

a) El campo temático se elegirá de acuerdo con los aspectos que se considere necesario abordar con los estudiantes.

b) En cada entidad se determinará un campo temático de los señalados en el apartado 1 de este documento. Hay que tomar en cuenta que todos los campos temáticos propuestos responden a las necesidades educativas de los alumnos, por lo que al hacer la selección será conveniente considerar las condiciones reales en las cuales funcionan las escuelas secundarias de la entidad y los recursos disponibles en los planteles para aplicar los programas.

c) Los contenidos de los programas se seleccionarán tomando en cuenta las características particulares del campo temático elegido.

d) La cantidad de contenidos se establecerá considerando la carga horaria de la asignatura y la duración real del curso.

2.2. La estructura de los programas de Asignatura Opcional

Los elementos a desarrollar en los programas de la Asignatura Opcional son los siguientes:

Nombre del programa. Lo identifica y ubica en correspondencia con un campo temático. Se designa en función de los temas que se abordan en [el programa](#).*

Presentación o introducción. Ofrece la visión global del programa y sus características principales; describe la modalidad bajo la cual se desarrollará el programa (taller, curso u otra que sea adecuada para la educación secundaria); explica las razones por las que se eligió el campo temático y por qué atiende los aspectos particulares de la región; menciona las intenciones educativas más relevantes y los elementos formativos que proporciona a los adolescentes de la entidad.

Propósitos de aprendizaje. En correspondencia con los propósitos y prioridades del Plan de Estudios de Educación Secundaria 1993, en este apartado se presentan los propósitos generales del programa. Éstos deben expresar con claridad los conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores básicos que se busca favorecer en los alumnos de secundaria.

Organización de los contenidos. Es la sección donde se presentan los contenidos de estudio organizados en unidades, bloques, temas o proyectos referidos a los problemas o situaciones que se estudiarán a lo largo del curso. Se expresarán de manera concisa, estableciendo los alcances de cada uno y cuidando su articulación, secuencia y relación con los propósitos de aprendizaje.

Orientaciones didácticas generales y de evaluación. Este apartado ofrecerá al maestro algunas sugerencias básicas sobre las formas de enseñanza, el tipo de actividades que pueden realizar los alumnos y los recursos de apoyo para la puesta en práctica del programa, de acuerdo con los enfoques de enseñanza que se definen en el Plan y Programas de Estudio y la modalidad de trabajo que se propone. Deben incluirse sugerencias para fomentar la participación individual y colectiva y para que el trabajo académico promueva el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad.

A fin de evitar prácticas contradictorias con las propuestas de enseñanza, es importante incluir orientaciones precisas sobre los rasgos que, de acuerdo con la asignatura, permiten evaluar tanto el aprendizaje como las formas de enseñanza, cuidando su congruencia con los propósitos y las orientaciones didácticas generales. También se busca evitar que se considere a la evaluación como una

actividad separada del curso, cuya función se reduce sólo a la toma de decisiones sobre acreditación.

Es preciso que los programas dejen claro el carácter formativo de la evaluación, como proceso que permite a maestros y alumnos contar con un espacio en el trabajo cotidiano del aula para la reflexión y el análisis de la práctica diaria y de los aprendizajes logrados.

Bibliografía y otros materiales de apoyo para el maestro. Presenta las fuentes básicas de información para el desarrollo del programa. Tomando en cuenta que los maestros de educación básica tienen a su disposición una serie de materiales que apoyan su actividad profesional, se recomienda aprovechar los acervos bibliográficos de las bibliotecas cercanas y de los Centros de Maestros, entre otros, y aquellos que se encuentren en las escuelas secundarias, seleccionando los textos que apoyen la aplicación del programa.

Bibliografía para el alumno. Es conveniente sugerir obras que fortalezcan el hábito de la lectura y la capacidad para localizar y obtener información. Si se considera necesario el uso de algún libro de texto, se debe hacer con reserva, tomando en cuenta que se trata de un medio auxiliar del aprendizaje y que no es conveniente tomarlo como un referente exclusivo, ya que se corre el riesgo tanto de limitar las posibilidades de indagación en los alumnos como de desviar los propósitos educativos que se persiguen en la asignatura. En el caso de que se seleccione algún libro de texto, es indispensable que sea una obra aprobada por la Secretaría de Educación Pública y que se encuentre en la lista de libros de texto autorizados para las escuelas del sistema educativo nacional, que se edita anualmente.

3. Procedimiento para la revisión y elaboración de los programas de Asignatura Opcional

Con base en estos *Criterios y orientaciones para el diseño, revisión y actualización de los programas de Asignatura Opcional*, que emite la Dirección General de Normatividad de acuerdo con las atribuciones señaladas en el artículo 25 del Reglamento Interior de la sep, la revisión de los programas de Asignatura Opcional que están vigentes en las entidades será permanente y junto con el diseño de nuevas propuestas se realizará bajo el siguiente procedimiento:

a) Las autoridades educativas locales, a través de las instancias responsables de educación secundaria y de acuerdo con lo establecido en el artículo 13 de la Ley General de Educación y en el presente documento:

- Integran y coordinan un equipo de trabajo para realizar la revisión de los programas de Asignatura Opcional.
- Deciden la modificación o cancelación de los programas, apoyándose en los criterios y orientaciones que establece este documento.
- Promueven el diseño y la aplicación de nuevos programas.
- Comunican por escrito a la DGN las decisiones tomadas con respecto a cada programa: si se modificará o, en su caso, se elaborará una nueva propuesta, así como los datos de los maestros responsables de esta tarea.
- Una vez concluido el programa, se remite por oficio a la DGN.

b) La DGN recibe los programas nuevos o modificados en los términos señalados en el punto anterior, los revisa y emite el dictamen para la aplicación; en su caso, sugiere los ajustes que se consideren pertinentes.

c) Cuando sea necesario incorporar ajustes, la DGN acordará con las autoridades educativas locales, a través de la instancia responsable de educación secundaria, el tiempo límite para presentar la propuesta modificada.

d) Una vez que la DGN emita el dictamen favorable, las autoridades educativas locales, a través de la instancia responsable de educación secundaria, organizarán y llevarán a cabo acciones que permitan la difusión del programa y la preparación de los maestros para aplicarlo en los planteles de educación secundaria de la entidad. Se pondrá especial atención en que los profesores comprendan los propósitos y las características de la Asignatura Opcional, así como sus aportes a la formación de los estudiantes, y se deberá prever la existencia de los materiales de apoyo, tanto para la capacitación de los maestros como para la aplicación del programa.

En el caso de que se elaboren libros de texto en la entidad como apoyo a los programas de Asignatura Opcional, deberán ser revisados en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, en apego al Acuerdo 236 por el que se determinan los “Lineamientos a que se sujetará el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria”.

e) Las autoridades educativas locales, a través de la instancia responsable de educación secundaria, llevarán a cabo un proceso de seguimiento y evaluación a los programas de Asignatura Opcional con la participación de los maestros y autoridades educativas de las escuelas de educación secundaria. Este proceso permitirá contar con información para que de manera permanente se revisen los programas, a fin de mantenerlos actualizados o bien, de que se elaboren nuevas propuestas (véase Anexo).

Anexo

El seguimiento y la evaluación de los programas de Asignatura Opcional

Los aspectos sobre los cuales se busca obtener información son:

a) Aplicación del programa. Para valorar el avance y la eficacia de los procesos de enseñanza conviene tomar en cuenta la opinión general de los maestros en relación con los siguientes aspectos:

- Enfoque del programa, propósitos, temas, orientaciones didácticas y de evaluación.
- Adecuaciones realizadas.
- Los temas que se trabajaron y los que quedaron pendientes al finalizar el curso; viabilidad de los propósitos y pertinencia de la bibliografía.

b) Materiales de apoyo. Se refiere a la disponibilidad de los materiales indispensables para desarrollar el programa en las escuelas; al conocimiento por parte de los maestros de los acervos bibliográficos que se encuentran en la entidad; al acceso a la bibliografía señalada en el programa y a otros materiales recomendados.

c) Estrategias para la actualización de maestros. Abarcan las acciones realizadas para dar a conocer el programa, intercambiar experiencias e información sobre avances, reforzar temas, etcétera; uso y aprovechamiento de materiales; dificultades que se enfrentaron y estrategias utilizadas para resolverlas, así como sugerencias para posteriores actividades de actualización.

Para llevar a cabo el seguimiento se recomienda utilizar diferentes procedimientos, técnicas e instrumentos para obtener la información, así como realizar observaciones del trabajo que se desarrolla en las aulas y en las reuniones de actualización con los maestros.

Se sugiere elaborar, en cada entidad, reportes breves en los que sólo se incluyan los datos relevantes sobre las condiciones de aplicación del programa, las estrategias que se utilizan para la actualización de los maestros, el funcionamiento de las reuniones y los materiales de apoyo que se necesitan a fin de que, cuando se requiera, se cuente con información real para llevar a cabo las actividades siguientes:

- Revisar y ajustar los programas para mantenerlos actualizados.
- Diversificar las estrategias de actualización, para que sean acordes a los requerimientos de los maestros.
- Elaborar nuevos materiales de apoyo.
- Mejorar las estrategias de difusión.

ANEXO II

Programa para la Asignatura Opcional. Fase Piloto

**“Fortalecimiento
de las Estrategias de Estudio
y de la Competencia
Comunicativa”**

SEP

SEIT

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA

DIRECCIÓN TÉCNICA

SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA

**FORTALECIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DE
ESTUDIO Y DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA**

**PROPUESTA DE ASIGNATURA OPCIONAL PARA LAS
ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS EN EL DISTRITO
FEDERAL
CICLO ESCOLAR 2001-2002**



AGOSTO, 2000

FORTALECIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Introducción

Ante una sociedad tan cambiante como la actual, la educación adquiere la responsabilidad de formar sujetos capaces de enfrentar los retos que impone la dinámica social de una manera independiente, organizada, creativa y precisa.

El Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria refleja dicha responsabilidad al plantear en su propósito esencial “contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar sus aprendizajes con un alto grado de independencia dentro o fuera de las escuelas; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (p. 12).

En este sentido, una de las preocupaciones institucionales de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, es implementar diversos apoyos a los docentes como cursos, asesoría y materiales, orientados a coadyuvar al desarrollo de habilidades y estrategias de estudio y comunicación en los alumnos que les permitan construir sus aprendizajes de una manera autónoma, desarrollando su espíritu de indagación, su capacidad de discriminar mensajes y las afirmaciones mediante la valoración de pruebas, así como la toma de decisiones de forma consciente en cualquier contexto.

Con base en lo anterior, se plantea el presente programa que tiene la intención de fortalecer en los alumnos las capacidades de comprensión, análisis y crítica de los materiales que apoyan la argumentación de sus ideas de forma escrita u oral respecto a un tema o problema determinado, mediante prácticas flexibles.

Este programa, está organizado en tres bloques temáticos que propician la aplicación práctica y ejercitación permanente de las habilidades de estudio y comunicación planteando una secuencia de contenidos y actividades flexibles. El primer bloque temático tiene la intención de sensibilizar a los alumnos acerca de los beneficios formativos que obtendrán al planificar sus actividades y crear un ambiente favorable para el estudio, a partir de reconocer el entorno en donde se desarrollan sus condiciones físicas y psicológicas para el mismo. El segundo bloque temático aborda a la lectura y a la escritura como habilidades necesarias para que los alumnos seleccionen y consulten diversas fuentes mediante la ejercitación de procedimientos de interpretación, ordenación y expresión escrita de

la información obtenida sobre un tema determinado. Por último, el tercer bloque temático aborda las habilidades de escuchar y discutir en equipos para que los alumnos perfeccionen sus procedimientos de expresión oral mediante la planeación de exposiciones con propósitos claros y de argumentaciones propias, sustentadas en datos confiables y con base científica.

La organización de los contenidos planteada en el programa no implica que las habilidades para desarrollar la competencia comunicativa y las estrategias de estudio en los alumnos se trabajen separadamente, ya que al mismo tiempo que se ejercitan estrategias de lectura se hace lo mismo con las formas de investigar y sintetizar textos de consulta activando conocimientos previos en los alumnos además de acceder a otros nuevos. El maestro responsable de la asignatura debe planificar su trabajo con una organización que se adapte a las características y necesidades de los alumnos y a su contexto.

El tratamiento de los contenidos se desarrollará bajo la modalidad de taller, entendido éste como el espacio didáctico de trabajo dinámico y colectivo que pone en juego algunas habilidades y actitudes necesarias de los participantes, alumnos y docentes, para enfrentar tareas o problemas planteados en un clima de participación.

La modalidad de taller demanda de los alumnos la lectura ordenada de libros, revistas, periódicos, etc., la práctica constante de la escritura revisada y corregida, la realización de debates y exposiciones planeadas con propósitos definidos, así como la autonomía el respeto y responsabilidades para el desarrollo de las actividades individuales y colectivas.

El docente, como coordinador del taller, más que dominar los contenidos temáticos del programa, debe animar y motivar al grupo para generar en éste interés por las actividades, la confianza para expresar sus ideas, experiencias y conocimientos.

Es también responsabilidad del coordinador asegurarse de que las actividades a desarrollar estén orientadas al logro de propósitos claros de aprendizaje y a la elaboración de productos útiles para la formación permanente de todos los alumnos.

La consolidación del grupo se fortalecerá con la interacción y el desarrollo de trabajo académicos continuos. Las responsabilidades del coordinador y los alumnos en dichos trabajos son semejantes, la diferencia radica en el nivel de participación de cada uno en el desempeño de las actividades escolares y extraescolares.

Los temas del programa se abordarán a partir del planteamiento de situaciones problematizadoras que permita a los alumnos utilizar, de un modo estratégico,

conocimientos habilidades y destrezas ya desarrolladas en las otras asignaturas académicas y actividades de desarrollo.

Bajo esta perspectiva es importante que los alumnos recuperen y apliquen eficientemente sus conocimientos particulares acerca de cualquier tema, utilicen sus habilidades lectoras, de consulta, de discusión y análisis, que les permitan pensar y actuar de una manera organizada y creativa para enfrentar situaciones en cualquier contexto.

Las actividades que se incluyen en el programa se presentan a manera de ejemplo. El maestro debe diseñar y desarrollar los ejercicios que considere pertinentes, considerando que cada uno de ellos requiere de una planeación y evaluación adecuadas al contexto y las características de los alumnos.

Propósitos Generales

El desarrollo de los contenidos y las actividades planteadas deberán propiciar que los estudiantes:

- Adquieran habilidades de organización de sus actividades y materiales escolares, para crear un ambiente favorable para el estudio en el aula y en la casa.
- Fortalezcan las actitudes y valores que propicien un ambiente positivo durante el estudio y la comunicación en su vida escolar y cotidiana.
- Utilicen criterios de selección, interpretación, valoración y aprovechamiento de las fuentes de información internas y externas al entorno escolar como apoyo a la elaboración de sus trabajos escolares.
- Ejerciten su habilidad para escuchar y comprender discursos, conferencias, documentales, etc., en directo o en grabaciones y transmisiones.
- Fortalezcan habilidades específicas, en lo individual y colectivo, para la exposición, argumentación y debate de temas abordados en cualquier asignatura académica o actividad de desarrollo con la finalidad de fortalecer su expresión oral.

Orientaciones Didácticas

Los diagnósticos y evaluaciones de los propios alumnos al principio y al fin de cada bloque temático son de una importancia considerable, ya que permiten identificar los problemas particulares en las áreas del estudio y de la comunicación. La utilización de representaciones por parte de los alumnos ayuda

a establecer algunos obstáculos para el estudio y la comunicación, así como sus posibles alternativas para evitarlos, además este tipo de actividades apoya al docente a conocer, inicialmente, las distintas formas en las que planean y organizan su estudio los alumnos.

Los contenidos temáticos de las otras asignaturas académicas representan el mejor material para ejercitar la elaboración de esquemas, de exposiciones, y de consulta de diversas fuentes de información. Al respecto, el docente más que abordar el contenido temático por sí mismo, deberá plantear actividades que incluyan la revisión constante de dichas fuentes, desarrollando en los alumnos habilidades lectoras, de consulta, de registro de la información, de apropiación de elementos conceptuales y de discusión que tiene que ordenar y argumentar en sus redacciones y exposiciones orales en cualquier contexto.

Así por ejemplo en el Bloque I para abordar el tema de “La importancia de la concentración y la atención” se utiliza un contenido temático perteneciente al Bloque II del Programa de estudio de primer grado de Biología. “Las características de los seres vivos (crecimiento, reproducción, irritabilidad, movimiento, metabolismo, organización adaptación); y se plantea un problema que puede apoyar la enseñanza de la Física y la Química en segundo grado. Lo importante es que los alumnos identifiquen los distractores que no les permiten concentrarse en la clase y buscar posibles alternativas para aumentar su atención y concentración. Esto no quiere decir que no es relevante que los alumnos dominen ciertos elementos conceptuales del contenido temático de Biología, sino que el docente debe orientar las actividades de una manera que los alumnos recuperen sus conocimientos previos en las otras asignaturas académicas y los amplíen al mismo tiempo que ejercitan habilidades y estrategias de estudio y comunicación.

La proyección de películas, videos u otros recursos audiovisuales permiten al alumno introducirse o profundizar en algún tema. El docente debe revisarlos previamente para incorporarlos en el momento oportuno de acuerdo a los propósitos de aprendizaje y a las características del material. Con el fin de estimular la observación y el análisis de dichos recursos audiovisuales es recomendable proporcionar a los alumnos los puntos más importantes a observar. Dichos puntos pueden anotarse en el pizarrón, entregarse por escrito o explicarlos oralmente, para que los alumnos los consideren durante la proyección del video o película; al final de la proyección se sugiere que el docente plantee preguntas para recuperar los aprendizajes significativos y discutirlos.

Un punto importante al propiciar la adquisición de estrategias de estudio, es que los alumnos tienen que aprender a planear sus actividades y a procurarse los recursos para elaborar sus trabajos escolares o resolver un problema en determinada asignatura académica por sí mismos. En este sentido el docente debe estimular a los alumnos a ser usuarios permanentes de la biblioteca u otros

medios de consulta como las hemerotecas, videotecas, ludotecas, internet, entre otros y solicitar ayuda a docentes y compañeros.

Los alumnos encontrarán un estímulo propio hacia la lectura en la participación en los círculos de lectura y debates, así como en la elaboración de críticas y reseñas para algún periódico mural, folletos u otros medios. En dichas actividades el docente debe asignar el tiempo adecuado para leer, sugerir la velocidad pertinente, la realización de inferencias, así como citar algunas otras formas que apoyen una lectura eficiente como subrayar, tomar notas con paráfrasis, elaborar mapas conceptuales o esquemas organizadores, resumir y generar preguntas sobre el texto. Una actitud convincente y estimulante por parte del docente refuerza en los alumnos la valoración y aprecio por los libros.

En la elaboración de producciones escritas, los elementos formales de redacción y reglas lingüísticas se abordarán de acuerdo con las necesidades concretas de los alumnos durante la elaboración y corrección de sus trabajos; por lo tanto se evitará el tratamiento tradicional con definiciones y reglas abstractas, se pretende que los alumnos tengan múltiples oportunidades de ejercitar sus habilidades de comunicación oral o escrita al abordar temas escolares o comunitarios que les interesen o necesiten investigar.

Los alumnos al ejercitar su habilidad de escuchar y registrar información desarrollan procesos orientados a articular sus conocimientos previos a nuevos. El docente debe plantear actividades que permitan identificar las formas de registro más comunes entre los alumnos y sugerir distintas formas para captar la información como la utilización de abreviaturas, con base en signos matemáticos, comunes, personales y combinados o la elaboración de esquemas, cuadros sinópticos y dibujos entre otros.

Al solicitar ayuda los alumnos interactúan por lo general, con sus pares, estableciendo estrategias de colaboración, evaluación y corrección. Al respecto el docente debe plantear actividades orientadas al trabajo en equipo que propicie la definición de tareas específicas para cada miembro al enfrentar situaciones que les representen algún conflicto. Es importante que el docente solicite a cada equipo la integración de una memoria ilustrada de los trabajos colectivos que se elaboren en cada bloque temático durante el ciclo escolar.

Una parte importante de la comunicación se realiza a través de procedimientos de expresión oral cuyo perfeccionamiento requiere, entre otras habilidades, la planificación y elaboración de guiones, el dominio de determinados recursos expresivos como mapas, estadísticas, gráficas, etc., o la justificación o argumentación de las propias opiniones. Así por ejemplo, los alumnos deben realizar explicaciones orales sobre un tema, dominar las reglas de funcionamiento de una asamblea (turnos de participación, exposición de opiniones, elaboración de conclusiones, roles del moderador, etc.) como un instrumento de participación en las decisiones colectivas y la resolución de conflictos en su caso, o la preparación

y realización de debates sobre cuestiones controvertidas o temas de interés comunitario, exponiendo opiniones y juicios propios con argumentos fundamentados y suficientemente apoyados con los datos.

Cuando realicen estas actividades es importante orientar a los alumnos sobre la necesidad de preparar y organizar tanto sus exposiciones como sus intervenciones, usar el lenguaje y tono apropiados al auditorio, documentarse de manera adecuada para lograr participaciones enriquecedoras y opiniones fundamentadas, sin la intención de formar oradores, sino de ampliar la expresión oral de los alumnos para que sea clara, precisa y coherente en cualquier contexto.

En las discusiones que se organicen es importante que el docente reflexione con el grupo sobre la importancia de la discusión colectiva, hacer notar que ésta debe ser fundamentada, libre y respetuosa, buscando examinar un tema con diferentes puntos de vista y puede estar basada en información de tipo complementaria o divergente. Es de suma importancia resaltar que se trata de una confrontación de ideas y planteamientos y no de pugnas personales, el docente debe cuidar no influir con su postura personal o incluir su visión del tema.

La participación conjunta en plenarias, mesas redondas, paneles, o cualquier forma de discusión colectiva sobre temas y/o problemas que tratan las diferentes asignaturas académicas y actividades de desarrollo resultan adecuadas para fortalecer en los alumnos los principios éticos de la comunicación de ideas y conocimientos, los cuales exigen honestidad y apego a la verdad, para que los mensajes cumplan su función de manera eficiente. Al respecto el docente debe moderar las discusiones, otorgar turno, establecer tiempo a las intervenciones y colaborar en la construcción de conclusiones.

Las formas de expresión oral como el debate, el discurso, la exposición, entre otros, abordados por la asignatura de español son importantes como procedimientos de ejercitación orientados a fortalecer las estrategias de estudio y la competencia comunicativa de los alumnos. No se trata de abordar nuevamente y de forma conceptual dichas formas, sino propiciar diversas situaciones problematizadoras para que los alumnos las recuperen como conocimientos previos que aplicarán eficientemente al enfrentar individual y colectivamente algún problema en cualquier contexto.

Por último, cabe destacar que para el desarrollo de la competencia comunicativa y las estrategias de estudio, existe un vasto acervo bibliográfico que aborda y esquematiza las formas para trabajarlos como guías, manuales, entre otros; es recomendable que el docente los revise y se apoye de una manera flexible de acuerdo con las características y necesidades de cada actividad y del contexto en el que se desarrollará..

Sugerencias de evaluación

En la evaluación de las actividades de este taller, es importante aprovechar las ventajas formativas de la coronación periódica de los avances individuales y de equipo. Las evaluaciones son la oportunidad de estimular en los alumnos la autocrítica y mejorar sus producciones, a través de identificar sus aciertos e insuficiencias.

Los productos obtenidos, así como los procesos que implica su elaboración, son elementos que deben evaluarse; el docente puede definir los rasgos e indicadores en función del trabajo que realizan los alumnos. Algunos de esos indicadores pueden ser en cuanto a la participación individual y en equipos: claridad, pertinencia, frecuencia y argumentación de ideas en sus intervenciones, colaboración en las revisiones entre compañeros; a los trabajos escritos: consulta de fuentes, ordenación de ideas, utilización de recursos gramaticales, aportes personales sustentados; y por último, en las exposiciones orales: apropiación de argumentos, utilización de recursos expresivos como mapas, gráficas, estadísticas; dominio de procedimientos de discusión y consensos colectivos por ejemplo, utilizando técnicas como debate, asamblea, mesa redonda, simposio.¹

En todos los casos es importante explicar, con anticipación, lo que se espera en la realización de lo anteriormente mencionado. De esta manera, resulta imprescindible utilizar guías para la ejecución de dichas actividades y listas de corroboración construidas en correspondencia con las habilidades orales, escritas y de consulta que en cada momento se requiere consolidar.

La descripción de los elementos y características de los trabajos programados al comienzo de cada bloque temático, orientan a los alumnos durante el proceso de cada actividad, les facilita la autoevaluación de sus progresos y posibilita una evaluación general confiable.

La calificación global de los trabajos elaborados para otra asignatura académica copete al profesor a cargo de esa asignatura; mientras que el manejo y uso de fuentes de información, la sistematización de la redacción en general, la argumentación y exposición de ideas y la expresión propia que realicen los alumnos en esos trabajos, pueden ser objeto de atención del desarrollo del taller de la asignatura opcional.

La observación constante del profesor debe orientarse a evitar el encubrimiento de insuficiencias o incumplimientos individuales en el trabajo por equipo. En particular, se suprimirán prácticas de lectura repartida por capítulos o por número de páginas entre los integrantes del equipo o que en la definición de tareas a cada integrante se presenten trabajos fragmentados sin alguna articulación lógica.

¹ Estas y otras técnicas grupales se explican en el anexo didáctico del programa

Conviene recordar que en la revisión de las producciones de los alumnos da mejores resultados la evaluación formativa, señalando los aciertos de los alumnos y sus insuficiencias de la manera más altamente respetuosa.

BLOQUE 1. LAS CONDICIONES FÍSICAS Y LA PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL ESTUDIO

Temas

- Importancia de la atención y la concentración en las actividades de estudio.
- Organización de los materiales y del espacio para el estudio en el aula y en la casa.
- El manejo del tiempo y el esfuerzo en la elaboración de los trabajos escolares.

Actividades sugeridas

Al inicio de la primera sesión el docente explica a los alumnos los propósitos formativos de la asignatura, su forma de trabajo y los criterios para evaluar y asignar calificaciones; pregunta sobre algunas dudas en torno a lo expuesto y procede a dividir al grupo en equipos. Indica a los equipos que es importante que compilen sus trabajos de todo el ciclo escolar, a partir de este tema y todos los demás para conformar una memoria de trabajos colectivos, ilustrada y ordenada. Dos equipos seleccionan un tema de los dos que propone el docente: “enemigos de la atención” y “causas de la falta de concentración” para realizar una representación: los tres equipos restantes forman parte del auditorio que tomarán nota de lo importante y plantearán preguntas.

En la primera representación, los alumnos se dividen los personajes: un personifica al profesor y los restantes son alumnos en una clase con un contenido temático perteneciente al Bloque II del Programa de estudio de primer grado de Biología, “Las características de los seres vivos (crecimiento, reproducción, irritabilidad, movimiento, metabolismo, organización, adaptación)”. En esta situación ficticia, los alumnos expresan diversos distractores como: ausencia temporal por ensueños y fantasías, las cuales son causadas por preocupaciones y ansiedades; interferencia de otras actividades en el momento de atender la clase como la elaboración de alguna tarea ajena a la asignatura que se expone, la plática con el compañero cercano, la sobrestimación de las capacidades que consisten en realizar varias actividades a la vez como escuchar la clase y estudiar para el examen de la otra asignatura, pensar en las actividades después del horario de clase, etc.

Al término de la representación, el docente solicita a los equipos que conformaron el auditorio la exposición de los distractores que se abordaron; en plenaria el grupo completa la lista.

Nuevamente en equipos el docente solicita que anoten posibles alternativas para evitar los distractores observados. El docente elige a dos miembros de la representación y establece un diálogo simultáneo con los demás equipos para acordar alternativas que eviten los distractores.

El docente coordina el diálogo y apoya la construcción de las conclusiones entre los alumnos de la representación y el auditorio. Dichas conclusiones incluyen: escribir la fantasía o ensueño que provoca la falta de atención, reflexionarla al final de la semana y resolverla, planificar sus actividades para fijarse momentos concretos para cumplir tareas específicas, realizar una evaluación verdadera y responsable de sus capacidades y aptitudes para conocer sus características y limitaciones para realizar actividades en tiempos definidos.

Los equipos anotan las conclusiones y elaboran carteles que las ilustren; los pegan en las paredes del salón para considerarlo durante el ciclo escolar, en todas las asignaturas académicas y actividades de desarrollo.

En la segunda representación, los alumnos simulan una actividad escolar en la que el docente plantea el siguiente problema, “Expliquen razonadamente por qué la ropa se seca más rápidamente en los días que hace más aire que en los días que no hace”. Además de los distractores los alumnos escenifican causas que no les permiten concentrarse para resolver el problema: condiciones físicas deficientes como la falta de sueño y alimentación, deficiencia en el aprendizaje de algunas asignaturas fundamentales como Física y Química, lo cual se manifiesta en evasión de miradas y risas ansiosas de los alumnos; desinterés originado por la falta de vinculación con su contexto cotidiano.

Al término de la representación, el docente solicita a los equipos la exposición de las causas que originan la falta de concentración con que se abordaron los temas, en plenaria el grupo completa la lista.

El docente elige a dos miembros de la representación y establece un diálogo simultáneo con los demás equipos para acordar alternativas y procedimientos que fomenten la concentración.

El docente coordina el diálogo y apoya la construcción de las conclusiones entre los alumnos de la representación y el auditorio. Dichas conclusiones incluyen: tratar de comprender la tarea o problemas que se plantean a través de las preguntas, solicitar asesoría de sus compañeros y docentes para resolver dudas, efectuar autoevaluaciones sobre los avances que se tienen en cada una de las asignaturas académicas.

Los equipos anotan las conclusiones y elaboran diapositivas y/o acetatos donde se ejemplifique el desempeño de los alumnos en una actividad escolar con las recomendaciones para concentrarse mejor.

Bibliografía básica

SAINT-ONGE, M., “*Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*”, Ed. SEP, México, 2000, Biblioteca para la Actualización del Maestro. pp. 123-137.

TORROELLA González, G., *Cómo estudiar con eficiencia*. Ed. Nuestro Tiempo, México, 1996. pp. 22-34, 35-38, 39-51.

Bibliografía complementaria

GALL, D. M., *Herramientas para el aprendizaje*. Ed. SEP. México, 1998, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

BLOQUE II. LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO HABILIDADES BÁSICAS PARA ESTUDIAR Y COMUNICARSE

Temas

- Manejo y uso de fuentes de información para investigar temas escolares o comunitarios.
- Recursos para mejorar la comprensión de diversos tipos de texto que apoyen la elaboración de trabajos escolares.
- Procedimientos de apoyo en la redacción de trabajos escolares.

Actividades sugeridas

El docente organiza al grupo en equipos y plantea el siguiente problema: en la comunidad que rodea al plantel existe el problema de embarazos no deseados en adolescentes de 14 a 16 años de edad, por lo cual es necesario elaborar una propuesta que oriente a los jóvenes al respecto.

El docente sensibiliza al grupo con la proyección de la película “Con las manos en los bolsillos”, de la serie MEXFAM, Planificación familiar; que tiene una duración de trece minutos; al término de la proyección el docente divide al grupo en equipos para que respondan de forma escrita las siguientes preguntas: ¿Qué sentimientos les produjo la película?; ¿qué piensan de la actitud de Elsa y Ramiro?; ¿qué piensan de la actitud de los padres ante el embarazo de Elsa?; ¿cuál es el momento para que las parejas jóvenes tengan un hijo?; ¿cuáles con las medidas preventivas para postergar el embarazo en adolescentes?. Las respuestas se anotan en el pizarrón y el docente solicita que busquen más información sobre el problema.

Los alumnos organizados en equipos, indagan acerca de los posibles lugares en donde pueden obtener información referida al problema, bibliotecas, hemerotecas, videotecas, Internet, etc.

En plenaria los alumnos proporcionan la ubicación y teléfonos de dichos lugares, así como los requisitos para la consulta interna y préstamo domiciliario; el equipo relator conforma un directorio que distribuye entre los demás equipos. Los alumnos acuden, coordinados por el docente, a la biblioteca escolar, dialogan con

el responsable para saber qué información existe del tema que investigan y la revisan de forma general.

Los alumnos, en equipos visitan algunos sitios de consulta incluidos en el directorio, seleccionan diez fuentes que incluyen: libros, revistas, periódicos, videos, Internet, etc., y solicitan su préstamo domiciliario o de consulta.

El docente solicita a los alumnos que elaboren, apoyados en sus conocimientos previos de español, fichas bibliográficas de los materiales que seleccionaron, que incluyan: el nombre del autor empezando por el apellido, el año de publicación, el título del libro, el país de origen y la editorial; así como realizar una descripción general de la naturaleza del material: artículo especializado, reportaje, reporte de investigación, etc.

El grupo en plenaria, intercambia fuente de información, en equipos las discriminan seleccionando aquellas que cubran sus intereses, así como las que consideran pertinentes y confiables. El docente selecciona un equipo al azar para realizar un panel en donde discutan con el grupo los criterios que utilizaron para saber cuáles fuentes eran pertinentes y confiables y cuales no; dichos criterios incluyen: actualidad de las fuentes, lugar de elaboración, edades que contemplan las investigaciones y relación con su contexto cotidiano. El equipo relator anota las conclusiones y las expone al grupo en una plenaria.

Los alumnos en equipos comparan los datos obtenidos en uno u otro material de consulta para que coordinados por el docente los cotejen, ordenen e interpreten, lo que les permite identificar elementos conceptuales como concepción, desarrollo prenatal, cambios fisiológicos y psicológicos; de discusión y análisis como métodos anticonceptivos, las reacciones de padres y amigos ante el embarazo; los cuales tienen que comunicarse en redacciones y exposiciones orales enriquecidas con gráficas, estadísticas e imágenes.

Localizados y seleccionados los datos, los alumnos en equipos, intercambian información y opiniones sobre el problema; esto permite construir nociones que amplían su esquema conceptual, desde el cual orientan su práctica lectora de los textos consultados, activando sus conocimientos previos adquiridos en asignaturas como Biología y Formación Cívica y Ética, así como de su contexto cotidiano sobre el tema.

Bibliografía básica

SAINT-ONGE, M., *“Yo explico pero ellos... ¿aprenden?”*, Ed. SEP, México, 2000, Biblioteca para la Actualización del Maestro. pp. 76-84, 85-96.

TORROELLA González, G., *Cómo estudiar con eficiencia*. Ed. Nuestro Tiempo, México, 1996. pp. 51-81.

Bibliografía complementaria

ADLER, J. J., *Cómo leer un libro.*, Ed. Alambra, Instituto Politécnico Nacional. México 1990 pp. 215-241.

CARRILLO, M. E., et. al., *dinamizar la Lectura.* México, 1997, pp. 90-111

GALL, D. M., *Herramientas para el aprendizaje.* Ed. Aique, Buenos Aires, 1994, pp. 155-219

----- *Cómo se escribe.* Ed. Paidós, Buenos Aires, 1997, pp. 173-201

SERAFINI, M. T., *Cómo redactar un tema.* Didáctica de la escritura, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1996. pp 93-107

BLOQUE III. IMPORTANCIA DE ESCUCHAR Y DISCUTIR COLECTIVAMENTE EN EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN

Temas

- Diseño y exposición de un tema escolar o comunitario.
- Atención y registro de la información fundamental de una exposición oral.
- Estrategias de discusión y consensos colectivos en la solución de tareas escolares.

Actividades sugeridas

Los alumnos coordinados por el docente, utilizando sus conocimientos previos obtenidos en la asignatura de Español, elaboran un guión general para las exposiciones que realizará cada equipo, el cual incluye elementos como el orden de las ideas, la precisión, el desarrollo cronológico, la selección de datos fundamentales, argumentaciones convincentes, uso de ejemplos, selección de recursos expresivos, así como la diferencia entre hechos y opiniones.

Docente y alumnos acuerdan el orden de las exposiciones, ya sea por sorteo o asignación, se elabora una guía que incluya las reglas de las exposiciones como: el tiempo de la exposición, el respeto y la tolerancia en las réplicas, su duración, etc.

Por ejemplo, exponer acerca de “La participación política de los jóvenes en la actualidad”, los alumnos inician la exposición con la importancia de la participación política; principales movimientos políticos; causas, desarrollo y consecuencias, situación actual de los jóvenes en el plano político, alternativas de participación de los alumnos en la vida política del país. Apoyan su exposición con estadísticas sobre la población joven en el país, los índices de participación política, videos sobre movimientos como el 68, participación en las tareas de rescate después del

terremoto de 1985 en la Ciudad de México, las huelgas en la UNAM en 1987 y 1999.

Determinado el orden de la exposición, el docente la modera, solicitando a los demás su atención y respeto a las reglas de la exposición planteadas, además, observará el uso de técnicas y recursos expresivos usados como: mapas, tablas, diagramas, videos, carteles, fotografías, etc.; verifica el tiempo empleado en la exposición; dará la palabra a los alumnos para las réplicas que se presenten, considerando que sean acordes al tema expuesto; anotará las respuestas que el equipo expositor emite, atendiendo la justificación y defensa que haga el equipo o algún integrante del mismo.

Los alumnos eligen un video o audio del tema que investigan; en equipos comparan sus notas, detectan coincidencias y divergencias sobre las ideas centrales de la exposición. Si las divergencias son numerosas pueden repetir el proceso y corregir sus notas. Al terminar la revisión y corrección exponen sus conclusiones en plenaria.

El docente comenta las formas de registro más comunes entre los alumnos y sugiere distintas formas para captar la información como la utilización de abreviaturas, con base en signos matemáticos, comunes, personales, combinados, o la elaboración de esquemas, cuadros sinópticos y dibujos.

El docente a través de un sorteo selecciona dos equipos de diferente postura sobre el tema expuesto. A cada equipo le asigna los tiempos de exposición, las rondas de réplicas y el tiempo establecido para cada uno de ellos.

El docente selecciona dos equipos para que uno de ellos realice las anotaciones del debate, las preguntas realizadas y las respuestas dadas por los expositores, el otro equipo anota las conclusiones de la exposición.

Por ejemplo, en el tema de “La participación política de los jóvenes en la actualidad”, existen alumnos que consideran inútil implicarse en este tipo de procesos, ya que las decisiones, son tomadas con o sin su parecer; otros alumnos sustentarán que es importante participar para contribuir en menor o mayor escala al cambio social. Los alumnos discuten y concluyen sus aportaciones al tema.

Bibliografía básica

GARCÍA-CAEIRO, I., et. al., *Expresión oral*. Ed. Alhambra, México, 1995. Biblioteca de recursos didácticos, pp. 95-107, 108-126

SAINT-ONGE, M., “*Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*”, Ed. SEP, México, 2000, Biblioteca para la Actualización del Maestro. pp. 76-84, 85-96.

Bibliografía complementaria

GALL, D. M., *Herramientas para el aprendizaje*. Ed. Aique, Buenos Aires, 1994, pp. 123-141.

Bibliografía

- 📖 CARRILLO, M. E., et. al., *dinamizar la Lectura*. Ed. Alambra, México, 1997.
- 📖 COHEN, S., *Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión*. Ed. Planeta. México, 1995.
- 📖 FERREIRO, E. y M., Gómez P., (Comp). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ed. siglo XXI, México.
- 📖 GONZÁLES D. J., et. al., *Expresión escrita o estrategias para la escritura*. Ed. Alambra, México, 1996.
- 📖 LOMAS, C., et. al., *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Ed. Paidós, España, 1998.
- 📖 MONEREO, C., (Coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Ed. SEP, México, 1998.
- 📖 MONTANER, P., *¿Cómo nos comunicamos?*, Ed. Alambra, México, 1996.
- 📖 ONG, J. W., *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1996
- 📖 PETIT, M., *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Ed. SEP. México, 1999.
- 📖 PIZARRO, I., *Aprender a razonar*. Ed. Alambra. México, 1995.
- 📖 RICCI, B. P. E., et. al., *La comunicación como proceso social*, Ed. Consejo Nacional para la cultura y las Artes – Grijalbo, México.
- 📖 SERAFINI, M. T., *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Ed. Paidós, Buenos aires, 1996. pp 93-107
- 📖 TORROELLA González, G., *Cómo estudiar con eficiencia*. Ed. Nuestro Tiempo, México, 1996. pp. 51-81.

AUTORES

PROFRA. LILIANA EDALID AGUILAR MANCERA
PROFR. GUILLERMO CÁRDENAS JUÁREZ
PROFR. ESTEBAN ARIAS PINACHO

ANEXO III

**Proyecto de Evaluación y
Seguimiento del Programa
para la Asignatura Opcional.**



DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA

DIRECCIÓN TÉCNICA

SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA

DEPARTAMENTO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ASIGNATURAS

ACADÉMICAS

JEFATURA DE ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS ACADÉMICAS

PROYECTO DEL SEGUIMIENTO AL PROGRAMA DE

ASIGNATURA OPCIONAL

“FORTALECIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y DE

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA”



Introducción

El Departamento de Planes y Programas de Asignaturas Académicas se ha propuesto realizar un proyecto en dos fases para evaluar y dar seguimiento al programa de la asignatura opcional Fortalecimiento de las Estrategias de Estudio y de la Competencia Comunicativa. Este proyecto tiene la finalidad de evaluar las condiciones de elaboración, interpretación y operación del programa de la asignatura opcional, en lo referido a cada una de sus partes componentes como lo son: la introducción, los propósitos generales, las orientaciones didácticas, las sugerencias de evaluación y la selección y organización de los contenidos y actividades sugeridas.

En la primera fase del proyecto se pretende llevar a cabo una evaluación del programa, mediante la realización de una estrategia analítica de carácter curricular, que pueda analizar la forma en que fue diseñado el programa. Asimismo se pretende identificar los argumentos psicopedagógicos que lo componen, los criterios curriculares que permitieron su elaboración y los antecedentes localizados en el Plan de Estudios de Educación Secundaria que le dan justificación. Compone también el análisis curricular, la aplicación de criterios que permiten valorar la organización de los contenidos. Esta estrategia analítica se denomina evaluación curricular de la estructura del programa de la asignatura opcional Fortalecimiento de las Estrategias de Estudio y de la Competencia Comunicativa.

Conocer las condiciones de interpretación y operación del programa es la segunda de las fases y finalidades que persigue el proyecto. La realización de un seguimiento permite identificar los procesos que se suscitan en la interpretación y aplicación de un programa y las problemáticas derivadas de su diseño. Con el seguimiento se puede comprender el ciclo educativo, los roles de los protagonistas y el papel que juega en la interacción maestro-alumno el programa de la asignatura opcional.

La evaluación y el seguimiento son procesos complementarios y persiguen analizar las condiciones de elaboración, interpretación y operación del programa durante el año escolar 2001-2002, y recabar información que pueda ser de utilidad para la modificación de dicho programa. Asimismo, se pretende que la información que se obtenga posibilite la identificación del tipo de apoyos bibliográficos, didácticos y de actualización que requieran los maestros. A continuación se describe el tipo de estudio que se pretende realizar y sus objetivos.

Objetivos de la evaluación y el seguimiento

- Evaluar cada uno de los componentes del programa Fortalecimiento de las Estrategias de Estudio y de la Competencia Comunicativa, así como su estructura general, a partir de un análisis comparativo con los programas del Plan de Estudios de Educación Secundaria y de otras asignatura opcionales.
- Elaborar e implementar un seguimiento que permita conocer y analizar las condiciones de interpretación y operación que realizan los docentes en su trabajo cotidiano del programa de la asignatura opcional.

Metodología para la evaluación y el seguimiento

En la primera fase del estudio, referido a la evaluación de la estructura del programa de la asignatura opcional Fortalecimiento de las Estrategias de Estudio y de la Competencia Comunicativa, se pretende realizar una evaluación curricular de carácter comparativo. El análisis comparativo consiste en analizar cada uno de los componentes del programa en contraste con los que presenta el Plan de Estudios, y con ello valorar los niveles de estructuración y congruencia que puede guardar respecto a las prioridades, enfoques y los contenidos del plan en general.

Otros parámetros de contraste pueden ser los programas de las distintas asignaturas opcionales que se imparten en algunas escuelas secundarias y dan una idea de las condiciones de su elaboración.

Como parte del trabajo referido a la evaluación curricular se pretende aplicar criterios que sirven para identificar la congruencia interna y externa del programa con respecto al Plan de Estudios, y criterios que evalúan la elaboración, selección y organización de los contenidos.

El modelo que se propone para el seguimiento de las condiciones de interpretación y operación del programa de la asignatura opcional en la segunda fase es un modelo descriptivo. El modelo descriptivo consiste en la recuperación de la información de tipo cualitativo, preferentemente, y cuantitativo en segundo término. Los resultados obtenidos de la información serán interpretados en un nivel solamente descriptivo, con el objetivo de obtener conclusiones y sugerencias para la modificación del programa. El modelo posibilitará a los elaboradores tomar decisiones para hacer adecuaciones al programa o en su caso reorientarlo en alguno o algunos de sus componentes para facilitar su interpretación y su implantación 2002-2003 en todos los planteles.

Con una muestra de 19 planteles en el Distrito Federal, se considera pertinente realizar un estudio de tipo longitudinal. El tiempo especificado para el seguimiento es de un año lo cual facilita el trabajo del estudio longitudinal en cuanto a su desarrollo, obtención de resultados y toma de decisiones.

El estudio longitudinal, seleccionado para conocer las condiciones en que opera el programa de Fortalecimiento de las Estrategias de Estudio y de la Competencia Comunicativa, consiste en un proceso sistemático de observación y de toma de datos y valoración de los mismos a lo largo de un determinado periodo de tiempo, que puede ser establecido de antemano y para el caso que concierne al trabajo es de un año (Casanova.1996). El estudio permite comparar el comportamiento de poblaciones heterogéneas, los cambios y problemáticas a que se ven sometidas. Los cortes temporales recomendados para comparar el comportamiento de la población que participa es en los meses de octubre, enero y mayo, que coinciden con el segundo mes de inicio, mediados y el penúltimo mes del año escolar.

Es necesario precisar algunas características y ventajas que puede reportar la propuesta. El estudio longitudinal es útil para llegar a conocer los esquemas de desarrollo del objeto evaluado, en este caso el programa de la asignatura opcional, y establecer las relaciones que se generan entre los ámbitos y los resultados que se producen. Asimismo, posibilita demostrar cómo los cambios individuales suelen coincidir con los cambios sociales de conjunto, y muy especialmente para la observación de tendencias en los grupos (Ibidem,68).

Este tipo de estudios también dirige su atención hacia ámbitos difíciles de manejar que se dan en entornos naturales. Ejemplo de ello son las condiciones tan diversas con que los maestros y maestras de las escuelas secundarias técnicas planean y operan el programa de la asignatura opcional. Aunque estos ámbitos intervienen en las vidas de los participantes y sus prácticas, hacer algo respecto de ellos en el mundo real puede implicar una reconstrucción de los modos en que pensamos y obramos con referencia a los sistemas y programas educativos. (Wittrock,1989,127).

Se propone que el seguimiento al programa de la asignatura opcional se lleve a cabo en tres momentos que se denominan diseño, desarrollo y evaluación. El primero de los momentos lo compone la delimitación de los objetivos, la estrategia metodológica, las técnicas e instrumentos que se van a aplicar, la forma de sistematización de la información y la manera de presentar los resultados obtenidos.

Un segundo momento consiste en el desarrollo y puesta en práctica de lo planeado en el primero de los momentos de la realización del trabajo. El desarrollo está considerado para una temporalidad anual. En el transcurso de este tiempo se desarrolla la estrategia, la aplicación de los instrumentos y se lleva a cabo la observación etnográfica con todos los docentes que imparten la asignatura opcional en los planteles escolares.

El tercer momento termina el seguimiento y el producto a obtener es el programa de Fortalecimiento de las Estrategias de Estudio y de la Competencia Comunicativa modificado, donde se encuentren incluidas las opiniones y

sugerencias derivadas del estudio sobre las condiciones de operatividad del mismo.

Los componentes que se van a estudiar en cuanto a la interpretación del programa son los siguientes: introducción propósitos generales, orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación y bloques de contenidos. El interés se centra en identificar la forma en que los maestros interpretan el programa y realizan su planeación didáctica.

Respecto a la forma en que el docente opera el programa en su cotidianidad se realizarán observaciones etnográficas en el aula. Los ámbitos que se habrán de observar son: el contexto del aula (condiciones físicas y materiales), el desarrollo de la clase (presentación y trabajo con el contenido, actividades, recursos formas de evaluación, etc.) el papel y actitud del maestro frente al programa y la actitud del alumno respecto a la asignatura opcional.

El trabajo de análisis curricular de los componentes del programa y el estudio de las condiciones de interpretación y operación cierran el proyecto para la evaluación y el seguimiento, con lo cual se podrá contar con información precisa para modificar la propuesta y generalizarla en todas las escuelas del Distrito Federal.

Selección de la muestra

Para determinar la muestra de planteles donde se pretende llevar a cabo el seguimiento de la asignatura opcional, se realizó una selección de tipo aleatorio, por lo cual se eligieron 19 planteles en el Distrito Federal de un total de 120.

Los criterios para la selección de la muestra fueron:

- 19 planteles donde se experimentará el programa de la asignatura opcional a lo largo de un año.
- 5 planteles pertenecientes a cada una de las zonas en que se divide el Distrito Federal, a excepción de la zona III donde se encuentran 4.
- Se visitarán y observarán a 57 docentes en ambos turnos a excepción de las escuelas participantes que sólo cuentan con turno matutino.
- 3 escuelas de las 19 son particulares.
- De los 19 planteles se eligieron 3 que imparten 4 asignaturas opcionales diferentes a la que se pretende evaluar.

Las escuelas seleccionadas por zona son las siguientes

Zona I. EST. No. 8 - 11 - 45 - 88 - Part. Fernando R. Rodríguez

Zona II. EST. No. 7 - 27 - 41 - 50 - Part. Makarenko

Zona III. EST. No. 25 - 29 - 37 - 44

Zona IV. EST. No. 19 - 84 - 93 - 94 - Part. Colegio Real Inglés

Selección de las técnicas de campo

Como ya se definió anteriormente, la propuesta del modelo descriptivo, se propone analizar lo referido a las condiciones de interpretación y operación que los docentes hacen del programa de la asignatura opcional, mediante la utilización de técnicas de campo como son la *entrevista personal estructurada* y la *observación etnográfica* que se explican a continuación:

- Para conocer las formas en que los docentes interpretan el programa se utilizará una *entrevista personal estructurada*. Las entrevistas personales estructuradas se entienden como conversaciones intencionales que proporcionan información directa de parte de los sujetos involucrados en el estudio o seguimiento, en este caso maestros y maestras que operan el programa de la asignatura opcional. Las entrevistas constan de preguntas abiertas que serán respondidas por el entrevistado y registradas por escrito en los espacios señalados para el caso por el responsable de aplicarlas.
- Las condiciones cotidianas en que se opera el programa de la asignatura opcional serán estudiadas por medio de una guía de *observación etnográfica*. La observación etnográfica se entiende como un examen atento que un sujeto observador hace sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos, que generalmente son inalcanzables por otros medios.

El propósito es alternar las dos técnicas y recuperar los testimonios que buscan analizar la diversidad de temas en que se interpreta y opera el programa de la asignatura opcional. Los datos serán representativos debido a que los maestros participantes son el total de la población considerada para aplicar experimentalmente dicho programa.

Sistematización y análisis de la información

Para el análisis y la sistematización de los datos y la información obtenida se propone un modelo abierto y descriptivo de la realidad, derivado y congruente con la propuesta metodológica. El modelo consiste en la búsqueda de información, recuperación y su sistematización por medio de la triangulación de diferentes fuentes y sujetos de información (Casanova,1992).

Los pasos que componen el modelo son: Sistematización de toda la información obtenida mediante la triangulación de los datos, análisis de la información y descripción de los resultados. Informes parciales y finales de los resultados y elaboración de modificaciones al programa para su generalización en los centros escolares. Los pasos se desarrollarán de la siguiente manera:

- Para la sistematización de la información se realizará una triangulación de los datos. La triangulación consiste en la utilización de diferentes tipos de datos (entrevista estructurada y observación en el aula), métodos y sujetos para estudiar el comportamiento humano en la aplicación de un programa. Se sugieren dos tipos de triangulación:
 - Triangulación de fuentes: el objetivo es la recolección de información de diversa procedencia. La información se obtendrá a través de las entrevistas y las observaciones.
 - Triangulación temporal: supone la realización del seguimiento en diferentes momentos (inicio, intermedio y final del año escolar) donde podrán observar los cambios que presente la población.
- Consignación de la información obtenida en la entrevista y la observación en hojas de concentración de respuestas para su posterior clasificación y categorización.
- El análisis procederá de la sistematización y consistirá en una descripción de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos aplicados en la vinculación de ambos.
- Elaboración del informe. Los resultados se presentan en un informe con características específicas que permitan en una etapa posterior definir modificaciones al programa, así como tomar decisiones.

Una sistematización cuidadosa y un informe preciso permitirán la toma de decisiones pertinente.

Presentación del informe

La elaboración del informe sobre las condiciones de interpretación y condiciones de operación del programa de la asignatura opcional, y que se entiende como el documento en que se plasma de forma sintética, todo el proceso llevado a cabo durante el seguimiento y en el que se obtienen razonada y ordenadamente las conclusiones, requiere de una presentación coherente con las definiciones que se señalaron en los objetivos, metodología y análisis de la información recopilada (Casanova,1992,101). Los criterios constitutivos para la elaboración del informe son los siguientes:

1. Redacción y presentación ordenada y clara.
2. Estructuración coherente.
3. Inclusión de los datos ordenados y considerados más significativos, eludiendo la sobre acumulación de hechos o citas que enturbien la información clave que es necesario transmitir a las personas que van a tomar decisiones.
4. Considerar al público receptor.
5. Incorporación de cuantas representaciones o imágenes que se consideren necesarias para aclarar el contenido que se transmite siempre con la condición de que sirvan para clarificar el texto.
6. Inclusión de conclusiones, recomendaciones y propuestas que se deriven de los resultados obtenidos de la intervención proporcionada por los maestros y maestras y de los responsables del seguimiento.

El informe será la guía para modificar el programa de la asignatura opcional y con ello genera sugerencias didácticas y metodológicas, así como para la actualización de los docentes.

Octubre 08 de 2001

Responsables de elaboración:

José Javier López Ramírez
José Alfredo Noguez Guzman

ANEXO IV

Programa para la Asignatura Opcional. Dictaminado

“Fortalecimiento de las Estrategias de Aprendizaje”



DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA

DIRECCIÓN TÉCNICA

SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA

FORTALECIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

**PROGRAMA DE LA ASIGNATURA OPCIONAL PARA LAS
ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS EN EL DISTRITO
FEDERAL
CICLO ESCOLAR 2001-2002**



FORTALECIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Introducción

Desde 1993 el Plan y Programas de Estudio para Educación Básica; Secundaria, determinó un espacio curricular para la Asignatura Opcional. Para darle contenido la Dirección General de Educación Secundaria Técnica diseñó una serie de programas orientados a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas de Matemáticas, Biología, Química y Física.

La evaluación y seguimiento a nivel nacional de dichos programas realizada por la Dirección General de Normatividad (DGN), permitió conocer una serie de problemáticas en su diseño, interpretación y aplicación. Las dificultades presentadas en las Escuelas Secundarias Técnicas son las siguientes:

- ☒ La repetición de contenidos de otras asignaturas.
- ☒ Incongruencias entre lo planteado en los programas y las prácticas cotidianas de los docentes.
- ☒ La utilización del tiempo destinado a la Asignatura Opcional para otras actividades como por ejemplo al entrenamiento de los estudiantes para la presentación del Examen Único de Bachillerato.

Derivado de lo anterior, la DGN emite el documento “Criterios y orientaciones para el diseño, la revisión y actualización de los programas de Asignatura Opcional”, en el cual plantea para dicha asignatura los siguientes propósitos:

- Brindar a los estudiantes oportunidades para el ejercicio sistemático de sus habilidades intelectuales.
- Aportar elementos para que conozcan mejor la historia de la región o entidad en la que viven.
- Propiciar el análisis y la reflexión sobre problemas sociales que enfrentan los adolescentes en la región o en la entidad.

Asimismo, plantea que los programas que se diseñen deberán inscribirse en los siguientes campos temáticos:

- 1) Estrategias para el estudio y la comunicación.
- 2) Histórico-cultural.
- 3) Educación ambiental.
- 4) Situaciones sociales de impacto en la vida de los adolescentes.

Como resultado de lo anteriormente descrito, la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, a través del Departamento de Planes y Programas de Asignaturas Académicas, diseña un programa dentro del campo de Estrategias para el estudio y la comunicación denominado “Fortalecimiento de las estrategias de estudio y de la competencia comunicativa”. En fase de operación piloto, ciclo escolar 2001-2002, este programa y su estrategia de seguimiento y evaluación,

son implementados en 19 Escuelas Secundarias Técnicas, 16 oficiales y 3 particulares. Cabe destacar, en esta etapa, la participación comprometida y sugerente de los maestros involucrados en la aplicación.

Los resultados derivados del seguimiento y evaluación en sus dos vertientes: curricular y operativa, implicaron adecuaciones al programa, con la intención de hacerlo lo más claro, preciso y flexible para los profesores que lo apliquen en todas las escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal a partir del ciclo escolar 2002-2003, junto con una estrategia de evaluación y seguimiento permanente.

Con base en lo anterior se procedió a modificar el programa, cambiando inclusive el nombre para tratar de darle pertinencia a su estructura y contenido. La nueva propuesta se denomina, “Fortalecimiento de la estrategias de aprendizaje”.

El programa modificado, tiene la intención de contribuir a fortalecer en los estudiantes estrategias de observación, evaluación, planificación y control de sus propios aprendizajes, para que sean capaces de localizar y seleccionar información pertinente, así como de generalizar y transferir sus conocimientos y habilidades para abordar diversas tareas escolares y cotidianas. Los componentes de dicho programa son:

Características del programa: En este componente se orienta al docente en la comprensión y operación del programa.

Propósitos de aprendizaje: Aquí se expresan los conocimientos, habilidades, y estrategias de aprendizaje que se busca fortalecer en los estudiantes de educación secundaria técnica.

Modalidad de trabajo: En este componente se caracteriza al taller como la modalidad de trabajo que se sugiere para abordar los contenidos de cada bloque temático del programa.

Orientaciones didácticas: Aquí se ofrecen al docente algunas sugerencias básicas sobre las formas de enseñanza, el tipo de actividades que pueden realizar los estudiantes y los recursos de apoyo para operar el programa. Con el programa se elaboró un documento de apoyo que incluye propuestas de actividades para fomentar la participación individual y colectiva para promover, mediante los trabajos, el desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad.

Sugerencias para la evaluación: Aquí se caracteriza a la evaluación y se sugiere una serie de instrumentos para que el docente valore tanto los aprendizajes desarrollados por los estudiantes, así como las formas de enseñanza que él utiliza, lo cual permitirá orientar o fortalecer las actividades planteadas para trabajar durante el ciclo escolar.

Organización de los contenidos: Se caracteriza la organización de los bloques que se estudiarán a lo largo del ciclo escolar.

Bloques de contenidos. En este componente se presentan los contenidos programáticos y al final de cada uno se sugiere bibliografía básica y

complementaria para apoyar al docente en el conocimiento o profundización de los mismos.

Se agradecen de antemano las aportaciones y comentarios que se envíen con el propósito de enriquecer el presente programa al Departamento de Planes y Programas de Asignaturas Académicas, ubicado en Fray Servando Teresa de Mier N° 135, 7° piso o al tel. 55 88 25 12.

Características del programa

Este componente tiene la función de orientar al docente en la interpretación y aplicación del programa, el cual se caracteriza por ser:

- ☞ **Introspectivo** porque pretende que los estudiantes desarrollen la capacidad de autocrítica y reflexión respecto a sus estrategias de aprendizaje y los conocimientos que han adquirido a lo largo de su vida.

En este sentido se entienden a la autoevaluación y la coevaluación como estrategias de aprendizaje que representan aspectos fundamentales en el trabajo de la asignatura opcional y tienen la finalidad de que los estudiantes se responsabilicen de su aprendizaje, se conviertan en elementos cotidianos del trabajo en el aula y apoyen al docente en los ajustes que considere necesarios

- ☞ **Fortalecedor** de los procesos de atención, sistematización, almacenamiento y recuperación de la información.

Es necesario que junto con el maestro los estudiantes observen y valoren las estrategias de aprendizaje empleadas como la lectura; la exposición, la discusión y la resolución de situaciones problematizadoras² para que identifiquen los avances y retrocesos que tienen y trabajar en ellos.

Es importante problematizar los contenidos de cada bloque, así como los temas de interés común, planteando preguntas en donde los estudiantes recuperen y apliquen sus conocimientos previos y logren establecer necesidades y estrategias de perfeccionamiento en cada uno de ellos.

- ☞ **Ejercitador** de la observación, imaginación, compilación y organización de datos, codificación, interpretación, formulación de críticas, aplicación de conocimientos, así como de las habilidades y destrezas para resolver problemas y tomar decisiones,

- ☞ **Flexible** porque los estudiantes y el docente definen temáticas a partir de necesidades o intereses propios, así como las formas de trabajo en el aula. Esto facilita que se puedan utilizar los trabajos y los contenidos de otras

² Entendemos a las situaciones problematizadoras como aquellas situaciones nuevas o diferentes que no cuentan con un camino corto y directo para resolverlas, por lo que es necesario descomponerlas en pequeños problemas que demanden de los estudiantes la utilización, de un modo estratégico, de sus conocimientos, habilidades y destrezas ya desarrolladas durante su vida escolar y cotidiana, para construir una solución

asignaturas académicas como herramientas de trabajo. La importancia de esto radica en que estudiantes y docentes valoren las estrategias de aprendizaje utilizadas para profundizar en algún tema o resolver una tarea escolar.

Propósitos generales

El desarrollo del programa y las actividades sugeridas deberán propiciar que los estudiantes:

- ✓ Fortalezcan sus procesos de crecimiento personal, habilidades y actitudes a partir de la práctica de estrategias que les sirvan para construir y gestionar aprendizajes de manera autónoma y eficiente en cualquier contexto.
- ✓ Perfeccionen sus habilidades de estudio mediante su utilización constante en la elaboración de tareas escolares y extraescolares.
- ✓ Utilicen criterios de selección, interpretación, valoración y aprovechamiento de las fuentes de información internas y externas al entorno escolar para investigar temas de interés común o solucionar situaciones escolares o cotidianas.
- ✓ Practiquen la lectura y la escritura como estrategias de aprendizaje que les permitan la consulta, discriminación, discusión y apropiación de la información que apoye la investigación de un tema de interés común o la solución de situaciones escolares o comunitarias.
- ✓ Perfeccionen su expresión oral mediante la práctica de habilidades específicas, en lo individual y lo colectivo, para la exposición, argumentación y debate de diversos temas o problemas abordados en cualquier contexto.
- ✓ Ejerciten su habilidad para escuchar y comprender discursos, conferencias, documentales, entrevistas, etc., en directo o en grabaciones y transmisiones para tomar notas de la información más relevante sobre un tema o situación escolar o cotidiana.
- ✓ Analicen y solucionen situaciones problematizadoras como estrategias que les permiten regular y controlar sus propios aprendizajes en cualquier contexto.

Modalidad de trabajo

Para desarrollar el trabajo con el programa de la Asignatura Opcional se sugiere la modalidad de taller. El taller es entendido como el espacio didáctico de trabajo dinámico y colectivo, que pretende poner en juego habilidades, actitudes y estrategias de aprendizaje de un grupo de alumnos para enfrentar temáticas, tareas, o problemas planteados en un clima de reflexión, autocrítica, cooperación y compromiso.

Con esta modalidad de trabajo se desea establecer un ambiente de participación constante, la selección de temas y técnicas de trabajo así como la toma de decisiones compartidas en la elaboración permanente de productos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto significa que busca desarrollar en los participantes:

- ✎ Capacidad de diálogo.
- ✎ Actitud de búsqueda de la verdad.
- ✎ Rechazo de toda forma de dogmatismo.
- ✎ Superación de pautas de comportamiento autoritario.
- ✎ Autodisciplina, implicación y responsabilidad personal y,
- ✎ Capacidad de autocrítica, entre otras.

Abordar los contenidos del programa de la asignatura bajo esta modalidad significa reconocer tres condiciones en el grupo: primero, que el aula es el espacio privilegiado para el trabajo; segundo, que los estudiantes tienen conocimientos o experiencias previas que pueden aportar; tercero, que todos pueden participar de manera activa y responsable; por último que los participantes estén dispuestos a aprender de los demás.

El taller demanda actitudes de los participantes que definen una dinámica de colaboración continua. Dicha modalidad de trabajo demanda del docente, entre otras cosas:

- ➔ Dar a conocer las fechas de inicio, término, suspensión, vacaciones y de entrega de trabajos por parte de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje que se persiguen, las funciones y responsabilidades del docente y de los estudiantes, así como los requisitos de acreditación y calificación (encuadre del trabajo)
- ➔ Asegurarse que las actividades a desarrollar estén orientadas al logro de propósitos claros de aprendizaje y a la elaboración de productos útiles.
- ➔ Observar con atención la participación de los estudiantes en las diferentes actividades planteadas, para ayudarlos a identificar logros, dudas, equivocaciones y deficiencias.
- ➔ Fomentar el uso de diversas fuentes de información tales como bibliotecas, hemerotecas, Internet, entre otras, y transformarse él mismo en fuente de referencia.

- ➔ Promover la evaluación fundamentada de la información, conocimientos, técnicas, metodologías, procedimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos para abordar un tema o un problema.
- ➔ Moderar las discusiones y debates promoviendo el aprecio y respeto de as distintas aportaciones realizadas por cada miembro del grupo, las cuales servirán de base para la toma de decisiones.
- ➔ Ayudar a los estudiantes a identificar y distinguir lo que son las opiniones con argumentos de las opiniones de sentido común.
- ➔ Promover una valoración crítica y abierta sobre la manera en que los estudiantes han participado, individualmente y en grupo, en los trabajos planteados.
- ➔ Revisar y evaluar los trabajos escritos y orales con base en el enfoque del programa de la Asignatura Opcional y de acuerdo a lo establecido en el encuadre.

De los estudiantes el taller demanda:

- ➔ Expresar sus intereses y necesidades con respecto al curso y realizar sugerencias sobre los propósitos que se persiguen.
- ➔ Participar y trabajar de acuerdo con los objetivos planteados en los procesos de revisión y evaluación de los productos de aprendizaje.
- ➔ Realizar actividades de estudio individual y en grupo, búsqueda de información, práctica de habilidades de lectura y escritura, discusión en grupo, consulta de especialistas, para abordar algún tema o problema determinado.
- ➔ Planear y llevar a cabo exposiciones y debates utilizando puntos de vista bien fundamentados sobre temas de interés común.
- ➔ Observar, escuchar, analizar y respetar las diversas opiniones, intervenciones y aportaciones de los demás participantes.
- ➔ Desarrollar una amplia capacidad de autocrítica para evaluar los aciertos y errores, individuales y grupales en el abordaje de algún tema o problema determinado.
- ➔ Mantener una actitud permanente de investigación y colaboración con sus compañeros para compartir la información obtenida.

Orientaciones didácticas

- ☑ En el trabajo de la Asignatura Opcional el docente puede plantear objetivos de aprendizaje a partir de las necesidades, inquietudes y opiniones de los estudiantes.
- ☑ Se sugiere fortalecer las estrategias que permitan a los estudiantes construir y gestionar sus aprendizajes de manera autónoma a través de la ejercitación. Para ello son de suma importancia las actividades dirigidas a la activación de sus conocimientos previos (entendidos como los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, correctos o no, que ellos poseen) o generarlos cuando no existan al investigar, leer, escribir, exponer sobre temas de interés común o problemas determinados.
- ☑ La adquisición y perfeccionamiento de hábitos de organización y manejo de las condiciones básicas para el estudio son fundamentales para que los alumnos desarrollen una rutina regular de aprendizaje en la cual perciban los beneficios formativos de ordenarse y planear sus actividades para el estudio, a partir de que identifiquen el contexto en el que se desarrollan y construyan propuestas para mejorarlo. Fijar horarios, organizar materiales escolares cotidianos, descomponer tareas escolares densas o complejas en una serie de pequeñas tareas de mayor facilidad, reflexionar sobre sus alcances y limitaciones para estudiar y aprender son algunas actividades que apoyan la apropiación de hábitos y habilidades de estudio orientados a generar aprendizajes en cualquier contexto.
- ☑ Cuando los estudiantes consulten fuentes de información, se sugiere ayudarlos a concentrarse en la información relacionada con el tema, tarea o problema que enfrenten y que ignoren lo irrelevante. La utilización de ilustraciones, preguntas intercaladas o pistas tipográficas en la revisión de textos escritos o discursos orales de un tema o problema determinado apoyan la ejercitación de dichos procesos.
- ☑ Para sistematizar la información que los estudiantes obtengan de un texto, de las discusiones en equipo o en plenarias, deben plantearse actividades en las que los estudiantes realicen analogías, comparaciones, clasificaciones, compilación y organización de los datos. La elaboración de fichas de trabajo, resúmenes, síntesis, mapas y tramas conceptuales son estrategias que apoyan a los estudiantes a disciplinar su pensamiento, su acción para investigar y discutir sobre temas o problemas planteados.
- ☑ Los contenidos temáticos de las otras asignaturas académicas o los temas de interés común entre los estudiantes, como alcoholismo, drogadicción, violencia intrafamiliar, etc., representan un buen material para ejercitar la elaboración de esquemas, de exposiciones, y de consulta de diversas fuentes de información. Al respecto el docente más que abordar el contenido temático por sí mismo debe plantear actividades dirigidas a los estudiantes que incluyan la revisión constante de las fuentes mencionadas,

el desarrollo de habilidades lectoras, de consulta, de registro de información, de apropiación de elementos conceptuales y de discusión que los estudiantes tienen que ordenar y argumentar en sus redacciones y exposiciones orales. Esto también facilitará el trabajo en el taller y la obtención de productos escritos que pueden servir de base para elaborar una memoria del trabajo que se desarrolla.

- ☑ La lectura de textos es un contacto cultural, social y, un medio privilegiado de aprendizaje. A través de ella es posible acercarse a diversas formas de existencia, teorías y conocimientos. La lectura propicia el desarrollo del conocimiento, la imaginación, el razonamiento y la solución de problemas. Colabora a fortalecer las estrategias que utilizan para recuperar información los estudiantes. Es necesario que los estudiantes sean capaces de enfrentarse a cualquier tipo de texto, por complicado que éste sea, para comprenderlo y disfrutarlo.

Para lograr lo anterior, el docente debe plantear actividades de lectura en las cuales asignará el tiempo adecuado para leer, sugerirá la velocidad pertinente, la realización de inferencias, así como propiciar que se discutan algunas otras formas que apoyen la lectura eficiente como subrayar, parafrasear, elaborar esquemas organizadores entre otras. Una actitud convincente y estimulante por parte del docente refuerza en los estudiantes la valoración y aprecio por los libros.

- ☑ En la elaboración de producciones escritas se pretende que los estudiantes ejerciten sus procesos de sistematización, recuperación e interpretación de la información obtenida, además de la inclusión de aportaciones personales que den un significado y un sentido a lo que escriben. Es necesario que los estudiantes interactúen con sus pares estableciendo estrategias de colaboración, evaluación y corrección de los elementos formales de redacción y reglas lingüísticas, evitando prácticas aisladas o sin sentido de revisiones ortográficas o gramaticales.

El docente debe plantear actividades orientadas al trabajo en equipo que propicie la definición de tareas específicas, la toma de decisiones, el respeto, la colaboración y la solidaridad en cada miembro. Es importante que el docente modifique constantemente la conformación de los equipos para promover el trabajo conjunto y la cohesión del grupo.

- ☑ Los estudiantes al ejercitar su habilidad de escuchar y registrar información desarrollan procesos como la decodificación, codificación, sistematización y recuperación de la información, orientados a articular sus conocimientos previos a los nuevos. En este sentido el docente debe organizar actividades que permitan a los estudiantes identificar formas para registrar la información como son la utilización de abreviaturas, con base en signos matemáticos, los que usan comúnmente, personales y combinados, la elaboración de esquemas, cuadros sinópticos y dibujos, entre otros.
- ☑ En el perfeccionamiento de los procedimientos de expresión oral de los estudiantes que se pretende que utilicen estrategias para recuperar y

recordar la información importante; además de que requieren de la planificación y elaboración de guiones, el dominio de determinados recursos expresivos como mapas, videos, estadísticas, gráficas, etc., o la justificación o argumentación de las propias opiniones. Así por ejemplo, los estudiantes deben realizar explicaciones orales sobre un tema, dominar las reglas de funcionamiento de una asamblea (turnos de participación, exposición de opiniones, elaboración de conclusiones, roles del moderador, etc.) la realización de debates sobre cuestiones controvertidas o temas de interés comunitario, exponiendo opiniones y juicios propios con argumentos fundamentados y suficientemente apoyados en datos confiables, para la toma de decisiones colectivas y solución de conflictos.

Es recomendable que para las exposiciones se proponga un tema para dos equipos, quienes lo investigarán desde perspectivas diferentes para generar debates enriquecedores sobre el mismo. A su vez es necesario que el resto del grupo, además de escuchar las diversas exposiciones, desempeñe diversas funciones como son la de relator y realizador de preguntas, lo cual les permitirán atenderlas y participar constantemente.

- La proyección de películas, videos u otros recursos audiovisuales, permite a los estudiantes y al docente introducirse y/o profundizar en algún tema. Quien los utilice debe revisarlos previamente para incorporarlos en el momento oportuno de acuerdo a los propósitos de aprendizaje y las características del material. Con el fin de estimular la observación y el análisis de dichos recursos, es recomendable proporcionar los puntos más importantes a observar. Dichos puntos pueden anotarse en el pizarrón, entregarse por escrito o explicarlos oralmente para que se consideren durante la proyección del video o película; al final de la proyección se sugiere plantear preguntas para recuperar los aprendizajes obtenidos y discutirlos.
- En la solución de situaciones problematizadoras es importante que los y las adolescentes fortalezcan sus hábitos y habilidades de estudio, valoren la pertinencia de las estrategias de aprendizaje que utilizan para recordar, recuperar y aplicar la información que tienen en la memoria, así como el control y regulación que ejercen al enfrentarlas.

El docente debe apoyar a los estudiantes para que se concienticen y controlen sus procesos y estrategias de aprendizaje mediante la organización de actividades dirigidas a discutir las diversas soluciones planteadas, identificando aciertos y errores en el proceso de su construcción para trabajar en ellos.

Sugerencias de evaluación

La evaluación es un proceso intrínseco al proceso didáctico, cuya finalidad es proveer de elementos al docente y a los estudiantes para:

- ☐ **Orientar** los trabajos a través de identificar avances o retrocesos en la ejercitación de las habilidades que se pretende desarrollar y perfeccionar
- ☐ **Recabar información** acerca de los trabajos individuales, por equipo o grupales para identificar los procesos de su construcción, así como obtener productos para calificar y acreditar la Asignatura Opcional
- ☐ **Graduar la ayuda** del docente durante las actividades que se planteen y valorar los procesos de participación de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes.

Para alcanzar estas finalidades, el docente debe procurar centrar la evaluación en los procesos que realizan los estudiantes para vincular sus conocimientos previos con nuevos durante la consulta de fuentes de información, la lectura de diversos tipos de textos, la elaboración de producciones escritas, la exposición y debate para abordar un tema de interés común o el planteamiento y solución de exámenes y situaciones problematizadoras como estrategias de aprendizaje.

Los diagnósticos y autoevaluaciones de los estudiantes al principio y fin de cada bloque temático son de importancia considerable, ya que permiten identificar las deficiencias y avances particulares en el desarrollo de las habilidades sugeridas en cada uno de los mismos.

Para propiciar las estrategias de revisión y corrección de los productos de aprendizaje, es necesaria la colaboración individual y colectiva de los estudiantes.

Diversas técnicas e instrumentos pueden utilizarse para obtener información sobre la forma en la que los estudiantes aplican sus estrategias de aprendizaje. Sin embargo, consideramos que los contenidos que conforman el programa asignatura opcional no pueden valorarse mediante exámenes de carácter conceptual, de opción múltiple o de cualquier otro tipo de pruebas escritas, ya que no permitirían identificar los avances o retrocesos de los estudiantes en la ejercitación de las estrategias planteadas. Como algunas alternativas de instrumentos para evaluar podemos mencionar las siguientes:

⇒ **La observación:** El docente durante las exposiciones orales, escritas, discusiones, la solución de exámenes y situaciones problematizadoras, debe observar con atención las estrategias utilizadas por los estudiantes y registrar la vinculación que realizan entre sus conocimientos previos a los nuevos durante el tratamiento de los contenidos. Las participaciones individuales, por equipo o grupales; sus preguntas y comentarios al docente, grupo expositor o entre compañeros; sus gestos de atención, sorpresa, gusto-disgusto, aburrimiento, etc., son indicadores que informan acerca del grado de motivación, expectativa y de aprendizajes logrados, así como del valor funcional de las estrategias de enseñanza utilizadas.

Es necesario intercambiar con el grupo las observaciones realizadas para conocer su opinión al respecto y así promover su participación en la evaluación de sus procesos y productos de aprendizaje desarrollados y con ello favorecer un proceso de retroalimentación.

- ⇒ **Preguntas en clase:** El docente puede plantear preguntas para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes para la comprensión y apropiación de los contenidos. Esto puede ser de utilidad para establecer el tipo de ayuda requerida para perfeccionar las habilidades de lectura, escritura y discusión; o bien, para explorar el procesamiento de la información en las exposiciones que se realicen.
- ⇒ **Elaboración de una memoria:** El docente y un equipo rotativo de estudiantes puede coordinar la selección pertinente de los objetivos planeados y la compilación de trabajos (ensayos, análisis de textos, problemas resueltos, conclusiones escritas de algún debate, temas de interés común investigados) que se realizaron durante el ciclo escolar, lo que les permitirá tener un juicio de valor sobre la participación grupal.
- ⇒ **Mapas conceptuales:** En la evaluación de las diversas estrategias para revisar textos de cualquier tipo, los mapas conceptuales son de gran apoyo para los docentes, porque les permite identificar la diferenciación de conceptos y las relaciones que establecen los estudiantes. El docente debe considerar la calidad de la ordenación de los niveles de jerarquía en función de la temática o concepto central que desarrollan los estudiantes; apreciar que todas las relaciones establecidas entre dichos conceptos sean veraces y estén rotuladas adecuadamente; tomar en cuenta el nivel de integración correcta de los conceptos en el mapa, considerar los ejemplos que se incluyan en el mismo y discutir con el grupo la validez y pertinencia de las diversas formas de construirlo.
- ⇒ **Listas de cotejo o verificación:** Conjuntamente con la observación, este instrumento puede apoyar al docente a estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución de exposiciones orales, los debates y la elaboración de escritos. En su construcción, el docente y los estudiantes deben acordar los procedimientos y productos a realizar como son: la secuencia de la exposición, el nivel de profundidad en el tratamiento del tema, las estrategias empleadas para proporcionar la participación del grupo, el uso y pertinencia de los materiales de apoyo (videos, películas, carteles, filminas entre otros). Conviene añadir algunos errores típicos en la lista para reflexionarlos con el equipo expositor y el grupo.
- ⇒ **Planteamiento y solución de situaciones problematizadoras:** El docente puede diseñar y plantear situaciones problematizadoras de acuerdo a su dominio disciplinario y solicitar a los estudiantes que las solucionen. En el proceso de solución el docente puede apoyarse en una lista de verificación o cotejo y en la observación para identificar la utilización o no de las habilidades tales como la consulta de fuentes de información, la lectura de diversos tipos de textos para construir propuestas de solución.

Cabe destacar que sólo son algunos instrumentos, puesto que sabemos que en la práctica docente cotidiana surgen infinidad de propuestas para evaluar, la intención es sólo ofrecer alternativas que recuperen lo que se plantea en el programa y sugerirle al docente que cualquier implementación para evaluar debe orientarse a recuperar los procesos de los estudiantes.

Organización de los contenidos

El programa está organizado en cuatro bloques temáticos, cada uno contiene temas de trabajo relacionados entre sí. Permiten un tratamiento didáctico flexible durante el cual se debe buscar el progreso individual y global de los estudiantes de acuerdo con la dificultad de cada tema, el carácter instrumental de los contenidos y el tiempo disponible para desarrollarlos.

El primer bloque temático tiene la intención de sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia de orientar sus condiciones básicas de estudio, como la planificación y la disposición psicológica.

El segundo bloque temático, propone a la lectura y a la escritura como estrategias de aprendizaje que permiten a los estudiantes ejercitar procedimientos para consultar, discriminar y seleccionar diversas fuentes sobre un tema escolar o comunitario.

El tercer bloque temático aborda las habilidades de escuchar y discutir individual, en equipos y grupalmente para que los estudiantes perfeccionen sus procedimientos de expresión oral, mediante la planeación de exposiciones con propósitos claros y de argumentaciones propias, sustentadas en datos confiables.

El último bloque temático propone la resolución de situaciones problematizadoras como estrategias de regulación de los aprendizajes de los estudiantes, en cualquier contexto.

BLOQUE I ESTUDIAR PARA APRENDER

- ¿Qué estrategias de estudio utilizas para aprender?
- La importancia de la atención y la concentración en tus actividades de estudio.
- Manejo del tiempo y el esfuerzo en tus actividades escolares y cotidianas.
- Organización de tus materiales y espacio para el estudio en el aula y tu casa.

Bibliografía básica

GALL, D. M. Herramientas para el aprendizaje. Ed. Aique, Buenos aires, 1994. pp. 89-106
SAINT-ONGE, M. Yo explico pero ellos ¿aprenden?. Ed. SEP, México 2000, Biblioteca para la Actualización del Maestro pp.123-137

Bibliografía complementaria

MEECE, Judith. El desarrollo del niño y del adolescente. Ed. SEP, México 2001, Biblioteca para la Actualización del Maestro. pp. 145-159; 178-189
SERAFINI, Ma. J. Cómo se estudia. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998
TORRES, R. Ma. Qué y cómo aprender. Ed. SEP, México, 1998, Biblioteca para la Actualización del Magisterio.

BLOQUE II LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER

- Manejo y uso fuentes de información para investigar temas escolares o comunitarios.
- Recursos para mejorar la comprensión de diversos tipos de textos.
- Procedimientos de apoyo en la redacción de trabajos escolares.

Bibliografía básica

GALL, D. M. Herramientas para el aprendizaje. Ed. Aique, Buenos Aires, 1994. pp. 155-219.

GALL, D. M. Cómo se escribe. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1994, pp173-201.

SAINT-ONGE, M. Yo explico pero ellos ¿aprenden?. Ed. SEP, México 2000, Biblioteca para la Actualización del Maestro. pp.76-84, 85-96-137.

Bibliografía complementaria

ADLER, J. M. Cómo leer un libro. Ed. Alambra. Instituto Politécnico Nacional, México, 1990 pp. 215-241.

CARRILLO, M. E. et. al. Dinamizar la lectura. México, 1997, pp. 90-111.

SERAFINI, M. T. Cómo redactar un tema, Didáctica de la escritura. Ed. PAidós, Buenos Aires, 1996, pp. 93-107.

BLOQUE III ESCUCHAR Y DISCUTIR PARA APRENDER

- Diseño y exposición de un tema escolar o de interés común.
- Atención y registro de información fundamental de una exposición oral .
- Estrategias de discusión y consensos colectivos en temas de interés común o tareas escolares.

Bibliografía básica

GARCÍA – CAEIRO. I., et. al. Expresión oral. Ed. Alambra, México, 1995, Biblioteca de recursos didácticos, pp. 95-107, 108-126.

SAINT-ONGE, M. Yo explico pero ellos ¿aprenden?. Ed. SEP, México 2000, Biblioteca para la Actualización del Maestro. pp.56-66, 67-75.

Bibliografía complementaria

GALL, D. M. Herramientas para el aprendizaje. Ed. Aique, Buenos Aires, 1994. pp. 155-219.

BLOQUE IV APRENDER AL SOLUCIONAR

- El planteamiento de situaciones problematizadoras.

Bibliografía básica

POZO, Municio Juan I. Coord. La solución de problemas. Ed. Aula XXI, México, 1999.

Bibliografía complementaria

MORENO, Salvador. Estrategias de aprendizaje participativo. Ed. Trillas, México, 1999.

Bibliografía

- CARRILLO, Mateo Evaristo, et. AL. Dinamizar La lectura. Ed. Alambra. México, 1997.
- CASANOVA, Ma. Antonia. Manual de Evaluación Educativa. Ed. La Muralla, S. A. México, 1996.
- COHEN, Sandro. Redacción sin dolor. Aprenda a escribir con claridad y precisión. Ed. Planeta. México, 1995.
- DIRECCIÓN DE DESARROLLO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA. Criterios y orientaciones para el diseño, la revisión y actualización de los programas de Asignatura Opcional. Ed. SEP. México, 2001.
- FERREIRO, Emilia; Gómez Palacios Margarita (comp.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI. México, 1996
- GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1997.
- GONZÁLEZ, Darder, Javier, et. al. Expresión escrita o estrategias para la escritura. Ed. Alambra. México, 1998.
- LOMAS, Carlos, et. al. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de lengua. Ed. Paidós. España, 1997.
- MONEREO, Carlos (Coord.). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ed. SEP. Biblioteca para la Actualización para el Maestro. México, 1998.
- MONTANER, Pedro. ¿Cómo nos comunicamos?. Ed. Alambra. México, 1996.
- ONG, J. Walter. Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1999
- PÉTIT, Michéle. Nuevos acercamientos de los jóvenes y la lectura. Ed. SEP. Biblioteca para la Actualización para el Maestro. México, 1999.
- PIZARRO, I. Aprender a razonar. Ed. Alambra. México, 1998
- RATHS, L. E. ¿Cómo enseñar a pensar?. Ed. Paidós. México, 1997
- SAINT-ONGE, M. Yo explico pero ello...¿aprenden?. Ed. SEP. Biblioteca para la Actualización para el Maestro. México, 2000.
- SERAFINI, Ma. Teresa. Cómo se escribe. Ed. Paidós. México, 1997.
- Cómo se redacta un tema. Ed. Paidós. México, 1998

AUTORA:
PROFRA. LILIANA EDALID AGUILAR MANCERA

ASESORÍA:
M. en C. JOSÉ JAVIER LÓPEZ RAMÍREZ