



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 31 A MÉRIDA

25 119513



**LA ACCIÓN DIDÁCTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LAS LICENCIATURAS  
DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA  
PARA EL MEDIO INDÍGENA  
PLAN 90**

MARÍA LETICIA MARTÍNEZ LORENZO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN  
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR



TUTORA: MTRA. VIETNINA ECHEVERRIA ECHEVERIA

Mérida, Yucatán, México  
2001.



GOBIERNO DEL ESTADO  
SECRETARIA DE EDUCACION  
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 31-A MERIDA, YUCATAN.



## DICTAMEN

Mérida, Yuc., 10 de octubre de 2001.

*C. MARIA LETICIA MARTINEZ LORENZO.*

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad UPN 31-A, y en virtud de que su tesis titulada:

*LA ACCION DIDÁCTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA  
PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LAS LICENCIATURAS  
DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA  
PARA EL MEDIO INDÍGENA PLAN 90*

presentada para optar al grado de **Maestro en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutora, **Mtra. Vietnina Echeverría Echeverría** y aprobada por los cuatro lectores, **Mtros. Carlos Alonzo Blanqueto, Eric Xavier Castillo Lara, Hilario Leoncio Velez Merino y Clara Elena Matos Padilla**, se extiende el presente **Dictamen**, con el cual procede la presentación de su examen de grado.

ATENTAMENTE

MTRA. AZURENA MARIA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION



GOBIERNO DEL ESTADO  
SECRETARIA DE EDUCACION  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL  
UNIDAD 31 - A  
MERIDA

*DALILA, la personificación del esfuerzo,  
el apoyo y la tenacidad, me enseñó y me  
impulso por la vida, sin su presencia y  
entrega no hubiera sido posible este logro.*  
**GRACIAS MAMITA.**

*ARTURO e IRVING, mis hijos, motor que  
mueve mi vida y mis acciones día con día  
y por quienes me esfuerzo para ser mejor  
madre, mujer y profesionalista*

*ARTURO, mi amigo y pareja incondicional,  
a ti mi amor con todo el agradecimiento, por  
tu paciencia, tu compañía y tu interés por mi  
superación. **GRACIAS POR CREER EN MI.***

*A mis amigos, **MANUELITA E HILARIO**  
compañeros de esta locura de la formación  
así como al **Colectivo Valladolid**, cómplices  
y contribuyentes silenciosos en este proceso..*

# INDICE

<b>INTRODUCCION</b> .....	3
---------------------------	---

## **CAPÍTULO I**

<b>LA POLITICA EDUCATIVA Y LA EDUCACION INDIGENA</b> .....	10
A. Escuelas formadoras de docentes. ....	13
1. Los programas de estudio y la educación indígena .....	14
2. La legislación educativa y la educación indígena .....	17
B. La calidad educativa y el docente; un problema para abordar .....	18
1. Delimitación del problema .....	21
2. Las licenciaturas en educación primaria y preescolar para el medio indígena. ....	22

## **CAPÍTULO II**

<b>LA ETNOGRAFÍA</b> .....	24
A. Tipo de estudio .....	25
B. Proceso metodológico .....	27
1. Supuesto de trabajo .....	30
2. Instrumentos de recolección de datos .....	31

## **CAPÍTULO III**

<b>EL PLAN DE ESTUDIOS DE LAS LEP Y LEPMI 90</b> .....	34
A. Propósitos y perfiles de ingreso y egreso. ....	35
B. Modalidad de estudios .....	37
C. Estructura del plan de estudio .....	38
1. Propedéutico .....	38
2. Área básica .....	39
a. Línea psicopedagógica .....	39
b. Línea antropológico lingüística .....	40
c. Línea socio histórica .....	41
d. Línea metodológica .....	42
3. Área terminal .....	42
a. Campo de lo social .....	43
b. Campo de la lengua .....	44
c. Campo de la naturaleza .....	44
d. Campo de la matemática .....	45
D. La Propuesta pedagógica .....	46
1. La Propuesta pedagógica como estrategia de formación y producto de titulación .....	46
2. Opciones de titulación .....	47
E. Proyecto de evaluación y seguimiento .....	50

## CAPÍTULO IV

### ESTABLECIMIENTO DE LAS LEP Y LEPMI 90 EN LA SUBSEDE

<b>VALLADOLID</b> .....	54
A. Tipo de estudiante .....	55
B. El docente formador .....	56
C. La construcción de la propuesta pedagógica en la primera y segunda generación de egresados .....	58
1. El docente formador y la construcción de la propuesta pedagógica al interior del currículo .....	60
D. La tercera generación y el programa emergente de atención al rezago .....	64
E. Formas de trabajo .....	66

## CAPÍTULO V

### EL DIAGNOSTICO EN LA ETNOGRAFIA .....

<b>EL DIAGNOSTICO EN LA ETNOGRAFIA</b> .....	68
A. Supuestos del diagnóstico .....	68
B. Los resultados del diagnóstico y su análisis .....	69
1. Categoría: Perfil del estudiante .....	69
2. Categoría: Formación del asesor .....	75
3. Categoría: Acciones didácticas .....	81
C. Informe del diagnóstico .....	90

## CAPÍTULO VI

### UNA PROPUESTA DE TRABAJO .....

<b>UNA PROPUESTA DE TRABAJO</b> .....	94
A. Propósitos .....	94
B. Acciones a recuperar .....	95
1. Dosificación por líneas .....	95
2 La ruta de productos finales y el producto final integrador .....	95
C. Hacia el trabajo integral .....	96
1. La planeación .....	98
2. La organización .....	100
3. Contenidos .....	101
4. Práctica-teoría-práctica .....	102
D. Productos .....	103
E. Evaluación .....	105

## CAPITULO VII

### A MANERA DE CONCLUSIONES .....

<b>A MANERA DE CONCLUSIONES</b> .....	106
A. Avances y obstáculos en su aplicación .....	107
B. Con relación al proceso formativo de estudiantes y asesores .....	109
C. Resistencias y retos para el colectivo .....	112

## BIBLIOGRAFÍA .....

## ANEXOS

## INTRODUCCION

Reconocer el carácter pluricultural y pluriétnico de nuestro país, ha obligado al Estado, a través de la educación, a ofrecer servicios orientados específicamente a los pueblos indios, de tal manera que los planes y programas de estudio tomen en cuenta sus necesidades, demandas y condiciones de su cultura y lengua, ya que representan la riqueza y la vitalidad de nuestra identidad nacional.

En los últimos años esta preocupación de revalorar las culturas indias ha traído nuevas oportunidades, tanto para las comunidades que lo demandan como para los profesores que trabajan en el subsistema de educación indígena.

La apertura que da el Estado a que surjan las demandas y necesidades de este sector olvidado de la sociedad, también le plantea a éste retos, ante la necesidad de respuesta inmediatas a las situaciones que se viven. La demanda de una educación que considerara las especificidades culturales y lingüísticas de los pueblos indios vendría a ser una necesidad imperiosa a resolver.

Los planes y programas nacionales no hacían consideraciones a los aspectos regionales, ante esta situación se le da la libertad a los gobiernos estatales de editar libros de texto, donde se abordaran las características regionales tanto culturales como lingüísticas, a partir de esta iniciativa se puede encontrar materiales editados en diferentes lenguas, así como la recuperación de conocimientos regionales en estos textos.

Pero la situación no quedaba resuelta con la edición de materiales y con darle a los planes y programas una flexibilidad de acción, otro elemento importante y trascendental en la educación es el docente, ante los retos y requerimientos de una educación reorientada hacia la recuperación de saberes y

lenguas indias, el docente necesitaría poseer las herramientas teórico-metodológicas para poder realizar una práctica diferente.

A partir de lo anterior la Universidad Pedagógica Nacional ofrece a los profesores en servicio en comunidades rurales e indígenas una oferta educativa diferente a las que ya se ofertaban, así se crean las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena, que representa una opción de formación y actualización, ya que su objetivo fundamental es brindarle una formación específica que les permita transformar y mejorar su trabajo docente a fin de ofrecer una educación de calidad para la población indígena.

Pero, ¿Qué es la Universidad Pedagógica Nacional?, la Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior que cuenta con 35 unidades y 74 subsedes distribuidas en el territorio nacional. A partir del acuerdo realizado en mayo de 1992 para la modernización de la educación básica y su proceso de federación de los servicios educativos, las unidades UPN quedan administradas por las autoridades educativas estatales, mientras que las cuestiones académicas continúa regidas en el ámbito central, como proyectos nacionales.

La Universidad Pedagógica Nacional en su carácter de institución de educación superior, especializada en la formación de docentes en servicio, participa en el proceso de actualización del magisterio desarrollando un programa institucional de actualización que toma en cuenta las características y necesidades del profesional de la educación. Para ello la institución ofrece a nivel nacional, sus licenciaturas en:

- Educación Básica Plan 79
- Educación Preescolar y Primaria Plan 85
- Educación Preescolar y Primaria para docentes en el Medio Indígena Plan 90
- Educación Plan 94

Las dos primeras en liquidación y las dos últimas en desarrollo pleno, además ofrecen también, Diplomados, Especialidades y Maestrías <sup>1</sup> en diferentes especialidades, la oferta de estas varían de unidad a unidad, por lo que si el lector se interesará en saber los tópicos de las mismas se le sugiere acercarse a su unidad más cercana en donde le darán la información que necesite

El presente trabajo de investigación intenta llevar a cabo una evaluación en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primarias para el Medio Indígena, comúnmente conocidas en el ámbito universitario como el proyecto LEPEPMI, que se implantan en 1990, en las Unidades UPN que requieren de esta especialización, con la encomienda de formar docentes que transformen y mejoren su práctica en el medio indígena, para ello fue necesario diseñar un currículo que considerara la multiplicidad de la formación de los docentes que estaban en servicio, así como brindar elementos que ayuden a éstos a mejorar la calidad educativa.

El currículo de estas licenciaturas se construye como propuesta abierta y flexible, donde estudiantes y asesores<sup>2</sup> participan en el desarrollo y adecuación del mismo. Desde esta perspectiva, se consideraron reuniones regionales y Nacionales para favorecer el intercambio de experiencias en su operación, a través de un Proyecto Nacional de Evaluación y Seguimiento.

Este Proyecto Nacional de Evaluación y Seguimiento en su primera etapa fue presentado a la comunidad universitaria en el mes de marzo de 1994 en la VII Reunión Nacional de Intercambio Académico, el cual pretende impulsar al asesor y al estudiante hacia la investigación evaluativa de la propuesta curricular de las licenciaturas, con el propósito de que la información obtenidos sirvan para conocer, interpretar y valorar el desarrollo curricular de las licenciaturas.

---

1 Vid. Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación. Antología UPN. Plan 94

2 Formador de Docentes, entendiendo como asesor: Al docente que acompaña y guía el proceso formativo del estudiante, a través de acciones pedagógicas y didácticas que faciliten la construcción y producción de aprendizajes.



Sus líneas de investigación (en su primera etapa) son seis, con la intención de que cada Unidad que conforman la Universidad se responsabilizará por lo menos de una línea de investigación, para proporcionar información confiable y verídica de utilidad a la licenciatura, teniendo una respuesta excelente pues la mayoría de las Unidades se responsabilizaron de alguna líneas de investigación.

Todos estos sucesos se dan en un marco nacional que me gustaría en este momento ubicarlo a nivel estatal. La Unidad 31 A, forma parte de esa 74 Unidades distribuidas en el territorio nacional, ubicada en el sureste del país, la Unidad 31 A, con sede en la Ciudad de Mérida, Estado de Yucatán México, cuenta con dos módulos extensivos: Subsede Tekax y Subsede Valladolid. Esta Unidad y sus módulos extensivos también participan en el Proyecto de Evaluación y Seguimiento. La Sede Mérida a venido trabajando la línea de Seguimiento de Matrícula y la de Productos de Titulación, la Subsede Tekax la línea de Productos de Titulación y la Subsede Valladolid la línea de Impacto Social.

Aun reduciendo más el campo de referencia, me gustaría situarle en el área específica (universo de investigación) en el que se desarrollo el presente trabajo. La subsede Valladolid, localizada en el municipio del mismo nombre, al oriente del estado, ofrece a la comunidad docente dos licenciaturas, atendidas por una planta de asesores conformada por doce integrantes, siendo la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena una de las que mayor demanda tiene, debido a las características culturales y lingüísticas de la región maya en la que esta situada.

Retomando el punto anterior, la subsede Valladolid se involucra en el Proyecto de Evaluación y Seguimiento en Marzo de 1994, con la línea de Impacto Social, los trabajos de investigación se realizaron en dos etapas que abarcaron el período de mayo del 94 a noviembre del 95, recopilando información valiosa que fue considerada en las acciones del rediseño curricular de las licenciaturas.

Se convoca a la XI Reunión Nacional de Intercambio Académico en el mes de febrero de 1997 en el marco de esta, se desarrollo la segunda etapa del PES<sup>3</sup>, desde otra óptica, esta vez el eje principal de investigación fue el proceso de formación y los sujetos que participan en él.

Interesa reconocer que es lo que se ofrece, cómo se ofrece, a cuántos y a quiénes atendemos, cuáles son las situaciones de aprendizaje que se promueven, cómo operan las licenciaturas, qué esperan de ellas los maestros y las autoridades educativas, qué cambios se han promovido en relación a la práctica docente, cuál es su impacto, cuáles son las diferentes modalidades en las que se opera, identificar el papel del asesor en el proceso de formación, reconocer el vínculo entre práctica docente y formación, identificar problemáticas derivadas de quienes son nuestros estudiantes, reconocer diferencias y semejanzas regionales, establecer comparaciones y reconocer límites y aciertos de esta oferta educativa.<sup>4</sup>

La primera etapa del proyecto abordo el análisis de los procesos de los estudiante, en esta ocasión se acepta que no es posible considerar al estudiante de manera aislada, puesto que el desempeño del docente formador (asesor) juega también un papel importante en la formación de éste, por ello se enfatiza esta vez, en la descripción y el análisis del desempeño del docente formador, por ser el mediador entre el currículo y los estudiantes, ya que es quien evalúa, observa las modificaciones del estudiante y se involucra tanto en su formación como en sus acciones académicas.

Tomando en cuenta lo antes mencionado la Subsedé Valladolid, se responsabiliza esta vez por dos las líneas de investigación de la nueva

---

3 Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto de Evaluación y Seguimiento. LEP Y LEPMI 90.

4 Gisela Victoria Salinas, et al. Proyecto: Evaluación y Seguimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Primaria para el Medio Indígena ( LEP y LEPMI 90). Segunda Etapa. UPN, Ajusco, Mecanograma, Febrero de 1997, p. 9

perspectiva del proyecto, ambas íntimamente ligadas; La de Desempeño Académico y la de Productos de Titulación. Tomar esta dos líneas de investigación, permitirá evaluar la incidencia de la acción pedagógica del docente formador en la construcción de los productos de titulación, por lo que el problema a abordar es ¿Cómo lograr que la acción didáctica del docente formador favorezca el proceso de construcción de la propuesta pedagógica al interior del currículo?

La presente investigación tiene connotaciones de las líneas de investigación anteriormente mencionadas, lo que me llevo a ubicarla en dos momentos, uno donde se narrará y describirán los fenómenos para posteriormente llevar a cabo el análisis y la reflexión que nos permita interpretar la información con la finalidad de poder plantear una estrategia de solución al problema que se presenta.

El contenido del presente trabajo se encuentra dividido en siete apartados, en el primer apartado se plantea las políticas educativas y la educación indígena, desde una perspectiva social de los pueblos indios y su relación con los diferentes proyectos educativos del estado para estos pueblos, sus demandas y los retos para el sistema educativo nacional ante los requerimientos de educación, la creación de instituciones encargadas de atender estas demandas y las propuestas que ofrecen y como a partir de esa oferta surge el problema que abordaremos en esta investigación.

En el segundo apartado encontraremos la metodología que se abordará para realizar la investigación, se presentan los propósitos, el tipo de estudio, así como los instrumentos de los que se echaron mano para la recopilación de información, en el tercer apartado y dando inicio a un diagnóstico general del problema se presenta toda la curricula de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Primaria para el Medio Indígena como una propuesta de solución ante el problema de la formación del docente para el medio indígena, se

desarrolla el mapa curricular, la perspectiva desde la cual fue construido, sus propósitos, así como los momentos de formación que ofrece.

Continuando en el cuarto apartado, nos centramos más en el ámbito de acción seleccionado, la implantación de las LEPMI y LEPEMI 90<sup>5</sup> en la Subsede Valladolid, en este apartado se hace un recuento de las condiciones en las que se implanta la licenciatura, condiciones tanto físicas de espacio, como las condiciones laborales desde sus inicios hasta la actualidad, también se hace una recopilación de las experiencias que se han ido construyendo por el colegio de asesores que interactúa con ellas, información que le da mayor peso al diagnóstico y al problema planteado.

En el quinto apartado encontrará un diagnóstico pedagógico que hace un recorte en lo específico del problema abordado, su supuesto sus categorías de análisis, así como el informe del mismo, para que en el sexto capítulo plasmar una alternativa de solución al problema. Y ya para finalizar algunos resultados a manera de conclusión de la puesta en marcha de esta alternativa.

---

5 Siglas de las licenciaturas

## CAPITULO I

### LA POLITICA EDUCATIVA Y LA EDUCACION INDIGENA

Históricamente los pueblos indios de México, desde la invasión europea hasta nuestros días, han estado marginados y explotados. Debido a esta percepción se han implementado muchas formas de integrar a los indígenas a la llamada sociedad "civilizada", siendo la educación un instrumento fundamental de esta política de aculturación.

En el siglo XIX, al triunfo de la república, los liberales pretenden educar a los indios como "mexicanos", ignorando sus características étnicas y, durante más de cien años, la política oficial del Estado Mexicano con respecto a la educación de los pueblos indios ha pasado de una educación integracionistas a una castellanizadora, posteriormente, como resultado de la reunión de Pátzcuaro, en el año de 1934 durante el período del General Cárdenas, se empieza a modernizar los planteamientos políticos del gobierno con respecto a la educación indígena.

Ya en los umbrales del siglo XXI, cuando parecía que México se incorporaba al primer mundo y se hace alarde de modernización, tecnificación y desarrollo, los pueblos indios seguían olvidados, fue con la rebelión zapatista del primero de enero de 1994 que de un solo golpe nos devolvieron a la realidad.

Los indios<sup>6</sup> en este país no participan de los beneficios que la ciencia y la tecnología ofrecen a la humanidad, al mismo tiempo, son vistos única y

---

<sup>6</sup> Se entenderá por indio al "descendiente de los pueblos y naciones precolombinos que tienen la misma conciencia social de su condición humana, asimismo considerada por propios y extraños, en su sistema de trabajo, en su lengua y en su tradición". Según concepción dada en El Congreso Indigenista Interamericano de Cuzco (1948). Marie Chantal Barre "Políticas Indigenistas y Reivindicaciones Indias en América Latina 1940-1980", en: Curso Propedéutico. Antología Básica. UPN LEPEPMI'90, p. 99.

exclusivamente como sujetos de explotación y como un estorbo para el desarrollo de esta nación. Ante la negativa del gobierno de considerar a los pueblos indios como un sector que conforma la nación, el grupo armado decide proclamarse en contra de esta negación, es a partir del movimiento del grupo zapatista que los mexicanos y el mundo entero volvimos los ojos hacia los pueblos indios.

Entre los propósitos de su lucha podemos mencionar que están, las demandas de salud, de propiedad de la tierra, el salir de la marginación en la que se encuentran, la urgente necesidad de ser considerados e incorporados a la vida política y económica de la nación y por ende demandas de educación, como se puede observar en nuestro país los pueblos indios (que ahora es así como ellos decidieron ser denominados) empiezan a despertar de su letargo, al proclamar a los cuatro vientos "Nunca más un México sin nosotros".

En este mundo, que tiende a la globalización y homogeneización, en el que los medios masivos de comunicación son un agente de penetración de primera línea, la educación indígena es un instrumento fundamental para devolver a los pueblos indios el control de las decisiones en lo que a su cultura, salud, política, etc., se refiere.

Sin embargo, hasta ahora más que educación indígena lo que se tiene es un proyecto del estado de educación para los indígenas, ya que es el estado el que determina que tipo de educación recibirán los pueblos indios sin consultar a estos para la organización y planeación de los procesos educativos, en consecuencia la educación que brinda el estado a los pueblos indios, va cargada como una fuerte influencia enajenante de tal manera que permita mantener a estos, sumidos en el analfabetismo y la marginación, en consecuencia se hace necesario conocer más a fondo los procesos educativos indígenas y todo lo que conlleva para permitir generar una educación de los indígenas, para los indígenas"<sup>7</sup> .

---

<sup>7</sup> Indígenas, se considerará a los grupo que buscan alianzas tácticas o estratégicas con los no indios.

Nuestra nación mexicana ha reconocido su carácter pluricultural por ende la necesidad de responder a todas las demandas educativas de esa pluralidad, en el año de 1978, se establece en la Secretaría de Educación Pública, la Dirección General de Educación Indígena, quedando entre sus funciones el "Promover normas pedagógicas, contenidos y métodos para la castellanización y educación primaria bilingüe que se impartan a las personas que pertenecen a culturas indígenas, y difundir los aprobados"<sup>8</sup>. Así como también "Diseñar y desarrollar, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la capacitación y superación académica del personal de la Secretaría que imparta esta educación"<sup>9</sup>

Varios han sido los intentos que ha realizado esta dirección para responder a las numerosas demandas de educación para los pueblos indios, pero a pesar de esos intentos aún no se ha podido dar respuesta de manera satisfactoria, esto debido a situaciones presupuestarias, a la geografía educativa, a la disponibilidad de personal con la preparación adecuada para atender las especificidades culturales y lingüísticas, etc., diversos obstáculos han impedido obtener avances significativos.

En el presente trabajo me gustaría detenerme en este último obstáculo mencionado, la formación de docentes para el medio indígena para realizar un análisis más detenido en lo que respecta a las escuelas formadoras de docentes.

---

8 Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación Elemental. Dirección Gral. de Educación Indígena. Bases generales de la educación indígena. P. 109

9 Idem.

## **A. Escuelas formadoras de docentes**

En nuestro contexto educativo existen instituciones encargadas de la formación de docentes, como son las escuelas normales urbanas y rurales, ya sea en la modalidad escolarizada o en internados donde permanece el estudiante por períodos espaciados que responden al calendario oficial.

El plan de estudios de estas escuelas proporciona conocimientos teóricos generales del proceso enseñanza-aprendizaje, así como elementos para la realización de la fase de planeación del mismo. Cabe mencionar que la formación que recibe el estudiante da mayor importancia al aspecto teórico descuidando la fase práctica, pues el estudiante tiene muy poco contacto con la realidad educativa, debido a la generalidad de los contenidos ahí tratados. Así los estudiantes egresan con serias deficiencias las que tendrá que ir superando o arrastrando en su práctica. Otro aspecto importante es que el currículo diseñado para estas escuelas no contempla la recuperación ni valoración de la lengua y mucho menos de la cultura india de la región.

Aunado a lo anterior las escuelas encargadas de formar a maestros urbanos no acceden en un momento determinado a realizar su práctica en comunidades indígenas por considerarlo denigrante, ya que en nuestra sociedad mexicana existe la concepción de que todo aquello que tenga relación con lo étnico implica opresión, por lo que hace alusión a status bajo, esta concepción tiene sus raíces en el proyecto de nación que se ha venido manejando a través de años de política que nos ha regido, cuyo propósito a sido segregar a los pueblos indios marcando a sus integrantes como ciudadanos de segunda, por ende toda acción que implique involucramiento con ellos no tiene el reconocimiento de la sociedad con una acción importante y trascendental, quiero aclarar que mi propósito no es debatir aspectos políticos que trastocan el contexto indígena, que



si bien es un tema importantísimo y fundamental, por el momento mi atención esta situada en las cuestiones más de orden académico.

Por otra parte si quisiéramos hablar de las escuelas formadoras de docentes para el medio indígena, no podríamos argumentar nada, pues en nuestros contextos tanto nacional, como estatal, no existen escuelas normales indígenas encargadas de formar al docente conocedor de la cultura y habilitado con las herramientas necesarias para responder a situaciones específicas que requiere el proceso educativo en los contextos culturales y lingüísticos en los que se encuentre, un docente orgullo de su cultura y de su lengua, así como comprometido con su deber.

Las escuelas a nivel primaria y preescolar del medio indígena se encuentran actualmente atendidas por bachilleres que recluta la Dirección General de Educación Indígena, los cuales después de tomar un curso de seis meses donde se les proporciona algunos elementos básicos son enviados a las escuelas a realizar la docencia, dando como resultado una práctica docente con serias deficiencias de formación didáctica, que repercuten en los resultados de la educación en este medio, valdría la pena aquí preguntarse ¿ Serán los niños los culpables de esta situación, o los docentes que no saben como trabajar y tratar las características y demandas de educación en este medio? Dejo la interrogante ahí, para que cada quien le de respuesta desde sus propias perspectivas.

Pudiera aquí argumentar una serie de causas que están provocando este problema, pero quiero aclarar que no es el propósito del presente, por lo que dejaré la discusión para otro momento.

## **1. Los programas de estudio y la educación indígena**

No obstante, a pesar de los problemas que representa la formación del docente que se encuentra en comunidades indígenas, a su "poca experiencia en

la docencia, al desconocimiento de la lengua o la negación de la misma por años y de una desvalorización de la cultura"<sup>10</sup>, se presenta la necesidad de conocer métodos específicos para la enseñanza de los diferentes contenidos y manejo de situación en el aula, éstas son las demandas que hacen la mayoría de los estudiantes que ingresan a la UPN, esta información se puede corroborar de la manera más sencilla, solo basta con cuestionar a un grupo de estudiantes de nuevo ingreso acerca de sus expectativas de lo que piensa encontrar en esta institución, chocando la racionalidad de la institución con la del estudiante, por otra parte el problema del manejo de la lengua y la revalorización de la cultura es evidente en los estudiantes, ya que son ellos quienes argumentan que ingresan a la docencia para el medio indígena porque ven en ella la posibilidad de cubrir sus necesidades económicas y no lo hacen por vocación, salvo honrosas excepciones estaremos hablando de un 10% y probablemente resulte alto, de todos los que ingresan un 90% solo maneja la lengua de forma oral y un 8% la habla y la escribe, el resto 2% desconoce totalmente la lengua, cabe aclarar que en los últimos años aumenta de manera alarmante el número de docentes habilitados que no hablan la lengua, mucho menos la leen y la escriben; en lo que corresponde a la desvalorización de la cultura, los profesores-estudiantes comentan de casos específicos de sus otros colegas que trabajan en el medio indígena que se niegan a hablar su lengua maya por considerarla inferior al castellano, negando de esta forma su origen indígena, se avergüenzan de él y se rehúsan a participar en los rituales propios de su cultura. Con todos estos antecedentes que trae consigo el profesor del medio indígena y sin una perspectiva clara de sí mismo como docente y como indígena ahora lo enfrentan al reto de adecuar los planes y programas educativo que están pensados a nivel nacional, los cuales están diseñados para las zona urbanas y que el docente del medio indígena tendrá que revisar y trabajar para hacerlos operativos en su medio.

---

10 Datos tomados del diario del profesor, en distintas fechas, con diversas generaciones de estudiantes.

Pues al no existir un currículo especial para la educación indígena, el programa brinda la libertad de que el maestro, adapte los contenidos y las acciones educativas al contexto cultural, de tal manera que se dé respuesta a las demandas específicas de educación de cada comunidad, para "lograr congruencia entre la escuela y la cultura local requiere..de una gran flexibilidad curricular que haga posible conservar las líneas comunes relativas a competencias y valores fundamentales establecidos en los planes y programas (...) el currículo debe incorporar saberes y comportamientos propios de cada pueblo"<sup>11</sup>

Para que el docente pueda realizar lo que se le pide debe poseer elementos teórico metodológicos que le permitan llevar a cabo una actividad tan delicada y especial, como es la selección, adaptación y tratamiento de los contenidos a su contexto. Este proceso de adaptación tendrá que considerar aspecto sociales, económicos, culturales y lingüísticos, esta actividad debe ser realizada por "los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica, que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico (...) se considera desde esta perspectiva, como modelo de práctica profesional"<sup>12</sup>. En otras palabras podemos decir que el trabajo del docente no sólo se restringe al acto técnico de la adaptación atendiendo cuestiones prácticas sino que requiere un saber inteligente de la reflexión a partir **de** y **en** dirección **hacia**, para poder llegar a formarse como hábil en el uso de las herramientas, que significa aprender a apreciar.

Dos de las consecuencias más alarmantes de esto, pudieran ser: el bajo aprovechamiento escolar que tenemos en las escuelas de este medio, y otra, los altos índices de deserción, ya que la escuela no se entrelaza con la comunidad, esto provoca en las comunidades una descalificación de la función y tarea de la

---

11 Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, p. 77

12 Donald A. Schön "La preparación de profesionales para las demandas de la práctica", en La Formación de profesionales reflexivos. P 17.

escuela, al no sentir que los contenidos escolares les ayudan para su vida cotidiana y además desacredita sus conocimientos como grupo indio. Esta responsabilidad recae en manos de un docente poco preparado para afrontar y dar respuesta a las demandas. La gran incoherencia aquí es que son las zonas indígenas las que requieren de personal mejor calificado y son las que reciben al personal mínimamente preparado.

## **2. La Legislación Educativa y la Educación Indígena**

La legislación educativa, en lo que corresponde a la educación indígena ha sufrido diversos cambios, que han ido desde posturas como la castellanización del indio basados en una educación integracionista, afirmación que se cobija en la política educativa que se ha venido impulsando desde la época de Porfirio Díaz hasta la actualidad cubierta por mucha discursiva, pero en el plano de los hechos ha tenido la misma connotación, cualquiera que revise esta historia se podrá percatar de ello y aceptará que esta afirmación no es errada, estas políticas han tenido como propósito integrar al indio a la sociedad nacional a través de la adquisición de la lengua nacional dejando de lado sus raíces étnicas y lingüísticas; hasta llegar a la actual educación bilingüe intercultural vigente hasta hoy, manteniéndose vivas escasas acciones manejadas en el período presidencial del Gral. Lázaro Cárdenas, como es la incorporación de personal nativo como promotor o maestro para el medio indígena.

Desde su perspectiva política, la educación indígena se base en el Art. 4 de la Constitución y la Ley general de educación " reconoce el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación y compromete al Estado a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional."<sup>13</sup> , el estado

---

13 Poder Ejecutivo Federal Op. Cit. p. 75

reconoce de manera conciente y así lo hace saber a la sociedad en su conjunto que nuestro país está conformado por diferentes grupos étnicos, los cuales tienen características diversas por lo que presentan demandas específicas y requieren respuestas especiales, de ahí que se genere un proyecto de educación que atienda a éstas, con el propósito fundamental de que la educación bilingüe se responsabilice y preocupe por "la formación de ciudadanos a partir de su realidad social, cultural y lingüística, y con pleno conocimiento de los valores nacionales y universales, para que respondan a los intereses y necesidades de su comunidad en particular y de la Nación en general."<sup>14</sup> Aún estamos muy lejanos de lograr esta meta por lo que el camino que se avizora es largo y dificultoso.

Lo anterior no se puede realizar sin la participación activa de las comunidades en los programas, el acceso a la educación para todos, el impulsar la educación de la escuela a partir de los contextos culturales y lingüísticos que caracterizan a cada etnia, factores que deberán considerarse en el diseño de material didáctico y en la producción de libros de textos, así como formar en número suficiente docentes especializado para el medio indígena y capacitando y actualizando al personal que se encuentra activo en el servicio.

## **B. La calidad educativa y el docente, un problema para abordar**

Siendo un reto actual elevar la calidad educativa, las acciones que se desarrollarán tendrán que ser pensadas en:

tres vertientes: **a:** en los docentes, **b:** en los planes y programas educativos y **c:** en métodos y técnicas que eleven el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal; es decir, la formación de los maestros debe contemplarse más allá del enfoque puramente pedagógico para capacitarlos como agentes para el desarrollo de las culturas de los grupos a los que

---

<sup>14</sup> Subsecretaría de Educación Elemental. Op. Cit. p. 112

pertenecen, además de la cultura nacional (...) es necesario asegurar que la capacitación del personal docente se encuentre inmersa en la problemática particular de los grupos indígenas.<sup>15</sup>

Si estamos considerando la participación del docente como un agente importante para lograr estos cambios en busca de mejorar la calidad educativa, pensamos que para ello el docente tendrá que realizar un desarrollo curricular en todas sus dimensiones, entendiéndose por desarrollo curricular a la intervención que realiza el docente sobre el currículum para adaptarlo y operarlo desde su propia perspectiva, vinculando y considerando para ello a los requerimientos de los propios estudiantes y del contexto en el que se encuentra inmerso, por lo tanto la función del docente es trascendental de ahí la importancia de su desarrollo como profesional.

Desde esta perspectiva se debe considerar al currículum como lo plantea Lawrence Stenhouse, como "un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica"<sup>16</sup>, en ese escrutinio crítico y esa puesta en práctica estará ubicada en la intervención del docente a través de una práctica educativa que vincula de manera íntima a la teoría y la práctica en un hecho que se vuelve educativo, así pues la práctica es la que hace realidad todo proyecto, toda idea, toda intención y es a través de esta que se manifiesta y adquiere significado y valor, independiente al punto de partida, cobrando un significado tanto para el alumno y como para el profesor que lo desarrolla; de esta forma "el currículum es un puente entre la teoría y la práctica, entre intenciones o proyectos y realidad"<sup>17</sup>.

Esta realidad implica una práctica que no solo esta sujeta a exigencias que marca o señala el currículum:

---

15 Ibid. p. 114

16 Stephen Kemmis " Definición e historia del currículum", en: Análisis curricular, Antología Básica LE94 p. 12

17 José Gimeno Sacristán "El currículum en la acción. La Arquitectura de la práctica", en: Análisis Curricular Antología Complementaria. LE 94, p, 77

Por ello, el análisis de la estructura de la práctica tiene sentido planteársela desde la óptica del currículum concebido como proceso en la acción. Es ahora el momento del análisis decisivo de la práctica pedagógica en la que se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos.<sup>18</sup>

La mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá a través del proceso experimental de la práctica. Y es a partir de esta necesidad de analizar esa estructura de la práctica que es determinante en el desarrollo de un currículum donde toma sentido e importancia conocer cuáles son y cuáles han sido los efectos educativos que el docente formador de la Subselección Valladolid ha logrado impactar con sus estudiantes al desarrollar el currículum de las licenciaturas, para ello nos planteamos la interrogante siguiente: ¿cómo lograr que la acción didáctica del docente formador favorezca el proceso de construcción de la PP<sup>19</sup> al interior del currículum? Como lo que deseamos es abordar la práctica docente, la cual está conformada por diferentes dimensiones que se entrelazan, cobran mayor importancia en este estudio, tres de ellas: la personal, la contextual y la didáctica, trastocando la institucional.

Nuestro propósito es: determinar qué tanto incide la acción pedagógica del docente formador en la construcción de la PP, en primer lugar, para llevar a cabo un reconocimiento de nuestras prácticas, analizarlas y reflexionarlas, para posteriormente diseñar alguna estrategia que potencie la construcción de la propuesta al interior del currículum desde el área básica y sea concebida por el estudiante y el docente formador, como una estrategia de formación.

---

<sup>18</sup> Ibi dem.

<sup>19</sup> Iniciales con las que se abreviara Propuesta Pedagógica

Entre las metas esperadas están:

- Recuperar las reflexiones del docente formador sobre su proceso de formación en las LEP y LEPEMI 90.
- Conocer sus experiencias en la construcción de la PP.
- Conocer las dificultades que enfrenta el estudiante en la construcción de la PP, a partir de las asesorías grupales e individuales.

Este es el punto problemático que nos aqueja, conocer hasta dónde los asesores poseen claridad de los rumbos a seguir, o si bien se están confundiendo los procesos, otro aspecto importante es, cómo se operan las situaciones de aprendizaje y cómo las orientamos hacia los propósitos de las licenciaturas, son interrogantes que intentaremos irnos respondiendo.

## **1. Delimitando el problema**

El problema que se plantea se percibe en la práctica docente que realizan los asesores de la Universidad Pedagógica Nacional, es una de las situaciones más recurrentes que se viven a nivel nacional, en cada uno de los diferentes contextos tendrá sus especificidades, con ello quiero aclarar que no sólo restringe en un grupo específico de asesores, sin embargo, se ha tomado a los asesores de la Unidad 31 A Mérida Yucatán, en particular a los de la Subsede Valladolid, como universo del presente trabajo; con una plantilla de doce asesores; tres basificados y nueve de contrato, contratos que van desde 6 horas, hasta medio tiempo.

Por consiguiente, al considerar la práctica docente, aun más específico, a la acción didáctica del asesor un elemento viable de abordar, a través de proponer alternativas de solución se selecciona ésta como el problema a tratar;



nos abocaremos más al proceso de planeación y la acción misma de intercambio en la dinámica que se da al interior de las sesiones grupales.

Lo anterior, se plantea a partir de considerar al asesor como uno de los agentes trascendentales en el enriquecimiento o empobrecimiento del currículo, pues no se puede negar que los docentes sea cual fuera el nivel educativo en el que ejercemos somos uno de los elementos del desarrollo curricular y los resultados que se observen a través de sus egresados marcan la ausencia o la presencia del desarrollo curricular que se esta realizando.

La relevancia de abordar este problema radica, en la importancia de impulsar la construcción de PP como estrategia de formación, misma que debe verse favorecida desde las acciones que el asesor realiza en sus sesiones de trabajo con los estudiantes, de no buscarle una solución a las situaciones que la están obstaculizando se continuará con las prácticas recurrentes, que no están propiciando la tan anhelada estrategia de formación, y en consecuencia no se eleva la eficiencia terminal de las licenciaturas.

Esto por un lado por otro, si se considera que el docente formador también se forma durante el desarrollo de la misma junto con el estudiante, se debe ver reflejado en cambios sustanciales en su acción docente, donde el discurso pedagógico se transforme en una práctica real y enriquecedora para todos los sujetos que interactúan. Pero, ¿qué son las licenciaturas en educación primaria y preescolar para el medio indígena? A continuación se aborda.

## **2. Las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena**

Aún cuando desde 1978 se estableció el Subsistema de Educación Indígena, los esfuerzos realizados para atender la diversidad de esta población se

han tropezado con serios obstáculos para concretar pedagógicamente una propuesta que responda a las necesidades e intereses de los pueblos indios.

La Universidad Pedagógica Nacional como institución federativa con 35 unidades y 74 subsedes establecidas en 23 estados del país, ante la necesidad de escuelas formadoras de docentes para el medio indígena, se compromete a realizar la tarea de formar al docente que se necesita para este medio, a través de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP Y LEPMI 90). Estas licenciaturas son el primer proyecto a nivel nacional, en la modalidad semiescolarizada, dirigida específicamente a maestros en servicio que trabajan en escuelas indígenas.

Debido a la especificidad de la educación en el medio indígena y a la heterogeneidad en la formación de los docentes del subsistema, fue necesario diseñar un nuevo currículo. En el diseño curricular trabajaron principalmente las academias de educación básica y educación indígena, un equipo de la Dirección General de Educación Indígena y, en los primeros semestres un grupo de asesores de las unidades UPN, recayendo en esta última la responsabilidad de diseñar, operar y financiar el anhelado proyecto.

## CAPITULO II

### La Etnografía

Para poder lograr el propósito de esta investigación que es el de analizar y evaluar las acciones pedagógicas que realizan los formadores de docentes en la Subsede Valladolid, hemos optado por la etnografía.

Pero, ¿por qué la etnografía?, por estar ubicada dentro de un paradigma cualitativo que nos permite dar una interpretación a los acontecimientos, ocupándonos de "indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los por qué y para qué de sus acciones"<sup>20</sup>, este tipo de metodología nos permite la acción de estar dentro y adentro de la misma indagación, esto implica, el acto de entrar y salir del hecho que se ésta indagando, la etnografía no sólo nos permite registrar y describir, sino que busca interpretar la realidad, la experiencia particular de la actividad educativa, en sus diferentes dimensiones, por lo que el estudio etnográfico en la educación "enfatisa la consideración de los actos cotidianos, para dar una descripción profunda y detallada del fenómeno educativo"<sup>21</sup>

La etnografía tiene como fundamento filosófico la sociología fenomenológica, que es "una sociología centrada en el individuo y su pequeño grupo de relaciones cara a cara"<sup>22</sup>, a través de la cual se intenta comprender el

---

20 J.P. Goetz. "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación", en: Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, p. 13

21 Martha Corenstein Zaslav. "El Significado de la Investigación Etnográfica en Educación", en: El maestro y su práctica docente. Antología Complementaria LE 94, p. 59

22 Gustavo Ernesto Emmerich. "El método etnográfico en la investigación educativa", en: Revista de la UPN. Vol. 3 No. 13.

sentido que los actores le dan a sus acciones, mismas que tienen relación directa con las acciones de los otros, en otras palabras, es buscar el sentido oculto de las actividades cotidianas; permite ir reconociendo, examinando y recreando los fenómenos que acontecen en un grupo, a ésta se le atribuye además un carácter holístico porque intenta describir fenómenos globales en sus diferentes contextos, para con ello determinar las causas y conexiones en relación con los fenómenos, que en este caso el fenómeno será la práctica docente del asesor.

Decidimos abordar la problemática desde el método etnográfico porque nos permite desde su dimensión inductiva iniciar a través de la recolección de datos, mediante observaciones y registros, aplicarle una evaluación al fenómeno para irlo analizando y generar a través de éste ciertos constructos y proposiciones teóricas que nos sirvan para darle una explicación a los hechos.

De aquí que el proceso metodológico nos lleve a la realización de una serie de acciones que nos impulsan a la recolección de información y al análisis de la misma a través de un proceso de sistematización; cuyo recorrido lo plantearemos a continuación.

## **A. Tipo de estudio**

El diseño de investigación desde el cual se abordará este trabajo queda comprendido dentro de la investigación no experimental, puesto que la búsqueda de información se llevará a cabo en su contexto natural, por la imposibilidad ética de manipular variables, sujetos y ambientes.

La modalidad de investigación responde al corte cualitativo, pues "ofrece una propuesta para el trabajo interpretativo y, previamente, para la recolección de datos con un enfoque más creativo e incluyente y con una metodología no convencional, pero no por ello contradictoria del nivel y compromiso en la praxis investigacional".<sup>23</sup>

Además de ser una investigación desde dentro que potencia lo individual y subjetivo, desde una concepción humanista. "Es una investigación interpretativa referida al individuo a lo particular. Por lo tanto de carácter ideográfico".<sup>24</sup> Considerando el tamaño del universo de trabajo "se trata de estudios a pequeña escala que sólo se representan a sí mismos. No suele probar teorías o hipótesis, es más bien, un método de generar teorías e hipótesis".<sup>25</sup>

Se abordará desde dos tipos de diseño, iniciando con un estudio exploratorio y posteriormente con un descriptivo; puesto que en nuestro contexto específico no hay antecedentes al respecto, por lo cual se considera necesario explorar la manera en que incide la acción pedagógica del docente formador en la construcción de la propuesta pedagógica como estrategia de formación, en las LEP y LEPMI 90, en la Subsede de Valladolid.

Posteriormente a esto se hará un corte transeccional descriptivo, ya que se considera que "los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis ... miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar".<sup>26</sup>

---

23 Sergio Pérez Alvarez. Cinco cuestiones de la investigación educativa p. 17

24 Rafael Bisquerra. Métodos de Investigación Educativa p. 64

25 Ibídem.

26 Sampieri, Hernández. Métodos de investigación educativa p. 60

## B. Proceso Metodológico



El esquema lo podemos interpretar como los pasos que se dieron durante el proceso metodológico de la investigación, para ello se necesitan de la descripción y la narración del fenómeno educativo, al abordar estos ámbitos realizamos una descripción como parte de la etnografía; pero la práctica educativa no se puede pensar como un conjunto de simples relaciones causales, ni predeterminadas por criterios universales; por el contrario, está basada en significados y guiada por propósitos, por lo que resultaría ilógico estudiar el fenómeno educativo sin tomar en cuenta sus significados e intenciones, de ahí que se requirió hacer una interpretación, en la búsqueda de esos significados sobre lo descrito y narrado, lo que le da el rango de interpretativa o crítica (sobre esta clasificación muchos autores coinciden que aun existe un debate fuerte sobre

las clasificaciones que se le han hecho a la etnografía); que tiene como propósito transformar, de tal forma que los momentos del proceso investigativo responden a funciones específicas:



Posteriormente realizamos un análisis de los datos que nos arroje el diagnóstico de tal manera que pudimos replantear el problema específico auxiliados por la teoría y la práctica, de confirmar la existencia de este problema estaremos ya en posibilidades de plantear una estrategia para ir disminuyendo el problema avizorado, ya de manera más clara y concreta. Quisiera manifestar que no estoy hablando de dos tipos de etnografías, aunque hay para quienes existen, en este caso en particular y desde mi perspectiva muy personal, avizoro dos momentos en la etnografía que son: el descriptivo y el interpretativo.

El momento descriptivo tiene como función diagnosticar, explorar y analizar la experiencia, encontrar y definir situaciones problemáticas concretas; se trata de revelar lo no dicho, lo inhibido; " describir lo real es intentar, por la observación y la operacionalización de los conceptos, captar exactamente lo que pasa en un

campo preciso de lo real empírico<sup>27</sup> (R. B. Tremblay 1947); de aquí que la descripción es el punto de partida a una investigación real. Una vez descrito para poder interpretar esa realidad hay que explicársela, y “explicar lo real, es crear lazos entre diversos fenómenos y, científicamente hablando, es poner en relación unas variables precisas de manera que nos permitan comprender lo que ocurre”<sup>28</sup>, el relacionar la observación con los conceptos específicos, no tiene como función establecer relaciones causales externas, por el contrario se busca encontrarle significación a los sucesos, una comprensión a las situaciones particulares, “ la comprensión por oposición a la explicación”<sup>29</sup> basada en las intenciones y significaciones conscientes.

Depende mucho de la visión que se tenga para poder diferenciarlos y separarlos o bien conjugarlo los momentos como pautas para seguir, mi perspectiva coincide con la que plantea R. B. Tremblay; no puedo interpretar un hecho que no tenga plenamente identificado, en todas sus manifestaciones y con sus características, a esa fase de identificación le considero como un primer momento de descripción y narración del fenómeno, una vez que lo conozco, empieza el otro momento de escrutinio de mirarlo críticamente a partir de la práctica y haciéndome de los elementos teóricos necesarios para darle un sentido y significado a los hechos de tal manera que los pueda volver datos, en ese momento estoy interpretando o comprendiendo, porque me permite estable correlaciones entre los hechos de la práctica, los referentes teóricos y el contexto, focalizando las cadenas que entrelazan los datos, para darme mayor contundencia al planteamiento o replanteamiento de un problema, teniendo claro el presente, y me refiero a identificarlo y comprenderlo podré proyectar al futuro; con un enfoque hermenéutico basado en la voluntad de comprender lo que pasa cuando los actores se encargan de resolver los problemas.

---

27 Gabriel Gollete y Michelle Lessard-Herbert, La Investigación-Acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentos, p. 54

28 Idem.

29 Ibid, p. 55



La anterior afirmación me recuerda la opinión de Josef Bleicher cuando contrasta a una investigación interpretativa y una investigación crítica, denominándolas “**Filosofía hermenéutica**” y “**Hermenéutica crítica**” respectivamente, argumentando que: “la filosofía hermenéutica intenta la mediación de la tradición y por ello se dirige al pasado con el propósito de determinar su significado para el presente; la hermenéutica crítica se dirige al futuro y a cambiar la realidad, en vez de limitarse a interpretarla”<sup>30</sup> Tal vez este proceso que realizo, de alguna manera tiene tendencias hacia la investigación acción, puedo manifestar que sí, pero no logro arribar a ella desde la concepción personal, sin embargo busco de alguna manera trascender de la etnografía tradicional que se realiza, a través de plantear una alternativa de solución al problema, desde una perspectiva crítica de la investigación educativa, encaminada a la transformación de las prácticas, de las concepciones educativas y de considerando los valores de las personas que intervenimos en el proceso. “En este sentido la ciencia educativa crítica nos es una investigación sobre o acerca de la educación, sino **en y para** la educación”<sup>31</sup>

## 1. Supuesto de trabajo

Es necesario aclarar que, desde una perspectiva etnográfica y tomando en cuenta los supuestos de la investigación cualitativa, se da “la necesidad de abandonar los procesos deductivos tradicionales tales como la formulación de hipótesis a priori”.<sup>32</sup> Sin embargo, elaboramos tres supuestos, que estuvieron sujetos ajustes y replanteamientos en el transcurso de la investigación, ya que no se trata de la hipótesis clásica:

1. Considerando el perfil de estudiante que ingresa y el proceso formativo del docente formador, este último a través de sus acciones pedagógicas y

---

30 Josef Bleicher. “Los paradigmas de la investigación educativa”. En :La investigación educativa como herramienta del profesor. Antología Básica LE 94., p. 26

31 Ob. Cit. P 27

32 Stephen Wilson. El uso de las técnicas etnográficas en las investigaciones educativas. p. 10

didácticas, no ha favorecido la construcción de la propuesta pedagógica desde el currículo.

2. El encasillamiento de esquemas en la construcción de la propuesta pedagógica en el plan 85, limita su elaboración en las LEP Y LEPMI 90.
3. El eje metodológico de las LEP Y LEPMI 90 no apoya la búsqueda de problemáticas significativas de la práctica docente.

Para poder aprobar o rechazar cualquiera de las afirmaciones anteriores, decidí llevar a cabo un diagnóstico que brindará información más cercana de la problemática sentida y significativa de esa práctica. Si consideramos que el docente formador no es el único elemento activo en el proceso, se necesitaba recuperar tanto el punto de vista del asesor, como de los estudiantes, para poder analizar y cuestionar: las formas de trabajo, los productos, avances y problemáticas y las visiones o perspectivas de ambos, esto a través de encuestas y entrevistas que se aplicaron a estudiantes y asesores.

## **2. Instrumentos de recolección de datos**

Entre los docentes formadores se realizaron entrevistas para conocer sus perfiles, experiencias y dificultades en la construcción de la PP, así como también el registro de las reuniones de colegio de asesores para recuperar la mayor cantidad de información posible que nos ayude a clarificar los rasgos de la problemática.

Considerando la finalidad y propósitos del presente, nos inclinamos por la utilización de técnicas de investigación etnográficas. Si estamos hablando de una investigación de corte cualitativa, entonces nos referimos a una investigación “desde dentro”, por consiguiente la etnografía nos permite descubrir el sentido oculto de las actividades cotidianas del individuo, con todas sus diversas capas de significados social en su plena riqueza. La etnografía se interesa:

por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo.<sup>33</sup>

Es importante precisar que la que realizó esta investigación, es parte del universo de estudio, por lo tanto " el docente que investiga su práctica utiliza la etnografía como un recurso metodológico con 'm' minúscula, esto es, como una forma de acercarse a la realidad educativa, pero dentro de marcos explicativos distintos al enfoque socio-cultural característicos de la antropología".<sup>34</sup>

Para nuestro estudio, los instrumentos de los cuales se utilizaron para la recolección de datos son: las notas de campo, la entrevista no estructurada (ver anexo 2), el diario de campo y la encuesta abierta (ver anexo 3).

El registro en el diario o notas de campo resulto una de las herramientas básicas de recogimiento de información, pues éstas notas "son en lo fundamental, apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo".<sup>35</sup> De igual importancia fueron las entrevistas y las encuestas abiertas a los estudiantes, por ser numerosa la muestra, entre la planta de asesores se realizaron entrevistas para la recolección de información.

Rescato como una fuente de enriquecimiento a la etnografía, el diagnóstico pedagógico que consiste en realizarle un análisis a la problemática más significativa de la práctica docente, además se le considera pedagógico porque

---

33 Peter Woods. " La Etnografía y el Maestro", en: Análisis de la Práctica docente propia. Antología Básica UPN. LE 94 p. 50-51

34 Juan Campechano Covarrubias, et. al., Entorno a la intervención de la práctica educativa, p.38

35 Peter Woods, "La Escuela por Dentro", en: La Etnografía en la Investigación Científica, p. 60

examina a la práctica docente en sus diferentes dimensiones, para poderla comprender a partir de sus diferentes integrantes, o sea, en su complejidad. Por lo que realizar un diagnóstico requiere “seguir todo un proceso de investigación para analizar el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos, dificultades o contrariedades importantes que se dan en la práctica docente donde están involucrados los profesores-alumnos”<sup>36</sup>, a través de él podríamos conocer los elementos que influyan ya sea negativa o positivamente para que se presentará el problema, ya que viene resultando un recorte de la realidad.

Para dar mayor fuente de información al lector y haciendo al mismo tiempo más detallado el diagnóstico general en los siguientes apartados, encontrará una descripción pormenorizada acerca de la propuesta curricular de las licenciaturas, así como su implantación en la subsede y las diferentes problemáticas que de la misma han surgido hasta llegar a un diagnóstico más específico acerca de la acción didáctica del docente que es nuestro objeto de estudio.

---

36 Marcos Daniel Arias Ochoa. “El diagnóstica pedagógico”, en: Contextualización y valoración de la práctica docente. Antología U P N., p. 41

## CAPITULO III

### LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS LEP Y LEPMI 90

Este nuevo proyecto académico llevó a la Universidad Pedagógica Nacional a reorganizar la vida de las unidades, pues debido a las condiciones geográficas en las cuales se encuentran enclavadas las comunidades indígenas, hubo que ampliar la planta de asesores y readecuar la modalidad de trabajo a las condiciones de los maestros que estudian estas licenciaturas, consideradas de nivelación.

El diseño curricular de estas licenciaturas está construido desde un "modelo de procesos"<sup>37</sup>, pues propicia la búsqueda del conocimiento y la resolución de problemas, volviendo al estudiante y asesor en artesanos de su práctica, una propuesta abierta y flexible que propicia la formación del asesor al interior del currículo, así como también pretende impulsar a la investigación. Desde la perspectiva del equipo diseñador ésta es la visión con la que se elabora el currículo y esos son los resultados que se espera obtener.

Esta propuesta curricular intenta incorporar una perspectiva crítica, que se desarrolla a través del razonamiento y la reflexión del modelo, ya que desarrollarla implica un ejercicio de reflexión constante en cuanto a lo diseñado y lo requerido por el estudiante en un contexto indígena, también considera el dualismo teoría-práctica, pues no busca la formación teórica del estudiante sino que éste logre crear un puente entre la teoría y la práctica, que le permita hacerse de aquella que le sirve para interpretar y entender su realidad, no como una doctrina dogmática, sino como una herramienta de reflexión que le dé sentido a su realidad, "propiciando un método ideológico crítico para realizar investigación y

---

37 Vid. L. Stenhouse. Investigación y desarrollo del currículo.

conocer nuestros momentos individuales y sociales, aspecto fundamental en la educación indígena, puesto que a partir de ello se desea que el docente implemente acciones que redunden en beneficios personal y comunitario<sup>38</sup>.

Sus fundamentos filosóficos parten de una perspectiva humanista, pues toma en consideración la formación del estudiante, su historia educativa y las situaciones sociales que le rodean (Stenhouse 1967). Desde su inicio la propuesta centra su atención en el estudiante y su práctica como ejes principales de análisis, trata de que el estudiante lleve a cabo su autorreconocimiento como indígena y como docente, además de su identidad como elemento clave para poder generar una docencia de calidad a los agentes que se la demandan. De igual manera, dentro de sus líneas de formación, se considera relevante sensibilizar al docente hacia la revalorización de la cultura y las características lingüísticas del medio en el cual se desenvuelve, intentando con ello, que el estudiante se sienta orgulloso de sus raíces y ese orgullo se refleje en propuestas didácticas que tengan como propósito, aparte de lograr el aprendizaje, el rescate de conocimientos étnicos de la comunidad a la que está sirviendo.

## **A. Propósitos y Perfiles de ingreso y egreso**

El propósito fundamental de las licenciaturas es, ofrecer a los maestros del subsistema de educación indígena, una formación que les permita transformar y mejorar su trabajo docente a fin de elevar la calidad educativa que se le brinda a la población indígena de nuestro país. Entre las características que hacen diferente al Plan 90 de otras propuestas de formación de la UPN, están, pretender ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística, así como, a la problemática pedagógica que derivan de ésta diversidad, al atender a grupos escolares con características socioculturales y lingüísticas diversas.

---

38 Conclusiones arribadas en la: II Reunión Nacional de Evaluación de las LEPEPMI 90.

Esta diversidad sociocultural demanda una formación docente que brinde herramientas conceptuales, que permitan al estudiante reconocer y comprender cómo inciden en su acción pedagógica, la heterogeneidad cultural y lingüística de los grupos escolares que atiende.

Por otra parte, las licenciaturas surgen como una opción para la profesionalización de los docentes indígenas es por ello que la población a la que se dirige la conforman maestros que en su mayoría son indígenas y prestan sus servicios en el subsistema de educación indígena. Su preparación académica, en la mayoría, es de nivel bachillerato en diferentes especialidades y otros que durante su servicio docente tuvieron la oportunidad de acudir a los cursos y actualización que brinda el subsistema a través de un área encargada del mejoramiento profesional, mismo que, al acumular un número determinado de participación les otorga el título de maestros bilingües.

Aunado a la formación escolar del estudiante, tenemos la que se obtiene en los años de experiencia en el servicio, de ahí que el perfil de ingreso de los estudiantes a las licenciaturas sea muy heterogéneo. Sin embargo, la totalidad de ellos son bilingües.

Lo antes mencionado nos lleva a una dinámica de trabajo muy diversa y problemática, pues cada estudiante presenta características muy particulares, aun cuando se den algunas situaciones genéricas, como son la falta de hábito de lectura, los problemas de comprensión de la misma, por las características de formación que vivió el estudiante y los serios problemas de redacción.

Sin embargo y a pesar de todas estas situaciones, lo que se desea del estudiante es que al egresar halla logrado analizar las problemáticas lingüísticas, culturales y psicopedagógica, para las cuales elabore propuestas alternativas en su práctica docente de acuerdo con la especificidad lingüística y cultural del entorno en que trabaja.

## B. Modalidad de estudio

En la Universidad Pedagógica, se manejan tres modalidades de estudio que son: la escolarizada, dicha modalidad requiere de la asistencia regular del estudiante a sesiones de socialización. La modalidad a distancia donde el estudiante asiste por períodos espaciados únicamente a las asesorías que éste requiera para registro de avances y planteamiento y resolución de dudas; por último, la modalidad semiescolarizada con asistencia a sesiones sabatinas únicamente, que resulta la más idónea para los profesores-estudiantes ya que responde a las necesidades de formación de los maestros en servicio, al considerar que son docentes frente a grupo con experiencia,<sup>39</sup> la cual requiere ser reflexionada y sistematizada a través de las estrategias de trabajo y contenidos que los cursos le brindan.

Consiste en asistir una vez a la semana a la socialización del aprendizaje individual, para que a partir de este se construyan aprendizajes grupales, ésta forma de trabajo requiere de lectura previa de los contenidos, así como el registro de puntos de análisis y de discusión que propicien el intercambio de comentarios y se le conoce como dinámica de seminario. Este trabajo más cercano le permite al estudiante ir de la teoría a la práctica y viceversa, intentando con ello llegar a una praxis educativa.

En síntesis, podemos decir que la modalidad de estudio de esta licenciatura comprende tres momentos de aprendizaje; el primero, un momento individual donde el estudiante realiza lectura previa y registro de lecturas; el segundo, un momento grupal en el cual los estudiantes llevan a cabo la socialización de sus aprendizajes individuales para construir aprendizajes grupales y un tercer momento, que se le denomina taller integrador, en el que se

---

39 vid. Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educ. Preescolar y Primaria para el Medio Indígena



propone recuperar el trabajo realizado en los cuatro cursos del semestre, mediante la identificación de problemas derivados de la práctica docente, el cual se analiza tomando en cuenta los elementos teórico metodológicos, pertinentes de los cursos. Su realización requiere del trabajo colegiado de los cuatro asesores de los cursos del semestre, con el fin de que el análisis grupal conjunte las distintas perspectivas de las líneas de formación, la periodicidad del taller es de dos durante el semestre.

### **C. Estructura del plan de Estudio**

La estructura del plan de estudio está compuesta por un curso propedéutico, una área básica y una área terminal. El primero tiene una duración de un semestre. El área básica es cubierta en los primeros cinco semestres de la licenciatura, con cuatro líneas de formación: Línea psicopedagógica, línea antropológico-lingüística, línea socio histórica y línea metodológica. El área terminal, se cursa en los últimos tres semestres, en los cuales se analizan cuatro campos de conocimiento: Campo de la lengua, campo de la matemática, campo de la naturaleza y campo de lo social.

#### **1. Propedéutico**

El curso propedéutico se considera de carácter obligatorio, en él se pretende que el estudiante desarrolle sus habilidades de comprensión y producción de textos, como parte de su formación académica.

El eje central de este curso es iniciar al estudiante en la reflexión sobre las especificidades de la práctica docente en contextos indígenas, así como que cuestione su quehacer docente y se ubique como parte y actor de la educación indígena. Durante este semestre se analizan las formas de socialización familiar-

comunitaria, para contrastarlas con la educación escolarizada y los conflictos que se crean por la discontinuidad cultural y lingüística que la escuela provoca.

## **2. Área Básica**

El área básica es un espacio curricular que potencia la reflexión y el análisis general de las experiencias del profesor, a partir de las situaciones concretas que se presentan en la práctica docente con los alumnos, teniendo en consideración a los elementos que infieren en ella, como son: el entorno sociocultural, político y económico.

Por lo que, para realizar un proceso analítico y reflexivo sobre su práctica docente, el maestro necesita poseer una perspectiva multidisciplinaria. Dicha multiplicidad se le proporciona a través de cuatro líneas de formación, que guardan un seguimiento y coherencia tanto vertical como horizontal en la estructura curricular; estas líneas son: Línea psicopedagógica; línea antropológico-lingüística; línea socio histórica y línea metodológica.

### **a. Línea Psicopedagógica**

Proporciona al estudiante, un conjunto de elementos teórico metodológicos que le permitan aproximarse al análisis de los problemas cotidianos de la práctica docente, para que éste pueda diseñar estrategias de enseñanza que propicien en sus alumnos el desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje.

El análisis de esta línea no se define solamente por la naturaleza de los contenidos y que proviene de la pedagogía, psicología educativa y la sociología, sino también por la dimensión específica de la práctica docente indígena que atiende, por lo cual se hace necesario que el maestro identifique los elementos contextuales que intervienen en su trabajo cotidiano, para recuperarlos, analizarlos y comprenderlos, de tal forma que logre reconocer a su práctica

docente inmersa en contextos interculturales y adquirir así la responsabilidad de favorecer la integración grupal. De tal forma que planee u organice acciones y recursos didácticos buscando con ello generar aprendizajes significativos a sus alumno.

Los cursos que componen a esta línea son seis y el estudiante los cursa en cinco semestres: 1º Análisis de la práctica docente; 2º Grupo escolar; 3º Desarrollo del niño y aprendizaje escolar; 4º Práctica docente y acción curricular; 5º Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula; y 6º Organización de las actividades de aprendizaje. Cabe señalar que los últimos dos, el estudiante los cursa en el quinto semestre.

#### **b. Línea Antropológico-lingüística**

Esta línea responde al reconocimiento de la diversidad cultural de las zonas indígenas del país, a la valorización de la riquezas de sus manifestaciones y a lo trascendental de su conservación. Tiene como finalidad aportar elementos que le permitan al estudiante, caracterizar la especificidad de la problemática de la educación indígena para apoyar la elaboración de propuestas pedagógicas que le lleven a mejorar su práctica docente. Sus propósitos son: que el estudiante analice desde lo antropológico las relaciones culturales, económicas, políticas y sociales tanto internas como externas de los grupos étnicos, para reconocer e interpretar la dinámica cultural en la que realiza su práctica educativa así como el proceso de conformación de la identidad étnica y de clase del grupo al que pertenece y su relación con el contexto nacional. La perspectiva desde la que se aborda la lengua es sociolingüística para que el estudiante identifique, entienda y aborde los problemas derivados de la relación asimétrica entre las lenguas (lengua materna y segunda lengua).

La línea consta de cinco cursos, los cuales son : 1º Cultura y educación; 2º Grupos étnicos y cuestión étnico-nacional; 3º Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional; 4º Relaciones interétnicas y educación indígena; y 5º Identidad étnica y educación indígena. Se trata pues de que el estudiante haga un reconocimiento del sentido de su trabajo docente en el medio indígena.

### **c. Línea Socio histórica**

El propósito de la línea es apoyar el proceso formativo del estudiante mediante la reflexión y el análisis del contexto en que desarrolle su práctica docente, a través del análisis de la interacción de la educación con los procesos económicos y políticos, para que el estudiante reconozca su quehacer profesional dentro del proceso histórico-social de México, como parte y resultado del mismo.

Esta línea, a diferencia de las otras de la línea básica, se presenta en cuatro semestres durante los cuales se realiza una revisión crítica de los procesos socio históricos, considerando el papel que la educación juega en éstos y la participación de los grupos indígenas en los mismos. Se considera que, al reflexionar acerca de esta dimensión permitirá al docente incidir en su transformación, proponiendo alternativas frente a los problemas actuales de la educación indígena, en los que revalore su papel social y se descubra como sujeto histórico concreto.

Los cursos que conforman esta línea son: 1º Sociedad y educación; 2º Historia, sociedad y educación indígena. México antiguo hasta 1821; 3º Historia, sociedad y educación II. 1821 a 1940; 4º Historia, sociedad y educación III. 1940 a 1990.

#### **d. Línea Metodológica**

La línea esta compuesta por cinco cursos que llevan por nombre: Metodología de la Investigación I, II, III, IV, y V. El propósito de ésta es, que el estudiante al término de su carrera, realice investigación para, y en su docencia, a fin de que la comprenda, la recree, revitalice y busque alternativas para transformarla.

Los contenidos de los cursos son: en el primer curso se trabaja la perspectiva cotidiana del quehacer del maestro; en el segundo, la perspectiva contextual del quehacer del maestro, aporta elementos metodológicos para favorecer la construcción del contexto donde se desarrolla la práctica docente; en el tercer curso, trabaja sobre la perspectiva teórica de una preocupación temática del quehacer del maestro; en el cuarto curso, lleva a la elaboración de un diagnóstico pedagógico de la preocupación temática, para arribar en el quinto y último curso a la elaboración de una propuesta de acción que dé respuesta inicial a un problema docente, para ponerla en práctica y evaluarla, en los tres semestres restantes.

### **3. Área Terminal**

En el Área Terminal se pretende hacer un recorte de la problemática general de la educación indígena, circunscribiéndola al análisis de los problemas que el maestro enfrenta en los procesos de transmisión y apropiación de los contenidos escolares, por ello, la delimitación en campos de conocimiento escolar que constituyen el currículo de la educación básica. De igual manera la

organización por campos, permite al maestro revisar el QUÉ, el CÓMO y el PARA QUÉ en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El área terminal representa la concreción del proceso de formación iniciado en el área básica a través de la construcción de una propuesta pedagógica, que es la elaboración de un escrito que muestra el resultado del proceso de formación en el que se expresa la experiencia docente sistematizada; en la que se recupera y reconstruye la experiencia del maestro, a la luz del análisis realizado durante el desarrollo de toda la licenciatura.

El área terminal está conformado por cuatro campos, que a continuación se abordarán para su descripción.

#### **a. Campo de lo Social**

El campo de lo social se propone durante tres semestres, que el maestro reflexione acerca de:

- los supuestos con que ha trabajado y trabaja las ciencias sociales
- los problemas que ha enfrentado y enfrenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lo social, así como, las alternativas y propuestas que pueden plantearse a partir de sus vivencias y condiciones específicas.

Con esto se busca que el estudiante conozca y comprenda la realidad sociocultural del alumno, a partir de su entorno, de las relaciones que establece con los otros y de los contenidos del currículo escolar, con el fin de contribuir a formar alumnos reflexivos y críticos de su realidad y participantes de los cambios sociales. Estos procesos de reflexión y elaboración, se plasmarán en una propuesta pedagógica. Los cursos de este campo son: El campo de lo social y la educación indígena I, II y III.

## **b. Campo de la Lengua**

El principal objeto ha conocer en este campo es la lengua, no como un reconocimiento abstracto, sino como un estudio que considere sus usos, funciones y posibilidades, lo mismo de carácter intelectual que en su dimensión social, que es expresado a través de procesos normativos, comunitarios, identitarios y cognitivos.

En el estudio de este campo se hace necesario reconocer las características, los usos y funciones de la escritura y la oralidad, así como los procesos de apropiación de cada uno. Estos procesos, si bien son diferentes no deben plantearse de manera aislada ya que poseen características comunes y en la escuela se manifiestan de manera simultánea.

La lengua es entendida aquí en dos perspectivas: una como objeto de conocimiento, el cual hay que someter a proceso de estudio y reflexión empírico-teórico y dos, como instrumento de aprendizaje, de contenidos de la propia lengua y de otro tipo, que pueden ser parte o no de otros campos de conocimiento

El fin que se persigue en este campo de conocimiento, es que el estudiante logre organizar estrategias de enseñanza de la lengua escrita en función de la lengua que hablan sus alumnos. Los cursos de este campo se denominan: Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita I, II y III.

## **c. Campo de la Naturaleza**

Este campo permitirá que el maestro reflexione sobre la importancia del conocimiento de la naturaleza en contextos donde el hombre desde siempre ha establecido una relación estrecha con la naturaleza, humanizándola. Se propone

que el estudiante, identifique problemas que se generan en su práctica docente, en la enseñanza-aprendizaje de este campo; que analice el papel que juegan las ideas, concepciones y experiencias que el niño tiene acerca de los fenómenos naturales, que reflexione sobre supuestos con los que ha trabajado y trabaja. Asimismo, se intenta revalorizar los conocimientos étnicos que ofrece la naturaleza, de tal forma que conozca y construya alternativas de solución a sus problemas de enseñanza. Los cursos que lo componen son: Introducción al campo del conocimiento de la naturaleza; El desarrollo de estrategias didácticas para el campo de conocimiento de la naturaleza y el campo de la naturaleza y la educación indígena III.

#### **d. Campo de la Matemática**

En este campo de aprendizaje, se enfatiza la responsabilidad que tiene el maestro de recuperar y revalorar los saberes matemáticos del niño y de la comunidad donde labora, se considera que un camino didáctico adecuado para la enseñanza de los contenidos de los programas educativos oficiales, es que el maestro parta de los conocimientos matemáticos cotidianos que tiene el niño indígena y con los cuales se identifica.

Lo anterior con el propósito de que el maestro genere estrategias didácticas que consideren los saberes comunitarios en la enseñanza de conceptos y en la construcción de las nociones matemáticas en los niños, para posibilitar una mejor comprensión y aplicación de los signos y símbolos matemáticos partiendo de la simbología local. Los cursos que lo componen son: matemáticas y educación indígena I, II y III.



## **D. La Propuesta Pedagógica**

De acuerdo a los lineamientos del plan de estudio, el proceso de formación plantea, a la propuesta pedagógica como estrategia de formación y como producto de titulación, a través de la cual se presentan experiencias docentes sistematizadas.

Para esta sistematización “el estudiante-maestro ha identificado y analizado problemas en los procesos de apropiación y transmisión de los contenidos escolares en los distintos campos de conocimiento, el análisis de los problemas que reconoce”,<sup>40</sup> le permitirán plantear una alternativa de solución a ellos, todo este proceso, reflexionado y sistematizado por escrito, es lo que llamamos Propuesta Pedagógica.

### **1. La propuesta pedagógica como estrategia de formación y producto de titulación**

Entender a la PP como estrategia de formación significa considerarla como un proceso con tiempo, con etapas, que se van cubriendo durante los últimos semestres del área terminal.

El trabajo que se desarrolla en cada uno de los campos de conocimiento escolar, intenta que la PP se construya paulatinamente, analizando en cada curso las experiencias que se han tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que el cuestionar el trabajo docente, posibilita descubrir y explicarse problemas, para proponer alternativas que los resuelvan, reconociendo y poniendo en juego los saberes que se han construido en la experiencia.

---

40 Vid. Jordan Jani “Orientaciones para la construcción de la propuesta pedagógica”, en: El Campo de lo Social y Educación Indígena. Antología Básica UPN.

Como producto de titulación, el proceso se inicia en el 7° semestre cuando el estudiante opta por titularse con una propuesta pedagógica en un determinado campo de conocimiento y elabora el proyecto correspondiente para registrarlo ante la Comisión de Titulación.

El estudiante que haya elegido titularse con PP recupera el trabajo desarrollado en el área terminal y lo formaliza en el taller que comprende las 12 sesiones finales del 8° semestre.

## **2. Opciones de Titulación.**

Las opciones de titulación que pueden elegir los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 son:

- Propuesta pedagógica
- tesis
- tesina
- examen de conocimiento

La opción que se considera más pertinente en este proceso fue la PP debido a que constituye la estrategia de formación docente con la cual trabajan los estudiantes principalmente en el área terminal.

Una PP parte del reconocimiento de las preocupaciones fundamentales del maestro en relación con una dimensión particular de su práctica docente: los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento escolar. El estudiante selecciona y elige una preocupación para convertirla en problema, el cual articulará su reflexión y da sentido al planteamiento de una estrategia de acción pedagógica. Al sistematizar y profundizar sus reflexiones sobre el problema

elegido y la estrategia planteada, el estudiante fundamenta su propuesta pedagógica y con ello recupera y organiza su experiencia.

El proceso de titulación se inicia cuando el estudiante opta por formalizar una de sus PP, que está trabajando en el Área Terminal y presenta, iniciando el octavo semestre ante la Comisión respectiva, su proyecto de PP. En un plazo no mayor de 20 días, la Comisión de Titulación deberá dictaminar, registrar dicho proyecto y designarle al estudiante un asesor de PP, con fines de titulación. Los elementos que debe contener el proyecto de PP, son varios, los cuales no enunciare aquí<sup>41</sup>, me resulta más interesante enlistar los criterios académicos que debe reunir una PP, para que sea considerada como opción para la titulación; son los siguientes

1. "Que parta de la identificación y análisis de un problema derivado de los procesos de transmisión y/o apropiación de los contenidos escolares.
2. Que presente una estrategia de solución al problema seleccionado.
3. Que incluya una fundamentación teórico-metodológica de la estrategia que plantea"<sup>42</sup>.

### Tesis.

Esta opción requiere de un proceso de investigación en torno a un problema general o particular de educación indígena. El trabajo de tesis implica la presentación de un documento (producto) que dé cuenta de los resultados de la investigación y que exprese una posición teórica-metodológica al respecto, a partir de la construcción de explicaciones.

El proceso de titulación con tesis se inicia con la presentación del proyecto ante la Comisión de Titulación, a inicio del octavo semestre. En el transcurso de

---

41 Vid. Instructivo para el proceso de titulación de las LEPEPMI '90 (1995).

42 *Ibíd.*

veinte días, la comisión dictaminará, registrará dicho proyecto y designará al asesor de tesis para apoyar al estudiante.

También para la tesis existen ciertos criterios académicos como son:

1. que el objeto de estudio sea pertinente al campo de la educación indígena
2. que dé cuenta de una metodología de investigación coherente con el objeto de estudio
3. que dé cuenta de la construcción de explicaciones derivadas del trabajo de investigación y en las cuales quede explicitada una posición teórico-conceptual.<sup>43</sup>

### Tesina

Esta opción también requiere de un proceso de indagación o investigación cuya finalidad es la presentación de un producto básicamente descriptivo. Dicho producto tiene que estar referido a la educación indígena y puede ser un ensayo en relación con la revisión de la producción de algún autor, el análisis de alguna categoría central o concepto sustancial para la educación indígena, el análisis de algún testimonio, una historia de vida o alguna experiencia educativa.

Aun cuando la construcción de explicaciones no sea lo prioritario en la tesina, esta opción implica también un trabajo de investigación, por lo cual, los requisitos para el registro del proyecto son los mismos que para la opción tesis.

Los criterios académicos mínimos de una Tesina para ser objeto de titulación son

1. que el problema abordado sea pertinente al campo de la educación indígena
2. que de cuenta de una metodología

---

43 *Ibidem*.

3. que ofrezca consideraciones teórico-conceptuales que permitan realizar una aportación al campo de la educación indígena.<sup>44</sup>

## E. Proyecto de evaluación y seguimiento

El proyecto de evaluación y seguimiento de las LEPEPMI '90 es presentado en el marco de la VII reunión nacional efectuada en marzo de 1994, como una urgente necesidad de iniciar un proceso de investigación evaluativa paralelo al diseño y realización curricular de las mismas, cuyo objetivo es:

“Desarrollar a través de los diferentes proyectos que se generen en la unidades UPN, un proceso de evaluación integral, continuo, formativo, participativo y crítico de las LEPEPMI'90, que permita obtener información relevante, útil y confiable, a fin de conocer, interpretar y valorar el desarrollo curricular de estas licenciaturas, con el objeto de sustentar, tanto el reconocimientos de sus aciertos, así como apoyar las recomendaciones, en su caso de medidas orientadas a la evaluación de su calidad”.<sup>45</sup>

Dicho proyecto contempla siete líneas de investigación las cuales son:

- ⇒Línea de seguimiento de matrícula
- ⇒Línea de perfil de ingreso
- ⇒Línea de desempeño académico
- ⇒Línea de modalidad y material de estudio
- ⇒Línea de productos de titulación

---

44 Ibidem.

45 Sara A. Andrade , et al. Propuesta Inicial del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90. Mecanograma.

⇒Línea de impacto social

⇒Línea básica.

Este proyecto fue acogido por el grupo de asesores de todas las unidades UPN, con beneplácito de tal forma que varias de éstas se incorporaron ha una o más líneas de investigación, con el compromiso de presentar informes parciales en cada reunión nacional. Esto ha permitido que se fortalezca la comunicación entre los que diseñaron el currículo y los que lo operan.

Cada una de las líneas de investigación tiene propósitos específicos para abordar. A continuación se plantean a grandes rasgos dichos propósitos.

#### ❖ Seguimiento de matrícula

Su propósito central es el de registrar de manera sistemática todos los movimientos de la matrícula que se presenta en cada uno de los semestres de las generaciones que han ingresado y egresado

#### ❖ Perfil de ingreso

Esta línea permitirá conocer el perfil real de los maestros del subsistema de educación indígena que se incorporan ha estas licenciaturas, con esta información se podrán diseñar algunas medidas académicas que posibiliten un mejor desempeño de los estudiantes.

#### ❖ Desempeño académico

Su intención consiste en abordar el análisis del desempeño académico del estudiante de estas licenciaturas, para describir que sucede durante su proceso

formativo respecto a sus hábitos, actitudes, conocimientos y expectativas que se van desarrollando.

#### ❖ **Materiales y modalidad de estudio**

Realizar un estudio sobre la evaluación de los materiales: guías y antologías, así como conocer las situaciones positivas y problemáticas de la operación de la modalidad en las distintas unidades y subsedes donde ésta se ofrezca.

#### ❖ **Productos de titulación**

Esta línea se propone investigar qué dificultades enfrenta el proceso de formación docente en las licenciaturas, a través de la elaboración y producción de PP, ya que ésta es el resultado de dicho proceso en el área terminal y a la vez es la estrategia de formación que señala el currículo.

#### ❖ **Impacto social**

Se pretende identificar los resultados de las LEP y LEPMI'90, el eje propuesto es la revisión del trabajo docente de los maestros de educación indígena que se incorporaron a éste proceso de formación docente, para conocer si los maestros que estudian las licenciaturas desarrollan estrategias que les permiten ofrecer una educación de mejor calidad en el medio indígena, revalorando su trabajo como docentes, reconociendo los saberes propios de las comunidades indígenas para incorporarlos al currículo.

Las reuniones nacionales han dado espacio para la socialización de los resultados de las líneas de investigación, a permitido la participación activa de

asesores en el rediseño de las licenciaturas. De esta forma el proyecto se presenta como un espacio de desarrollo curricular.<sup>46</sup>

Actualmente el PES<sup>47</sup> se encuentra en su segunda etapa, algunos de los propósitos de las líneas de investigación han sufrido modificaciones para reorientar los procesos, otros se han mantenido. Una línea nueva que se ha anexado al proyecto es la de operación y desempeño académico, cuyo propósito es conocer y evaluar las condiciones materiales y humanas con que opera el Plan 90, en unidades y subsedes principalmente es estas últimas donde se tiene el mayor peso en atención a la demanda.

Como antes se menciona, el presente trabajo responde a dos de las líneas: desempeño académico y productos de titulación, de las cuales la primera tuvo cambios significativos.

---

46 Entendiendo por desarrollo curricular, como la acción que ejerce el docente formado a la hora de interactuar con el currículo, generando cambios en este, cambios que enriquecen su desarrollo y conlleva a una reestructuración parcial o total del mismo.

47 Lo utilizaremos para referirnos al Programa de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90



## **CAPITULO IV**

### **ESTABLECIMIENTO DE LAS LEP Y LEPMI 90 EN LA SUBSEDE VALLADOLID**

Como ya se había mencionado, la Subsede Valladolid, se encuentra ubicada en el municipio del mismo nombre, al oriente del Estado de Yucatán, México, como un módulo extensivo de la Unidad 31-A situada en la Cd. De Mérida dependiendo administrativamente del Gobierno del Estado a través de la Secretaría de Educación y académicamente de la Universidad Pedagógica Nacional con sede en la Cd. De México D. F.

Desde 1985, se establece en la Subsede Valladolid las Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85, sin contar con un local propio donde desarrollar sus actividades, al comienzo de ésta, la planta de asesores se desplazaba de la Unidad Mérida hasta esta ciudad para desarrollar la docencia, pero poco a poco se fue estableciendo una planta de asesores de la localidad para atender a los grupos que estaban ya trabajando. Hasta la actualidad, esta Subsede cuenta con un local propio donde desarrollar la docencia pero sólo a nivel diplomado, pues para las sesiones de licenciatura continuamos en instalaciones prestadas, pues a falta de estos espacios se busca el apoyo de otras instituciones educativas, que facilitan sus instalaciones para desempeñar las funciones.

En septiembre de 1990, se establece en Valladolid, las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para en Medio Indígena, con un total de 34 inscritos en la primera generación, atendidos por cuatro asesores, cada uno trabajando una línea de formación.

La matrícula de inscripción a las LEP y LEPMI 90 en la Subsede Valladolid ha sido la siguiente:

Generación	1ª 90-94	2ª 91-95	3ª 92-96	4ª 93-98	5ª 94-99	6ª 95-2000	7ª 96-2001	8ª 97-2002
Ingreso	34	22	21	20	21	21	21	29
Egreso	18	18	14	9	7º Sem.	5º Sem	3º Sem	1º Sem

## A. Tipo de Estudiante

El estudiante que ingresa a las LEP Y LEPMI 90, en su mayoría cuentan con un perfil escolar de bachilleres y son muy pocos los casos en los que han ingresado de mejoramiento profesional. Presentan características muy diferentes a los de estudiantes de otras licenciaturas; todos hablan dos lenguas, el español y la maya, algunos la dominan en sus dos formas escrita y oral, pero un porcentaje elevado de ellos, 70% aún está en proceso de aprender la forma escrita, por lo tanto, si consideramos las diferencias que existen en la estructura gramatical de ambas lenguas, por ejemplo varios fonemas del castellano no existen en la lengua maya como es el caso de la “f” del fonema “j”, de la “rr” como sonido fuerte, por su parte en castellano no tenemos la utilización de los apóstrofes para connotar la sílaba tónica, estos pequeños y simples ejemplos hacen comprensible el por qué nuestros estudiantes se enfrentan a muchas dificultades en el proceso.

Otro aspecto se refiere a sus hábitos de estudio, el estudiante proveniente de un nivel bachillerato formado desde un modelo centrado en las adquisiciones, Rafael Porlán afirma que “estos modelos ponen el acento en la adquisición del conocimiento y los modos de razonar propios de la disciplina que se va a enseñar...se trata de modelos donde la práctica es una aplicación de la teoría”<sup>48</sup>, en otras palabras modelos que buscan la reproducción tal cual de lo que se aprende, con este antecedente es lógico pensar que no se ha fomentado una

48 Rafael Porlan. “Modelos de formación y teoría sobre el conocimiento profesional”, en: El Conocimiento de los profesores, p. 16

cultura de la lectura, por un lado, por otro los años que suspendió sus estudios acrecienta la grieta por el hábito de ésta, situación que complica y dificulta al inicio la modalidad de estudio que se le plantea.

El contexto sociocultural en el que se ha desenvuelto el estudiante también es determinante, pues muchos de los textos que se revisan durante la licenciatura maneja términos muy técnicos por lo que no le resultan comunes ni sencillo, dificultando la comprensión de lo que lee, ¿porqué haga referencia a su contexto sociocultural? es sabido de todos que el docente-estudiante que decide cursar la licenciatura no cuenta con un acervo bibliográfico que le permita tener un amplio vocabulario que le facilite la comprensión de términos. Por otra parte, aun cuando posea una cantidad mínima de textos no los lee, ha menos que sea sumamente necesario, esta afirmación se corroborará posteriormente con los datos extraídos de mis registros. Cuando les preguntas a los estudiantes alguna información que está en sus planes y programas lo desconocen porque no se han puesto a leerlo, pero si pueden evitar la lectura preguntándole a algún compañero que lo sepa, lo hacen, prefieren realizar ese cuestionamiento que realizar la lectura; desde luego que la dinámica de estudio trata de romper estos vicios y en ocasiones lo logra, de tal manera que el estudiante durante su proceso de formación va superando estos inconvenientes, tanto del hábito por la lectura, la comprensión de la misma y sus problemas de redacción, este es un resultado que se puede observar cuando uno lleva un seguimiento del estudiante desde su ingreso hasta la conclusión y es nada más y nada menos que en el momento de la replica de su trabajo de titulación donde con lujo de detalle se vuelve más observable, desde luego, que existen otros momentos.

## **B. El Docente formador**

Actualmente la planta de asesores de las LEP y LEPMI'90 está conformada por diez, de la que formo parte, cuatro de ellos forman parte del equipo inicial, a

los cuales les correspondió atender a toda la primera generación de egresados y se han mantenido participando en diversas líneas de formación en las generaciones siguientes, que ya han concluido el proceso o que aún cursan algún semestre; el resto de asesores nos hemos ido incorporando paulatinamente.

El perfil de los asesores resulta heterogéneo, siete tienen estudios de normal básica; todos tienen estudios a nivel licenciatura, cuatro de la licenciatura Plan 85<sup>49</sup> UPN, uno de la LEPMI'90; tres de la normal superior, dos de ellos en Psicología de la educación y uno en Ciencias naturales; uno más con estudios de etnolingüística y uno con licenciatura en pedagogía. Del total de la planta de asesores tres de ellos son candidatos al grado de maestría.

Las condiciones laborales son las siguientes: de diez asesores sólo tres son basificados; uno de medio tiempo y los otros dos con diez horas cada uno, mientras que el resto somos por contrato, dos de medio tiempo, uno de doce horas, uno de seis y el restante con diez horas .

Existe una diversidad de perfiles de asesores, por lo tanto, una variedad de prácticas docentes, todas caracterizadas por los distintos procesos formativos de cada uno, sin embargo, esto no ha impedido que el trabajo se realice en forma armónica y comprometida.

Aunado a las cargas de trabajo también está la diversidad de líneas que se atienden de manera indistinta en las diferentes licenciaturas que oferta la Universidad, como son: las LEP y LEPMI Plan 90, y la más reciente Licenciatura en Educación Plan 94, por lo que he podido observar y registrar, si bien es cierto que la dinámica de trabajar en varias licenciaturas conlleva más trabajo y claridad, pues hay que diferenciar los propósitos de una y de otra, también permite al asesor tener un panorama más amplio de las problemáticas de la educación.

---

49 Lic. en Educación Primaria Plan 85, es un plan de estudio estructurado en el año de 1985, con una estructura, y orientación curricular muy diferente a la de las LEPEPMI'90, ya que esta va dirigida a maestros que trabajan en medio urbanos y semiurbanos.

Con ello no quiero decir que esto no tiene sus riesgos, pues se necesita de mucha claridad y rumbo para diferenciar los distintos procesos, ya que si bien las licenciaturas tienen propósitos y especificidades diferentes, también tienen puntos de encuentro y diferencias muy bien delimitadas.

### **C. La Construcción de la Propuesta Pedagógica en la Primera y Segunda Generación de Egresados**

Cuando las LEP y LEPMI'90, se establecen en esta subsede, a los asesores que les toco participar al inicio del proyecto, se les presentó el reto de irse formando junto con los estudiantes de la primera generación, pues para la mayoría de ellos resultaba novedoso el tratamiento y la orientación de las licenciaturas, muchos obstáculos sortearon durante el desarrollo de las mismas, semestre tras semestre, tanto asesores como estudiantes pero los aprendizajes fueron mutuos.

Se presentaron dificultades y angustias por buscar rumbos, tratando de encontrar el camino que les permitiera tener una visión clara hacia donde arribar, buscando la forma de alcanzar los propósitos de ésta. Varios fueron los errores, pero de ellos aprendieron para ir encausando mejor los procesos.

Uno de los aspectos que preocupaba más (y que continúa preocupando), es el proceso de construcción de la PP, el currículo induce precisamente a la elaboración de la PP, como una estrategia de formación profesional del docente en servicio, ya que incide de manera relevante y directa en el mejoramiento de la práctica docente cotidiana y en la calidad educativa, al fortalecer los procesos de apropiación y transmisión de contenidos educativos.

Este proceso de construcción de la PP, resultó problemático en las primeras dos generaciones, pues de 36 egresados ninguno terminó la licenciatura con un producto ya acabado o en su última fase de formalización para la titulación, la mayoría de los egresados tuvieron que trabajar, algunos

aproximadamente diez meses, después de haber terminado la licenciatura su producto para poder titularse, otros han tardado más y algún otro lo abandonó<sup>50</sup>; varios fueron los aspectos que no permitieron los avances como estaban programados, los que se fueron identificando a través de la revisión constante de los procesos y de ir reflexionando las acciones que desarrollaba el asesor; entre los cuales se pueden mencionar:

- la forma de trabajo
- problemas en el diseño
- la esquematización de la PP.

La primera de ellas debido a que en los últimos semestres donde se trabaja de manera más directa la construcción de la PP, pocas son las acciones que conducen al estudiante a realizar avances significativos en sus trabajos y en el octavo semestre después de cuatro sesiones, se distribuyen las asesorías por campo, atomizando al grupo, aspecto que generó ausentismo y desinterés por avanzar en sus trabajos.

El problema que se identifica en cuanto a la estructuración del diseño, comenzando con la línea metodológica que da al estudiante elementos de diferentes métodos de investigación sin aclarar o especificar los puntos claves, que le marque al estudiante puntos de arribo para el trabajo, generando ambigüedad e indecisión en los procesos. Aunado a ello la tendencia por impulsar al estudiante hacia la investigación acción sin las especificaciones, ni elementos necesarias, así como, darle un mayor peso a la teorización y poca atención a la práctica, siendo esta última el elemento primordial de análisis y reflexión de la licenciatura.

El último de ellos, la Esquematización de PP. La licenciatura plan 85 dejó en los asesores una fuerte influencia y esquemas rígidos para su elaboración, pero estos no concuerdan con las especificaciones o características de la

---

50 Vid. Datos que se pueden confirmar en la evaluación de la LEPEPMI de esta Subsección en 1996.

educación indígena, ni a su visión de la práctica, el manejo de contenidos y el tratamiento al contextos. Las anteriores afirmaciones vertidas son ha las que arribamos lo que asistimos a las diferentes reuniones nacionales de evaluación al currículo donde se discutió y analizaron las problemáticas que se viven al operar esta propuesta.

Aún con toda la gama de problemas que se presentan en la construcción de los productos de titulación, esta subsede es la que tiene el número mayor de titulados en la Unidad 31 A, pues de 50 egresados en sus tres generaciones se han titulado 31 que corresponden al 80% de los egresados<sup>51</sup>. Estos resultados podrían resultar engañosos a simple vista, si el propósito fuera la titulación, no tendríamos ningún problema por abordar, pues al parecer existe un buen promedio de eficiencia terminal, sin embargo vale aclarar que la gente que se ha titulado lo ha hecho al exterior del currículo, cuando la propuesta de formación plantea la construcción de producto de titulación al interior del currículo, siendo de esta forma la titulación actual, ratifica la existencia del problema.

### **1. El docente formador y la construcción de la Propuesta Pedagógica al interior del currículo**

Los problemas detectados en las primeras generaciones llevaron al colegio de asesores a ser una revisión concienzuda acerca de las acción pedagógicas que venía realizando y las implicaciones o aportaciones de las mismas a la problemática.

Es claro que el currículo de las LEP y LEPMI'90 contempla la construcción de la PP, a partir del 6º semestre, pues así se manifiesta en los múltiples documentos emitido por el equipo diseñador de las mismas, contrario a ello el colegio de asesores de la subsede, considera que, la PP, se viene construyendo

---

51 Vid. Datos que pueden confirmarse en los informes de titulación de la Subcomisión de titulación de la Subsede Valladolid.

desde el **primer** semestre, cuando el estudiante hace a través de **un reporte del reconocimiento de su práctica docente**; en un **segundo** semestre lleva a cabo **la contextualiza de su práctica docente**; en **tercer** semestre **reconoce y evalúa las preocupaciones temáticas a través de un ensayo académico y selecciona una**; en un **cuatro** semestre realiza **un diagnóstico pedagógico sobre su preocupación temática** para que se convierte en **un problema** ; ya en un **quinto** semestre con toda la información obtenida hasta el momento **plantea su problema y elaborará un proyecto** con el que buscará darle respuesta al problema. En cualquiera de las opciones de titulación, en el **sexto** semestre **planea su estrategia de acción**, la cual **aplica y evalúa** durante **un séptimo** semestre, de tal forma que en el **octavo** semestre lleve acabo todas **las adecuaciones** que le desee hacer **a su propuesta** en lo teórico y didáctico **y la formalice para producto de titulación.**

Como se puede observar, el trabajo tiene una continuidad y un seguimiento lógico, que debe dar como resultado los dos procesos de la PP.: como estrategia de formación pues se da dentro y durante la estancia del estudiante en las licenciaturas, para que al concluir este trabajo le sirva como producto de titulación. Esta visión más clara de los rumbos se ha logrado a partir de la experiencia adquirida a través del ensayo y el error, pues ha permitido ir definiendo el camino a seguir.

Sin embargo, esto no quedaba claro a un principio cuando los asesores que trabajaban con la primera generación también se estuvieron formando en el proceso, no se tenía una visión clara sobre la orientación específica que caracterizaba a la construcción de PP., en el medio indígena, razón por la cual a un principio se estuvo orientando desde la experiencia de la LEP. 85<sup>52</sup>, situación que provocó mucha dificultad para la construcción de la Propuesta, pues como se señaló anteriormente las características del estudiante son diferentes, como distinto es el contexto de su práctica docente, por lo tanto las necesidades que de

---

52 Abreviatura de: Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar. Plan 85



éstas emana, están permeadas por una diversidad cultural y lingüística<sup>53</sup> que presentan las comunidades a las que sirve.

En los primeros años los asesores de la subsele desarrollamos únicamente las acciones que contemplaba el proyecto de las LEP y LEPMI'90 que consistían en la elaboración y distribución de materiales de estudio que proveen al estudiante los elementos teórico-conceptuales que requiere para su formación, estos materiales constan de: una Antología Básica; una Complementaria y una Guía para el estudiante, la cual sugiere algunos puntos para la reflexión y la discusión en las sesiones de socialización, pero las cosas han cambiado.

A ocho años de su establecimiento en la Subsele, las acciones que se desarrollan en ellas han sufrido cambios significativos, en el tratamiento y en los procesos, éstos se realizaron a partir de los resultados que se obtuvieron en el transcurrir de las primeras generaciones. Se contemplo la necesidad de ir incorporando nuevas formas de trabajo que apoyaran más tanto el trabajo del asesor como el proceso formativo del estudiante, no solo quedarnos con las que señalaba el proyecto, entre las acciones que se implementaron están, la elaboración de dosificaciones por curso, las cuales se socializaron en el espacio de reunión de colegiado para conocer y analizar de manera integral los elementos teóricos de los que el estudiante tenían que apropiarse en los diferentes semestres, este compartir y discutir en colegio permitió tener información sobre lo que el estudiante iba revisando y analizando durante el semestre, posteriormente el responsable del eje metodológico en el área básica o el responsable del semestre en el área terminal sería el encargado de diseñar la guía para la elaboración del producto final Integrador<sup>54</sup> por semestre, en este documento se le

---

53 Entendiendo por diversidad cultural y lingüística, la gran gama de tradiciones, costumbres, rituales y la riqueza de la regionalidad de las lenguas indias

54 El producto final: escrito final que el estudiante entrega al termino del semestre en el que se realizar un proceso de integración de las cuatro líneas analizadas durante ese semestre, buscando con ello establecer la relación vertical y horizontal del currículo.

sugería al estudiante los criterios tanto de forma como de contenido que tendría que considerar a la hora de elaborar su trabajo final de semestre.

El dosificar y diseñar un documento permitió, por un lado que los asesores a nos encasilláramos en una sola línea sin reconocer que estaba pasando con las otras, de tal manera que todos los asesores tuviéramos una visión general, esto traería como resultado que todas las acciones que realizábamos tanto asesores como estudiantes convergieran en lo que se pedía de producto final integrador, sin descuidar con ello los contenidos de las líneas, por el contrario, estas nutrirían con elementos teórico-metodológicos el proceso formativo del estudiante.

Posteriormente se implemento también la designación de asesores individuales desde el sexto semestre, situación que el diseño prevé hasta el octavo semestre, pero considerando el seguimiento que se le debe dar a los productos que realiza el estudiante, decidimos que a partir del sexto semestre es el momento adecuado para la asignación de un asesor individual. La función de este sería de apoyo y orientación en la construcción de PP, actividad que se realizará fuera de las sesiones sabatinas, en tiempos establecidos de común acuerdo ambas partes, o sea asesor y estudiante; estos espacios serían para trabajar de manera más detallada la construcción de la misma, para el intercambio de opiniones y auxiliando al estudiante en los aspectos que presentará mayor dificultad. Para ello se estipulo un mínimo de seis asesorías individuales por semestre a las cuales debería asistir el estudiante para presentar avances en su trabajo.

Los resultados obtenidos de estas actividades han sido buenos, pues realmente se apoyan los trabajos de los estudiantes, situación que se refleja en los avances que van presentando. No obstante, a las acciones ya implementadas los problemas continúan presentándose.

#### **D. La tercera generación y El Programa Emergente de Atención al rezago**

Cuando egresa la segunda generación, al colegio de asesores hereda una cantidad de experiencias y de inquietudes ante la zozobra de ¿qué hacer para apoyar más a la siguientes generaciones? ante esta interrogante, y para poder darle respuesta, se realiza una evaluación de las acciones implementadas arrojando información valiosa, la cual fue proporcionada tanto por alumnos como por egresados de las licenciaturas, que posteriormente serviría de insumo para la reestructuración del currículo, así como de la forma de trabajo al interior de la subsede.

Bajo esta perspectiva y con la información dada por los estudiantes y egresados, se decide cambiar la forma de trabajo para la tercera generación que cursaba ya el octavo semestre y que afectaría también a la cuarta generación que se encontraba en el sexto semestre. Los pasos que se siguieron fueron: aplicar una encuesta tanto a estudiantes como a egresados preguntándoles acerca de las dificultades que observaban en la construcción de su propuesta pedagógica, seguidamente a los asesores del semestre que también figuraban como asesores individuales llevaron a cabo un análisis detallado de los avances y dificultades que presentaban sus asesorados, estas dos fuentes de información se cruzarían de tal forma que de ellas resultaran los aspectos a cuidar en un propuesta de trabajo que respondiera a las necesidades que se estaban detectando.

El resultado fue la estructuración de un taller que se denominó "Estrategia para apoyar la construcción de la propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI'90" cuyo propósito fue, favorecer el proceso de construcción de la PP, recuperando para ello las experiencias acumuladas en la primera y segunda generación. Entre sus metas estaba lograr que el 80% de los estudiantes de la tercera generación, en ese entonces en octavo semestre, entregaran su PP, a la comisión de titulación al concluir este semestre, desafortunadamente no logramos nuestra

meta del 80% pero logramos arribar a un 70%, por lo que consideramos que la experiencia fue bastante buena.

La segunda de las metas era que los estudiantes de la cuarta generación, en ese entonces en sexto, presentaran su PP, como requisito para inscribirse al octavo semestre, en sustitución del proyecto, situación que no se logro, las causas no se analizaron. Una tercera meta, era diseñar un plan de trabajo para atender a los rezagados, de manera que pudieran construir cualquiera de las tres opciones que establece la comisión de titulación, y la última, estructurar una estrategia para el proceso de construcción de la PP., al interior de las LEP y LEPMI'90 quedando ambas pendientes.

Posterior al desarrollo de este taller, un problema tomaría más forma y fuerza, el rezago en titulación, ya que después de tres generaciones los egresados eran 50 de los cuales solo 11 se habían titulados quedando el 78% de ellos rezagados; fue entonces en el marco de la décima reunión nacional (1996), cuando el equipo diseñador puso a consideración de todas las unidades del país un programa emergente para abatir el rezago de titulación (PEART) experiencia que ya se había puesto en marcha en la Unidad Ajusco con excelentes resultados.

Entonces la Subsede Valladolid decide adoptar el programa PEART, los trabajos de planeación y organización se comenzaron desde el mes de noviembre de 1996, para dar inicio el 25 de enero de 1997 y concluir tentativamente el 20 de junio del mismo año, para esta fecha la plante de asesores ya había crecido por lo que participamos 12 asesores en este programa, no importó que haya o no trabajado en las LEP y LEPMI 90, por lo que, aquellos que no conocían los procesos, ni la visión de las licenciaturas tuvieron que documentarse sobre los mismos. Al programa se inscribieron 19 participantes de los cuales 17 se titularon, representando el 89%, las experiencias obtenidas con este programa son muy valiosas.

De igual forma en esta experiencia los asesores tuvimos la oportunidad de confirmar y reconsiderar que la parte humana del estudiante es elemento esencial para el buen logro de los propósitos, pues el incentivar la autoestima del estudiante, inyectando entusiasmo hacia su quehacer y reafirmandole la confianza en si mismos de poder lograr las cosas, fueron aspectos importantes y determinantes para los logros alcanzados, estas son sólo algunas de las experiencias obtenidas.

Pero aun cuando los programas emergentes implementado han tenido excelentes resultados y además han representado una experiencia de formación enriquecedora para los asesores, el proyecto original de las licenciaturas no contempla su realización como la panacea al problema de construcción, el mismo grupo de asesores de la subsede no ve este programa como la respuesta a sus problemas, por el contrario es otra manifestación de que continúan vivos los factores que nutren el problema, sin embargo, es a través de estos programas de atención al rezago de donde se rescata el trabajo de los talleres con los estudiante del 8° semestre como un punto de encuentro para continuar impulsando la construcción.

## **E. Formas de Trabajo**

Desde que se inicia con las licenciaturas, la modalidad de estudio ha sido la semiescolarizada, con sus tres momentos de aprendizaje, el individual basado en la lectura individual y la elaboración de síntesis y fichas de comentario, el colectivo que se da a través de la socialización grupal de la lectura y el taller integrador en el cuál a partir de la selección de una problemática seleccionada por el grupo se busca desarrollar un ejercicio de globalización de los contenidos revisados durante el semestre, la dinámica general de las sesiones es de seminario.

La forma de trabajo en las primeras generaciones fue apegada a las indicaciones que marcan los materiales de trabajo, como son guías y antologías que proporcionan el proyecto original, esto generaba prácticamente cada asesor resolviera sus problemas individualmente, si los lograban resolver, no se revisaba la relación entre las líneas, mucho menos entre los cursos que integraban cada semestre de la licenciatura. Con una visión parcial del plan de estudio, pues cada asesor conocía su línea pero desconocía que sucedía en las otras, el trabajo de cada asesor se centraba en la revisión de lecturas que contenía su antología y en la revisión de las actividades previas y finales que le marcaba su guía de trabajo para que elaboraran los estudiantes, todo ello apegados a su línea. Se realizaba el taller integrador sin la claridad necesaria, pues este en la mayoría de las ocasiones no respondía a las expectativas de los estudiantes, en estas condiciones resultaba difícil que el taller resultara realmente una actividad de apoyo donde se pudiera establecer una relación entre la realidad docente y los referentes teóricos que se revisaban.

Los resultados que arrojaba la forma de trabajo fueron; que los estudiantes no lograron concretar la construcción de su propuesta pedagógica por problemas de articulación entre la teoría y la práctica en la construcción de propuesta. Otro resultado fue, que pasos como los de: Problematización, Planteamiento del problema, Fundamentación y la Estrategia de solución, representaron un verdadero vía crucis para estudiantes como para asesores, dando inicio al rezago de titulación.

## **CAPITULO V**

### **Diagnóstico en la Etnografía.**

Tomando en cuenta que el problema planteado es amplio, para efectos de este trabajo he decidido realizar un diagnóstico pedagógico, sobre la base de que a partir de éste poseeré mayor información y con más especificidad, dándole un tratamiento más profundo. Si el propósito del presente fuera sólo describir como está la situación de la problemática elegida, hasta aquí llegaría nuestra investigación, pero nuestro propósito es plantear una estrategia que solucione en parte esta problemática, consciente de que en su totalidad no será solucionada con una acción, pero al menos trataremos de incidir en un aspecto de ella.

El efectuar un diagnóstico nos permite contar con la información necesaria para efectuar una descripción de la situación, a través de un análisis del pasado al presente y con una proyección al futuro, por lo que pudiéramos estar en posibilidades de predecir situaciones futuras y así poder intervenir para modificar la evolución de la realidad, por medio de un juicio o evaluación de la situación, permitiéndonos llevar una comprensión analítica de la realidad, así como los factores relevantes que influyen en la situación y determinan la viabilidad del proyecto de solución.

#### **A. Supuesto del diagnóstico.**

Este momento de diagnóstico se da en ciclos que son: la planeación, la ejecución, la evaluación y la sistematización, a partir de ello presentar una alternativa de solución. El punto de partida para efectuar el diagnóstico fue el

siguiente supuesto: “el perfil del estudiante, la formación del asesor y las acciones didácticas que se implementan, no han favorecido la construcción de la PP desde el currículo”, se llevo a cabo el levantamiento de la información a través de los instrumentos ya mencionados con anterioridad.

## **B. Los resultados del diagnóstico y su análisis**

A continuación se presenta la información rescatada de las entrevistas con asesores y estudiantes, el registro del diario del profesor y las observaciones realizadas. Para poder organizar y analizar la información que se obtuvo en la indagación, se presenta en tres categorías, que son: El perfil del estudiante; La formación de asesor y Las acciones didácticas que se implementan. Las categorías han sido conceptualizadas y se consideran también los indicadores. La sistematización se presenta en esta forma para mayor comprensión de los resultados obtenidos.

### **1. Categoría: Perfil del estudiante**

Cuando hablo de perfil del estudiante me estoy refiriendo a las características académicas que presenta el estudiante al ingresar a la licenciatura ante las habilidades que ésta le solicita; entre las que se considerarán: Antecedentes educativos; Hábitos de estudio y Habilidades requeridas. Entendiéndose por antecedentes educativos, como el proceso de formación e información que cursó dentro de la educación formal, dentro del cual el estudiante adquirió o desarrollo hábitos de estudio que caracterizó su proceso de aprendizaje o de adquisición. Cuando hablo de habilidades requeridas me refiero a las características que se solicita del estudiante que ingresa a la licenciatura.



CATEGORIA  
PERFIL DEL ESTUDIANTE

Antecedentes escolares	Hábitos de estudio	Habilidades requeridas
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escolaridad de bachillerato o preparatoria.</li> <li>➤ Mejoramiento Profesional</li> <li>➤ Estudiante monolingüe maya y alfabetizado en lengua española.</li> <li>➤ Formado en modelos tradicionales de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Falta de hábitos y gusto por la lectura.</li> <li>➤ Dificultad para la comprensión de textos.</li> <li>➤ Poco interés por el registro sistemático tanto de lecturas como de su propia práctica.</li> <li>➤ Ausencia de disciplina para el estudio y la producción.</li> <li>➤ Dificultad y limitaciones para la redacción.</li> <li>➤ Dependencia del asesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Habilidad para la lectura de comprensión.</li> <li>➤ Habilidad para la redacción.</li> <li>➤ Manejo de algunos instrumentos de registro y de indagación.</li> <li>➤ Desarrollo del análisis y la síntesis.</li> <li>➤ Conocimiento de estrategias de enseñanza.</li> </ul>

Analizando la información podemos deducir que los estudiantes que se inscriben a las licenciaturas poseen un perfil que no corresponde al que requiere ésta, esto es comprensible al considerar las habilidades que como bachiller posee, entre las que podemos encontrar, la habilidad de resumir, poca lectura con la característica de obligatoria no por placer, así como no relacionar lo que se lee con el entorno.

En el nivel de bachillerato se potencian la formación general en una serie de disciplinas, ya que el tipo de formación es más preparatoria en miras al siguiente nivel de estudio, por lo que podemos encontrar en ellos, poca disciplina, gusto, y amplia dificultad en la comprensión de la lectura, si consideramos a la lectura como "un proceso interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto según los conocimientos y experiencias del lector"<sup>55</sup>, partiendo de ello podemos afirmar que si al leer lo hace por deber más que por el placer de realizarla, de tal forma que resulta poco significativa la lectura, dificultando con ello poder establecer su relación con la realidad, aunado a ello y en base a la experiencia adquirida en ese

<sup>55</sup> Margarita Gómez Palacios. La Lectura en la escuela, p. 19

nivel puedo afirmar que pocos son los docentes que se interesan por este aspecto, muchos o casi todos se quejan pero nada se hace al respecto. También debemos considerar el proceso de alfabetización a través del cual el estudiante aprendió a leer y escribir su primera lengua o fue iniciado de manera brusca a una segunda lengua desconocida, esto pudiera ser un elemento que provoca el problema. Nuestro estudiante en su inmensa mayoría son originarios de comunidades indígenas donde su lengua materna es la maya, con ella nacen y se desarrollan hasta el momento de llegar a la escuela, presentándose ésta como el primer agente aislado de la realidad que hasta ahora había vivido, encontrándose con el primer obstáculo, tener que aprender otra lengua, sin haber consolidado la propia, al no ser alfabetizado en su lengua materna, esto es, no se les enseñó a leer, ni escribir en maya que es su lengua materna; por el contrario se les impone la lengua española como medio de comunicación y aprendizaje, generándose un conflicto en cuanto a la estructura gramatical ya que una y otra lengua tiene reglas diferenciadas; lo que obliga al estudiante a desarrollar la mecanización de los aprendizajes, aprendiendo a descifrar los códigos de la lectura, carentes de significado, con contenidos que muchos de ellos no tienen ninguna referencia en su contexto, se establece así un distanciamiento entre lo leído y su realidad cercana, las consecuencias de ello son muy notorias y se pueden observar muy fácilmente en sus escritos, donde el uso del género, el número y los tiempos de los verbos resultan un problema de redacción.

Por lo que es de entender que el estudiante no realiza un proceso de asociación de sus conocimientos previos, sus razonamientos y sus experiencias en la práctica cuando se le solicita, ya que poco acercamiento ha tenido a este ejercicio en sus niveles anteriores; en consecuencia al no desarrollar este proceso limita su participación oral en la socialización del conocimiento, con ello no se favorece la construcción de aprendizajes grupales, "al hablar de aprendizaje grupal entendemos a los estudiantes como sujetos activos que elaboran grupalmente tanto la información recibida del profesor como la que ellos mismos buscan y descubren"<sup>56</sup> aspecto que la modalidad de estudio potencia como uno de los

---

56 Edith Chehaybar y Kuri. Técnicas para el aprendizaje grupal., p. 16

momentos importantes en la formación, pues es a partir del intercambio de ideas y de experiencias con sus iguales que se logra el desarrollo de competencias y aprendizajes.

Por otra parte, la falta de lectura redundaba en la carencia de referentes teóricos en los escritos que produce el estudiante presentando sus productos problemas de argumentación y fundamentación, como resultado de la falta de vínculo entre teoría y práctica; aunado a ello la dificultad de la redacción, si durante su preparación como bachiller sólo realizó resúmenes es comprensible que tenga dificultades para la redacción, ya que, no tuvo la necesidad, ni la oportunidad de desarrollar su habilidad de síntesis, de localización de ideas principales, ni la elaboración de ensayos que le permitieran potenciar un proceso de ordenamiento para la elaboración de un producto coherente, por el contrario, con el hecho de que memorizara la teoría para contestar un examen era suficiente ejercicio para lograr un aprendizaje, lo anterior desde un esquema de formación tradicional (bancaria), ya que la tradición en la escuela afirma que el alumno que puede repetir o recitar una teoría ya la conoce y puede aplicarla, dejando de lado el desarrollo de habilidades, donde lo prioritario es llenar de conocimientos teóricos al estudiante como si éste fuera un recipiente vacío, y la carga de la dinámica la tiene el profesor, fortaleciendo el carácter dependiente del estudiante y una actitud de pasividad ante la dinámica de trabajo, ya que la participación activa no se le es permitida o se encuentra condicionada; siendo esta concepción errónea de lo que implica el aprender; de ahí que, al poner al estudiante a realizar este tipo de actividad observamos dificultades para presentar las ideas, además de darle una lógica y una coherencia, esto es observable en la falta de narración y descripción de hechos en sus escritos; situación que obstaculiza la producción y al no haber ésta no hay aprendizaje, puesto que la producción es un parámetro de evaluación de los aprendizajes y procesos que se van alcanzando.

A lo ya expuesto debemos agregar que el proceso formativo que el estudiante aspirante ha recorrido, ha estado basado en las competencias y en las destrezas, con una modalidad transmisiva cuyo planteamiento es la transmisión

unidireccional del conocimiento; una formación centrada en las adquisiciones<sup>57</sup>, basado en la adquisición de conocimientos teóricos para después llevarlos a la práctica.

Además hay que sumar a los anteriores el desconocimiento de herramientas de investigación que resultan ser básica en las licenciaturas, retomando, si son estudiantes de bachillerado, poco acercamiento o nada han tenido con el proceso de investigar, por lo que su conocimiento en este campo es nulo, de ahí que cuando les hablemos de herramientas de investigación les resulte desconocido y por lo tanto angustiante y complicado. Este es un aspecto importante a cuidar, ya que las herramientas impulsan el “proceso de la descripción, explicación y valoración de aquello que sucede en el aula”<sup>58</sup> que es punto neurálgico de investigación en y para la escuela, aquí es donde encontramos un elemento que influye de manera determinante en los propósitos que persiguen las licenciaturas. Además habría que agregar que el realizar investigación conlleva a la producción de conocimiento, por ende al desarrollo de la conciencia crítica, analítica, reflexiva e innovadora del estudiante, que es el propósito formativo de este proyecto de licenciaturas.

También se pueden encontrar poca claridad y conocimiento sobre estrategias de enseñanza, esto último se debe a que los profesores que laboran en el medio indígena han sido capacitados a través de un curso de seis meses conocido como “curso de inducción a la docencia” que imparte la dirección general de educación indígena; en el cual se les proporcionan conocimientos muy generales de la profesión que poco les apoyan en la práctica real, por lo que la formación para la docencia resulta incipiente, al grado que en la mayoría de los casos no son capaces de diferenciar entre un método y otro. Esta situación se refleja cuando el estudiante debe plantear nuevas o distintas estrategias (conjunto de acciones) para generar aprendizajes, situación que lo conflictúa y lo angustia al

---

57 Vid. Guilles Ferry. El proyecto de la Formación.

58 Boris Gerson. “Observación participante y diario de campo en el trabajo docente”, en: El Maestro y su Práctica Docente. Antología UPN, LE94. p. 55

no tener claridad ni seguridad para sugerir actividades diferentes que apoyen sus propuestas.

Aun cuando el profesor del medio indígena cuenta con el apoyo de un programa de capacitación continua que se le conoce como mejoramiento escolar, que tiene la consigna de proporcionar capacitación y actualización a los maestros en servicio, y su objetivo es proporcionar las herramientas básicas al profesor para afrontar la diversidad de problemas que en el aula se presente, al parecer y por comentario de los mismos profesores son pocos y demasiado básicos los elementos que les brinda para poder resolver los problemas que afrontan en su práctica cotidiana, pocos son los aportes didácticos que reciben, así como nula o escasa información sobre lo que conlleva un proceso de indagación para la investigación.

Los aspectos antes mencionados así como las experiencias de aprendizaje que éste ha vivido, en las que no se desarrolla la autonomía ni el auto didactismo provoca que se genere lazos fuertes de dependencia para con el asesor, repitiendo su esquema anterior de formación buscando la aprobación constante de éste, rehuendo con ello su propia responsabilidad en el proceso formativo y negándole o restándole valor a sus esfuerzos y logros. En cuanto al asesor, ésta postura del estudiante aumenta su status de poder ya que el mismo grupo le da el control total de la actividad, pero también toda la responsabilidad para que el proceso se logre, generándose el bloqueo de la enseñanza, al mantenerse la repetición de la conducta de seguridad y tranquilidad en cuanto a la postura del dominio total de la situación didáctica.

Cuando el estudiante se encuentra en el área terminal se pudo observar que la lectura de texto se va volviendo un tanto más regular que al inicio de éstos, aquí interviene la necesidad de ir fundamentando de manera más contundente su postura y sus propuestas, sin embargo, el estudiante siempre busca en la lectura una respuesta concreta a sus problemas, al no encontrarla, su interés por la lectura nuevamente disminuye; se pudo constatar que evita analizar y adaptar lo que lee a su realidad o problemática y delega la actividad al asesor,

por el temor de pasar ansiedades y confusiones, siendo ambas parte del proceso de pensar y por lo tanto de aprender.

## 2. Categoría: Formación del asesor

El asesor al igual que el estudiante realiza un recorrido académico, durante su paso por el proceso formal del sistema educativo, sus estudios de educación básica, media y superior, mismos que van determinando su personalidad, a ello se incorporan las experiencias tanto personales como de la profesión caracterizadas por las formas de trabajo que vivenciamos. Todas ellas van caracterizando su perfil profesional que se reflejan en su accionar escolares como docente, en sus acciones y actitudes hacia el trabajo de asesoría, así como las fortalezas y debilidades en la construcción de PP.

CATEGORÍA  
FORMACIÓN DEL ASESOR

Perfil Profesional	Nivel escolar de experiencia	Experiencia en Asesoría	Asesorías de PP
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Maestros Normalistas que trabajan el nivel primaria y formación universitaria.</li> <li>➤ Con grado de Maestría y candidatos a obtener el grado de Maestría.</li> <li>➤ Formación Etnolingüista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 20% Tiene experiencia en el Nivel Primaria Rural</li> <li>➤ 20% En Nivel Secundaria.</li> <li>➤ 10% En Preparatoria y Educación Superior.</li> <li>➤ 50% Tiene experiencia en Primaria Indígena.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 40% de los asesores están desde el inicio de las licenciaturas.</li> <li>➤ 60% se han ido incorporando posteriormente.</li> <li>➤ 10% es egresados de la misma licenciatura.</li> <li>➤ 70% de los asesores trabajan asesoría de PP desde la primera generación,</li> </ul>	<p><b>METODOLOGICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Poca o nula experiencia en investigación.</li> <li>➤ Dificultad en la orientación metodológica para el proceso de indagación.</li> <li>➤ Diversidad de concepciones sobre la PP</li> <li>➤ Falta de claridad sobre los puntos clave que la componen.</li> </ul> <p><b>CONTENIDO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desconocimiento de las especificidades de la educación indígena.</li> <li>➤ Desconocimiento de los planes y programas que se aplican.</li> <li>➤ Poco acercamiento al contexto donde se da la práctica del estudiante.</li> <li>➤ En algunos caso desconocimientos de la lengua maya.</li> </ul>

La planta de docentes que trabajamos en las licenciaturas como se podrá observar tenemos profesiones casi similares con pequeñas diferencias en los procesos; La mayoría cursaron estudios en Escuela Normalista Básicas o Superior, en donde adquirieron conocimientos didácticos propios del ejercicio de la docencia, con mayor rango de atención a los conocimientos teóricos que a los prácticos, poco acercamiento a la investigación, todo ello a través de procesos individuales; Otros se hicieron profesores en la práctica y apoyados por programas de mejoramiento escolar, estos últimos básicamente trabajan en el Subsistema de educación indígena, con todas las implicaciones ya señaladas; posterior a ello cursaron nivel licenciatura en diferentes instituciones educativas por lo que ha sido complicado, más no imposible consolidar las tendencias del trabajo y la visión del mismo; en similar situación se encuentra el asesor que sólo tiene formación universitaria, ya que posee una formación diferenciada, tanto en los aspectos didácticos, como en los investigativos, mayor formación teórica sobre los aspectos generales de la educación y pocos elementos y experiencias en cuanto la acción didáctica frente a grupo.

Sin embargo, aun cuando existe diferencia formativa el interactuar, nos ha permitido ir consolidando un proceso propio de formación a través de discusiones semanales sobre temáticas de las licenciaturas como de los problemas que vamos observando; a partir de la búsqueda de respuestas a nuestras inquietudes; como lo afirma acertadamente Cecilia Fierro en su texto "Transformando la práctica docente", cuando nos lleva a analizar nuestra práctica docente, afirmando que analizarla nos sirve para:

Revalorar todos los aspectos de nuestra función como maestros que nos dan satisfacción y los que nos señalan problemas no resueltos. Es el momento en que nos abrimos al diálogo con nuestros compañeros para reflexionar acerca de lo que somos y hacemos. Por ser el comienzo de un camino de búsqueda personal y colectiva, que abarcará desde estudiar distintos temas hasta tomar riesgos al intentar nuevos

proyectos y experiencias en la escuela, este momento ha de ser esencialmente ágil y alentador <sup>59</sup>

Esos espacios de diálogo nos han permitido ir reconociendo las diferencias que existen en el equipo de trabajo pero, también nos han permitido a partir del reconocimiento respetar la diversidad de ideas y de personalidades que conformamos este colegio de asesores. Partiendo de estas pequeñas diferencias, que en la práctica docente pueden hacerse grande grietas que distancien un hacer con el otro, donde se encaja la problemática que se está viviendo, muchas de las situaciones encontradas a través del diagnóstico basan su sustento en lo antes mencionado.

Para el asesor resulta un reto el romper con los esquemas o estructuras que ha venido construyendo a través de sus diferentes experiencias educativas y profesionales que lo han formado, pues la formación es “un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias”<sup>60</sup>, incluye la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las tendencias a adquirir o perfeccionar capacidades, por lo que formarse significa adquirir y aprender continuamente, es un proceso que inicia en la primera infancia y finaliza con nosotros en la tercera edad.

De ahí que, romper con estas estructuras resulta ser un proceso difícil y doloroso para responder con ello a los requerimientos de las licenciaturas y a los cuales se regresa en un acto inconsciente cuando nos embarga la angustia y el temor ante lo desconocido. Lo anterior se puede observar cuando se solicita del asesor un trabajo en equipo mismo al que no se está acostumbrado a realizar,

---

59 Cecilia Fierro, Et al. Transformando la práctica docente, p. 58

60 Gilles Ferry. “La tarea de formarse”, en: El trayecto de la formación, p. 50



pues en las diferentes escuelas en donde se labora, la experiencia ha sido individual y con encuentros esporádicos del trabajo grupal, que al finalizar acaba realizándose de manera aislada cada cual en su pequeño mundo áulico sin compartir los resultados, ni las dudas, mucho menos los problemas, por lo que avizorar a la licenciatura como un proceso global en el que intervenimos todos y en donde las acciones de uno influyen en los otros condicionándolas resultan ser sumamente difíciles; esta experiencia de trabajo individual se refleja de alguna manera cuando cada asesor le damos mayor importancia a su línea que a la totalidad, parcializando así el trabajo y la visión.

Orientar el análisis de las lecturas hacia una práctica tan específica como es la indígena, no resulta fácil para alguien que no ha tenido experiencia en el contexto indígena, por lo que para los asesores faltos de ésta han tenido que estarse acercando a la práctica indígena y leyendo para informarse más sobre la misma, desde luego que queda superado cuando la experiencia es vivida por quien orienta, esta falta de experiencia se podría considerar una limitante para la función del asesor; cuando hablo de práctica con especificidad indígena nos estamos referimos al cuidado de la recuperación de las costumbres, de las creencias, los conocimientos, la espiritualidad y los valores de una cultura india, que se tiene que relacionar con la cultura nacional de tal manera que se pueda lograr la interculturalidad que no es un proceso fácil.

Sin embargo los asesores que han tenido la oportunidad de estar desde el inicio de la licenciatura o que se han ido incorporando y ya tienen algún tiempo en ella, argumentan que el haber podido trabajar tanto el área básica como el área terminal les ha permitido irse formando en este recorrido en un proceso de enseñanza y aprendizaje compartido, en donde los sujetos interactúan y se transforman unos a otros aventajando el proceso. Este recorrido les ha permitido ir analizando y revisando los contenidos de las líneas para ligarlos con los campos, así como ir monitoreando cómo se desarrolla el proceso de construcción de los diferentes productos durante toda la licenciatura e ir aprendiendo de las

experiencias de los estudiantes brindándoles una idea más clara de los requerimientos de la educación indígena.

Considerando que el trabajo del asesor no sólo se reduce a la socialización de lectura en las sesiones sabatinas, otra de las funciones sustanciales es la de atender de manera individual al estudiante a partir del sexto semestre con asesoría para la construcción de PP (aun cuando el diseño de la licenciatura presenta a las asesorías individuales después de la cuarta sesión del octavo semestre). En la subsede se lleva a cabo el acompañamiento de asesorías desde el sexto semestre, donde al estudiante se le adjudica un asesor que le ayudará y orientará en el proceso de construcción de su trabajo, es el encargado de ir revisando el aspecto metodológico que la licenciatura deja suelto después del quinto semestre, al igual que lo metodológico, también está pendiente de los aspectos de contenido, de la fundamentación, problematización, la formulación de una estrategia y su evaluación, pero no sólo eso, también la formalización del trabajo queda bajo la supervisión de éste; como es de suponer realizar esta tarea no es fácil por lo que los problemas también en estos aspectos se presentan.

En el aspecto metodológico y debido a nuestra formación y experiencia, el proceso de indagación que requiere la licenciatura es poco conocido y nunca vivenciado por la mayoría de los asesores, algunos de ellos han participado en ocasiones y su participación ha sido muy superficial, como para tener los elementos que ayuden a guiar el proceso *¿cómo poder dar las recomendaciones puntuales para realizar o ejecutar?* Si el procedimiento nunca se ha aplicado y es que no basta con querer, hay que saber hacerlo, el hecho de que el docente tenga el conocimiento teórico no lo habilita para poder aplicarlo de una manera inequívoca, es necesario que a partir de ello se desarrolló un conocimiento sobre la aplicación, saber cómo se hace; puesto que "no es suficiente con acceder a las teorías elaboradas por la diferentes disciplinas que tienen que ver con la

educación, es necesario integrarlas y reinterpretarlas en función de los problemas profesionales de los profesores”<sup>61</sup>

Otro aspecto que entra en juego es la propia concepción sobre PP que poseen cada asesor, generándose así una diversidad de formas para su orientación, en consecuencia no se tienen precisados cuáles son los puntos o elementos básicos que la deben conformar. Lo anterior genera ansiedad e inseguridad en el momento de dar el punto de vista o recomendaciones al proceso de construcción, dificultando con ello las asesorías individuales y grupales sobre todo en los semestres avanzados. Esta situación que queda comprendida dentro de la Dimensión Interpersonal de la práctica docente es importante cuidarla, pues con ello se evitaría las angustias e inseguridades, ya que el esfuerzo continuo de los asesores debe prever que no se trata de un trabajo sólo o de esfuerzos aislados “ Sino en un espacio colectivo que lo pone continuamente en la necesidad de acuerdo con otros, de tomar decisiones conjuntas, de participar en acciones, de construir proyectos o de disentir frente a lo que otros colegas dicen y hacen”<sup>62</sup> el aprovechamiento de los espacios para el diálogo y la discusión se deben ver potenciados a partir de una apertura a exponer las dificultades encontradas o vividas en el proceso para que como colegio apoyemos el trabajo de todos; sin embargo, a pesar de lo deseado salta a la vista que aun se erige con mayor fuerza la dimensión personal de la didáctica y de la interpersonal, ya que existe una relación de causalidad entre todas, entre mis expectativas personales y las profesionales, a partir del reconocimiento de la trayectoria profesional.

Las asesorías individuales no sólo abarca el aspecto metodológico sino también el de contenido, que desde la perspectiva intercultural que trata de imprimir y cuida la licenciatura refiere del rescate y revaloración del conocimiento cultural para ser incorporados a los nacionales, tomando como punto de partida el contexto cultural propio de la práctica que realiza el profesor, aspecto que viene a

---

61 Rafael Porlán. El conocimiento de los profesores, p. 8

62 Idem, p. 32

complicar el proceso, ya de por sí problemático, pues al no conocer la especificidad de la enseñanza en comunidades indígenas y el desconocimiento de planes y programas que el profesor-estudiante aplica se dificulta la orientación; de igual manera se erigen con aspectos limitantes el desconocimiento del contexto en el que se da la práctica y de la propia lengua maya, al tener poco contacto se desconoce como éste realmente influye en las problemáticas que el estudiante avizora, así como la enseñanza y el uso de la lengua maya en el proceso educativo aumenta la dificultad de la asesorías y problematiza la práctica del docente formador (asesor).

Algunos de los compañeros asesores no tienen este problema ya que poseen experiencia en educación indígena y desde luego a ellos se les da mejor la asesoría de contenidos, pero esta situación nos lleva a otra, ya que el resultado de esta es mayor carga de asesorías para algunos y para otros no, generando mayores cargas académicas y desacuerdos entre el grupo.

### 3. Categoría: Acciones Didácticas

Las acciones didácticas son entendidas como el conjunto de actividades que se planean, programan y operan en el proceso educativo de inicio a fin. En el hacer didáctico del colegio de asesores se consideran las siguientes actividades: Las dosificaciones y productos por semestre; La dinámica de trabajo e Instrumentos de registro y las orientaciones para la construcción de PP.

CATEGORÍA ACCIONES DIDÁCTICAS		
Dosificaciones y productos	Dinámica e Instrumentos de registro	Orientaciones para la construcción de PP
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La selección de contenidos para la elaboración de la dosificación se realiza desde la visión de la propia línea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La dinámica de seminario se considera apropiada, además de motivar la socialización, sin embargo en ocasiones es monótona y se pierde el interés y el objetivo.</li> </ul>	<p><b>ASESOR DE LINEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Poca orientación sobre la recuperación de los contenidos para la fundamentación de los trabajos.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Las dosificaciones no apoyan la elaboración del producto final, ni la construcción de PP</li> <li>➤ Los productos de unidad que se elaboran solo responden a la línea.</li> <li>➤ Los productos de unidad de cada línea poco apoyan la construcción de productos finales</li> <li>➤ Los productos finales sirven y apoyan a la construcción de la PP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La dinámica debe ser enriquecida para favorecerla y dinamizar más las sesiones.</li> <li>➤ Los puntos que señala la guía de trabajo para la socialización son contestas como cuestionarios por no tener ninguna relación con su realidad.</li> <li>➤ Todavía se da el verbalismo en algunos casos, provocando el desanimo para la participación.</li> <li>➤ Los instrumentos de registro la mayoría afirman llevar por lo menos uno, pero no se sabe cuál es su utilidad, ya que no se utilizan en las sesiones ni en las asesorías.</li> <li>➤ El registro que se realiza no es sistemático, tampoco la supervisión y recuperación de los mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cada asesor tiene sus propias consideraciones y cuatro opiniones confunde.</li> <li>➤ Las recomendaciones se dan desde la línea y no desde la construcción de PP.</li> <li>➤ Unas orientaciones son concretas otras son vagas y abstractas y otras no llegan</li> <li>➤ Las asesorías personales son básicas para los avances de PP</li> </ul> <p><b>ASESOR INDIVIDUAL</b> Problemas que observa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Problematización de la preocupación temática.</li> <li>➤ Planteamiento del problema</li> <li>➤ Elección de la estrategia metodológica a proponer</li> <li>➤ Fundamentación de la estrategia.</li> <li>➤ Análisis de resultados</li> <li>➤ Formalización de la PP</li> </ul>
--	--	--

Aun cuando el colegio de asesores realiza una planeación del trabajo a desarrollar, esta denota algunas deficiencias a considerar, al respecto los estudiantes opinan:

- ❖ *Cada asesor se centra en su línea para el análisis.*
- ❖ *No se dan orientaciones de cómo recuperarlo en la problemática docente.*
- ❖ *Algunos asesores hacen todo lo posible para ayudarnos con observaciones y sugerencias, pero no todos brindan ese apoyo, para comprender y usar lo que se lee.*
- ❖ *Falta entendimiento de la lectura y su importancia de vincularla con los trabajos y la práctica.*
- ❖ *Hay asesores que no aportan nada para que logremos mejorar nuestras actividades.*

Por lo que podemos afirmar que aun cuando se seleccionan y dosifican las lecturas de línea no se revisa cual es la relación que éstas guardan con las otras líneas, dándole parcialidad al trabajo, pues al perder de vista las otras líneas formativas no existe claridad de cómo una con otra se van apoyando, además ni debemos olvidar que el alumno construye una visión global durante el semestre y que al finalizar el proceso desemboca en un solo producto, pero si los productos que va realizando durante el semestre no van a poder ser recuperados al finalizar, solo provoca carga de trabajos que desgasta al estudiante o bien en estudiante produce escritos irrelevantes que merman en la calidad del proceso formativo:

- *Mucha carga de trabajo porque se realizan trabajos por unidad, por línea y producto final y muy pocos son recuperables.*
- *De que me sirve escribir tanto, si después no me va a servir.*
- *Los únicos trabajos que sirven y se pueden recuperan son los de metodología.*

A partir de las expresiones de los estudiantes se denota el tedio y el cansancio que se generan, y que se puede percibir al revisar la mayoría de trabajos; los asesores constantemente se quejan de ello y es un punto que de manera constante esta sobre la mesa de discusión en el colegiado:

*"La entrega de trabajos se hace como requisito de calificación"<sup>63</sup>*

*"No sé esta apegado a lo que se les pide; el sábado pasado se los explique y luego entregan otra cosa diferente "<sup>64</sup>*

Aun más cuando se trabaja bajo las indicaciones de las guías de trabajo que presenta el material impresos, sin más premisas de las que marca, resultado el estudiante se limita a responder los puntos marcados como si estos fuesen cuestionarios a resolver y poco lo conectan con su práctica perdiéndose la riqueza de la confrontación y el análisis.

---

63 Registro del Diario del Profesor. 25 de Agosto/98

64 Registro tomado del Diario del Profesor. 9 de Junio/98

Los efectos se hacen sentir en la elaboración de los productos finales de semestre. Cada inicio de semestre se estructura un esquema de producto final, mismo que queda bajo la responsabilidad del asesor encargado del eje metodológico en el área básica o por el responsable del semestre en el caso del área terminal; se presenta la estructura para la construcción del trabajo que corresponde a cada grupo, pero aun cuando se da un espacio para su discusión y análisis de la manera en la que cada líneas van a ir apoyando desde sus propias actividades a su construcción, éste no ha sido suficiente como para evitar el desfase entre lo que se produce durante el semestre y la recuperación de estos en la construcción del producto final; de igual forma los productos finales de cada semestre deben ir apuntando a la construcción de PP., situación no que ha sido favorable ya que de la producción que se emite se logra recuperar un 40% y el 60% se desecha, multiplicando con ello la desilusión y el desánimo de ver su esfuerzo tirado, ya que cada uno de sus escrito ameritó un grado de esfuerzo y dedicación, séase cual fuera. Por el contrario si se diera la recuperación por lo menos el 70% de la producción generada, estaríamos en posibilidades de afirmar que el proceso mismo esta potenciando la construcción de la PP.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la dinámica de trabajo utilizada es el seminario, que permite el intercambio de ideas, el análisis, el debate y el diálogo, también es cierto que la técnica por si sola no representa mayor ventaja, para que se den todos los momentos mencionados depende mucho de quien coordine y quien participa, ya que depende la posibilidad de hacerla dinámica o cansada. Los comentarios que vierten los estudiantes sobre éste son los que a continuación se exponen:

- *Cuando se organizan dinámica, no se torna aburrido.*
- *Se entra directo en el tema y provoca tensión.*
- *Son aburridas y monótonas las sesiones*
- *Me abstengo de participar, el asesor coordina todo.*

La primera expresión deja a la vista, que algunos asesores se apoyan de otras dinámicas en sus sesiones, tratando de fomentando la discusión y el análisis; por otra parte, también argumentan que otros abusan del verbalismo, aislando de esta forma la teoría de la práctica puesto que "separada de la práctica, la teoría se transforma en simple verbalismo. Separada de la teoría, la práctica no es más que activismo ciego"<sup>65</sup> vale la pena revisar pues, como las otras dinámicas apoyan al seminario y en qué medida el verbalismo está coartando la posibilidad de expresión del estudiante, en consecuencia el desinterés, tedio y cansancio, y en algunas ocasiones hasta frustraciones, ya que el estudiante que realizó su lectura y tiene algunas dudas y/o comentarios no tiene los espacios para presentarlos; claro que las manifestaciones serán de quienes realizan lectura; la contraparte de esta situación es la que presentan los asesores al quejarse constantemente de que existe una ausencia y desinterés por la lectura previa, lo que ocasiona que la dinámica se torne difícil y lenta, pues al no leer no tiene los elementos para participar en las discusiones, por otra parte tendríamos que revisar hasta donde llega el activismo ciego, hasta que punto la dinámica esta favoreciendo la producción o bien solo mantiene un ambiente de relajamiento y diversión pero poco ayudan a la producción académica.

Aun más preocupante se presenta el aspecto de los instrumentos de registro que la misma licenciatura desde su eje metodológico potencia como herramientas básicas de trabajo para el reconocimiento y recolección de información, los cuales son: registro de lecturas, elaboración de fichas y el registro en el diario del profesor. La mayoría de los estudiantes afirma conocerlos, porque desde las mismas lecturas se especifican y aceptan realizar solo uno, que por lo regular resulta ser el registro de lecturas, pero aún cuando afirman conocerlos no ubican su utilidad por lo que encuentra poco relevante su elaboración. Otras de las argumentaciones son el no recibir un seguimiento y supervisión de dichos instrumentos, así como su recuperación es muy esporádica en la socialización; las situaciones mencionadas pudieran tener una vinculación de causas - efectos.

---

65 Donaldo Macedo. "Contextualización y liberación una conversación con Paulo Freire", en: El Maestro y su Práctica Docente. Antología UPN. LE 94. p. 15



La elaboración y el seguimiento de los instrumentos de registro se deben ver como un punto elemental a cuidar, pues al no llevarle un seguimiento del registro y además no recuperarlo en la socialización trae en consecuencia que el estudiante no reconozca la utilidad de los mismos y pierda el interés por continuar con el registro y su sistematización, sobre todo el registro del diario del profesor, herramienta básica desde el segundo semestre para el reconocimiento de la práctica, en tercero para detectar preocupaciones temáticas, en cuarto el diagnóstico y de ahí en adelante es herramienta esencial en el registro de puesta en práctica de su alternativa y evidencia de resultados sobre la misma, las consecuencias de no llevarlos se manifiestan en los trabajos que resultan ser una farsa estructurada de inventivas sobre la práctica docente, ésta se pudo observar en algunos trabajos porque se hace evidente y a través de los comentarios que realizan de manera verbal tanto estudiantes como asesores.

Partiendo del supuesto de que los procesos engloban una serie de pasos o situaciones, el panorama que se nos presenta no es muy halagador ya que en el se visualizan las repercusiones o reflejos de la orientación que se proporciona para la construcción de PP tanto por el asesor de línea como por el asesor individual de propuesta.

En relación al asesor de línea y sus orientaciones para la construcción de PP, se le pidió sus puntos de vista tanto a los estudiante, como a los asesores. Los estudiantes por su parte manifiestan que reciben ***“poco orientación acerca de la manera de cómo recuperar los contenidos analizados durante la socialización para la fundamentación de sus problemáticas y de su propuesta de acción”***, debido a que ***“no se retoma la práctica del maestro como punto de partida para el análisis de las lecturas”***, al continuar centrando el análisis sólo en la lectura en sí ***“no se favorece el establecer la relación práctica-teoría”***.

Al devolver los trabajos previos y finales de cada línea los estudiantes deben recibir por parte de los asesores comentarios sobre éstos, los estudiantes manifiestan que **“éstas llegan en ocasiones”, “en otras nunca llegan”**. Argumentan además que cuando éstas **“se hacen recomendaciones, que generan mucha ansiedad”**, ya que percibe que **“la atención del asesor se centra en la recuperación de las ideas de los autores revisados y se deja de lado su relación con la práctica”**, dándole mayor peso a su línea que al proceso de construcción de la propuesta, desligando de toda responsabilidad sobre éste y delegándole totalmente al asesor del eje metodológico o al asesor individual según sea el caso esta responsabilidad.

Sin embargo reconocen que **“la labor del asesor individual es fundamental para lograr avances en la construcción de PP”**, ya que lo consideran como **“el único espacio para estar frente a frente con su asesor y atender en lo específico los problemas de construcción que presenta”**, así como las recomendaciones que requiere, ubicándolo como la acción que más favorece el proceso.

Aun cuando las asesorías individuales resultan ser provechosas para los estudiantes, para los asesores resulta todo un reto, afirmo esto por los comentarios que estos vertieron al respecto:

- **“Aun tenemos incertidumbre de dar un punto de vista correcto”**
- **“Cuando trato de explicarle algún proceso en el que tiene dificultad el alumno, para mí como asesor puede ser sencillo pero tal vez para él es complejo y como saber si le oriente”**.
- **“Hay que tener mucho cuidado de cómo hacer una observación porque son muy susceptibles al comentario”**.
- **“Hay puntos en la propuesta que aun no los tenemos muy claros”**.

Las asesorías individuales no sólo conflictúan al estudiante, también al asesor pues se media en este encuentro la dimensión valoral y la didáctica de la que nos habla Cecilia Fierro,<sup>66</sup> pues la práctica de cada maestro da cuenta de sus creencias, de sus referentes, sus ideas y valores personales, mismos que quedan implícitos en nuestro papel de asesores, como orientadores, dirigentes y guías a través del proceso de enseñanza. Con ello quiero afirmar que un comentario erróneo, o expresado demasiado brusco e incluso con inseguridad, merma en el proceso del estudiante y sus resultados, situando al asesor en un grado de responsabilidad importante, resultando angustiante y traumático para algunos asesores, He aquí algunos comentarios que lo demuestran:

*Hay cosas que uno como asesores no sabemos y que debemos reconocer ante los estudiantes y con nosotros mismos.*<sup>67</sup>

*Los estudiantes están en una posición más ventajosa que nosotros, conocen todas las líneas y además contrastan los comentarios de los asesores con su realidad, mientras que los asesores trabajamos sobre supuestos*<sup>68</sup>

En lo que corresponde a los elementos que conforman a la PP, se encontraron varias limitantes que dificultan su construcción y en ocasiones la determinan tanto que terminan por abandonarla, entre las más frecuentes que han detectado los asesores podemos mencionar las siguientes:

- ***“Los estudiantes tienen dificultades para Problematizar, ya que no argumentan ni evalúan sus preocupaciones temáticas”.***

---

66 Op.cit, Cecilia Fierro et al, p. 121-141.

67 Registro del Diario del Profesor. 31 de Marzo/98.

68 Idem.

- ***“Lograr que los referentes teóricos y las acciones que proponen tengan una coherencia es una labor difícil, pues el estudiante presenta mucha dificultad para interpretar la teoría y adecuarla a su práctica”.***
- ***“Existe mucha dificultad para seleccionar una preocupación temática y argumentar su significatividad”.***
- ***“El planteamiento del problema, es un problema”.***

Los problemas que los asesores observan en la construcción de la PP se podrían considerar resultado de muchas situaciones citadas anteriormente, como son la lectura desde su realización, interpretación y adecuación de la teoría para vincularla con la práctica a fin de buscarle sentido a los acontecimientos que suceden en su espacio áulico, institucional y comunitario, pues “la función de la teoría y el uso que se puede dar a la teoría es la de contribuir a definir y delimitar un objeto de estudio”<sup>69</sup>.

De igual forma por manifestaciones y un diagnóstico que efectuaron los asesores consideran las siguientes situaciones: consideran que la fundamentación teórica, tanto del problema como de la estrategia metodológica se puede percibir el enfoque del trabajo a través de las ideas que maneja o por los autores a los que recurre para apoyarse, pero en lo general se requiere de mucho apoyo para la teorización, en los trabajos se puede observar que se quedan en el plano empírico o fenomenológico; siendo un reflejo de una carencia de relacionar la teoría con la práctica, aquí se puede coincidir con Juan Campechano Covarrubias cuando afirma:

Pero no basta tener una buena antología, o relación de textos de lectura para entender bien una teoría. Hay que verificar que se entiende lo que se lee. Que la persona puede entender el sentido de la teoría, sus alcances y limitaciones, sus etapas de

---

<sup>69</sup> Juan Campechano Covarrubias. “Los usos de la teoría en la transformación de la práctica docente”, en: En torno a la Intervención de la Práctica Educativa, p. 15

desarrollo, las categorías principales que la constituyen.<sup>70</sup>

Por ende al no existir esa interiorización de la teoría, el asesor tiene que jugar el rol de intérprete entre la teoría, la práctica y las acciones que se proponen como innovadoras de la práctica docente del estudiante, por lo que me atrevería aseverar que el famoso andamiaje del que nos habla Cesar Coll no se está estableciendo desde las diferentes líneas de formación, situación que no le permite al estudiante contar con la claridad debida para superar muchas de las dificultades que enfrenta, entre las que quedan todas las aquí mencionadas.

Lo que se refiere a la formalización de la misma las situaciones que más observan son la dificultad para insertar sus citas textuales de manera natural, que es reflejo de sus limitaciones de redacción, el insertar citas a pie de página de manera adecuada, los títulos de los diferentes apartados, etc., varios de estos aspectos son tratados desde el eje metodológico, que se han descuidado durante el recorrido del estudiante, pues a la mayoría de los asesores no se detienen a observarlos, afirmando que a ellos les interesa más el contenido que la forma, por lo que este problema se arrastra y al cual se le pone atención hasta el último momento.

### **C. Informe del diagnóstico.**

Con base en los resultados arrojados por el diagnóstico podemos afirmar que el perfil de estudiante que ingresa a las LEP y LEPEPMI 90, no corresponde al que solicitan las licenciaturas, por ende, ésta situación se presenta como un obstáculo para lograr avances en la producción, de igual forma, en caso de que se dé ésta no cubre todos los requisitos que se espera que contengan, para poder superar las limitantes, se tendría que rediseñar el curso propedéutico,

---

70 Ibid., p. 24

estructurando uno que le brinde al aspirante todos los elementos que requiere para incorporarse sin ningún problema a la licenciatura, desde luego que no estaremos pensando en un curso de seis meses, sino que se tendría que pensar en un lapso mayor de tiempo, pero ésta no podría ser una decisión que le corresponda tomar a uno sino al equipo diseñador del proyecto LEPEPMI 90, por lo que darle solución a esta situación escapa de nuestras posibilidades.

En relación con la información recuperada sobre los aspectos de perfil de profesión y experiencia en el ámbito de educación indígena, se confirma que no se posee el perfil adecuado a las especificaciones de educación indígena y la experiencia que se requeriría, sin embargo, me atrevo a afirmar que esta situación de alguna manera se va solventando a través de la experiencia del ejercicio en las licenciaturas, ya que el proyecto de las LEPEPMI visualiza que tanto asesores como estudiantes se van formando juntos en la licenciatura, pues las experiencias socializadas favorecen este proceso.

Si bien se confirma que el proceso forma, el ir construyendo propuesta pedagógica con los estudiantes también ayudan a que los asesores vayan aclarándose muchas dudas en cuanto a las orientaciones que se deben hacer, lo anterior no implica necesariamente que no se presenten problemas, éstos se continúan viviendo generación tras generación, por una parte, se puede considerar que se debe a los antecedentes que ya he mencionado y por otra, se puede dar por el hecho de cada estudiante es diferente en sus procesos, por lo que el trabajo de asesorías con algunos se facilita y como otros se dificulta, situación que genera angustia tanto entre estudiantes como asesores, al observar que el producto de formación y titulación que propone el proyecto difícilmente se concluye al interior del currículo, elevándose con ello el porcentaje de rezagados en titulación. Lo anterior ha traído consigo como consecuencia que el grupo de asesores entre en la dinámica de ir programando y ejecutando programas emergentes de titulación, para atender a los egresados rezados en este proceso; los cuales no son mala opción pero sería más conveniente evitar llegar a ellos atendiendo adecuadamente el problema.

Por otra parte al monitorear la forma de trabajo de los asesores pude encontrar que la planeación es un ejercicio que afirmativamente realizan los asesores antes de iniciar el semestre, pero no son analizadas sobre todo para ir conectándose una línea con otra de tal forma que se logre la vinculación de los contenidos a analizar durante el semestre, este ejercicio de globalización aun no se logra fortalecer.

Lo anterior trae consigo la carga de trabajos que solicita cada asesor por línea, y la poca recuperación de los mismos, de igual forma al tener una carga de elaboración de escritos para entregar, poca importancia le da al uso y seguimiento de los instrumento de registro, generando con ello la desvalorización de los mismos; de igual manera, para el asesor la lectura y revisión de tantos trabajos le impiden darle la importancia y el seguimiento debido a los instrumentos de registro que deben ayudar al estudiante en la elaboración de sus productos. Si a lo expresado se le agrega la poca recuperación en la construcción de productos, habría que considerar a esta planeación que realizan como obstáculo o dificultad a la construcción.

También se pudo confirmar que la dinámica de trabajo (seminario) no ha sido utilizada de manera eficiente, ya el tratamiento que se le ha dado a provocado que se favorezca el verbalismo desconectado de la práctica, en parte esta dinámica la ha favorecido el estudiante, al permitirle al asesor que abuse de la participación, pero también responde a la falta de lectura de los estudiantes pues resulta más fácil escuchar al asesor que hacer el esfuerzo de entender por si mismo la lectura. Sin embargo el asesor no debe olvidar cual es su función en el grupo; ya que debe ser el coordinador, el acompañante y no el catedrático iluminado que dicte la receta a un auditorio, actitud que genera aun más la dependencia.

Las situaciones ya mencionadas se dan de manera general en cualquiera de los semestres que se curse, pudiendo observar sus consecuencias más

fuertes en los tres últimos semestres, cuando el asesor individual le da un seguimiento más de cerca de los productos de los estudiantes, este encuentra trabajos con serias carencias y problemas tanto de forma como de contenido, ambos arrastrados desde el área básica a la terminal, ante las cuales el asesor individual y el estudiante se internan en un vía crucis interminable ante la reconstrucción del trabajo, algunos de manera muy somera, pero la mayoría tienen que realizar cambios de fondo.

Ante estas situaciones se generan una serie de angustias, incertidumbres tanto a estudiantes como asesores, en ocasiones a los primeros los afecta tanto que abandonan el proceso ante la angustia, otros reestructuran y avanzan, pero son más los primeros que los segundos. Al asesor le genera la incertidumbre de cómo manejarlo en el plano personal con el estudiante y también en el plano metodológico, pues no se puede establecer un solo proceso, ya que el proyecto LEPEPMI, enfatiza el respeto a la lógica del estudiante, por lo que el asesor tiene que generar una forma diferente para cada estudiante asesorado, dificultando e incrementando la carga de trabajo.



## CAPITULO VI

### UNA PROPUESTA DE TRABAJO

La práctica docente la conforman una gama de aspectos de distintas dimensiones, de hay que sea tan diferente una y otra, el pasado, el presente y la visión del futuro determinan el accionar del docente, al entrelazarse la dimensión personal con la profesional y también la institucional, así como los modelos formativos por los que transitamos vienen a darle un matiz especial. Todos ellos elementos que infieren de manera directa.

Hago relación a lo anterior, porque en la propuesta que presento a continuación sobre la base del problema planteado, trastoca las tres dimensiones mencionadas, ya que su implementación requiere de ir construyendo una cultura de la docencia diferente.

#### **A. Propósitos**

El propósito de la presente propuesta es ofrecer otra forma de cómo organizar el trabajo tanto de asesores como para los alumnos, esto a través de una propuesta integradora de trabajo que contempla: la planeación; la organización; los contenidos; la vinculación práctica-teoría-práctica y la producción. Con ello tendremos rumbos más claros y definidos hacia donde caminar, cuidando muy de cerca la integración de contenidos, que se refleje en la producción de los estudiantes, con la finalidad última de apoyar a la construcción de la PP como proceso de formación al interior del currículo.

## **B. Acciones a recuperar.**

En el desarrollo curricular no sólo intervienen los contenidos, que en el caso de la licenciatura los podemos ubicar en los materiales de estudio, sino también los procesos que realizan tanto estudiantes como asesores; analizando las acciones que viene ejecutando el grupo de asesores de esta Subsede, podemos afirmar que muchas de ellas son buenas, por lo que vale la pena recuperarlas, dándole a estas otro tratamiento, que no elimina lo ya avanzado, sino por el contrario lo viene a complementar:

### **1. Dosificaciones por línea.**

Se considera que la dosificación por línea de trabajo debe ser recuperada, ya que es un buen ejercicio de selección de los contenidos y la programación de los mismos a lo largo del semestre, con la finalidad de optimizar los tiempos y de darle profundidad a los contenidos que lo requieran, así como al desarrollo de las actividades que propone la guía de estudios que favorezca la producción. Un cambio se sugiere a las tradicionales dosificaciones, se recomienda que las actividades previas y finales deberán responder a la globalización de los contenidos o bien con su problemática.

### **2. La ruta de productos finales y el producto final integrador**

La ruta de productos finales de semestre que se tiene establecida es pertinente continua con ella, ya que permite a los sujetos involucrados tener mayor claridad para orientar la producción del proceso formativo, además que le

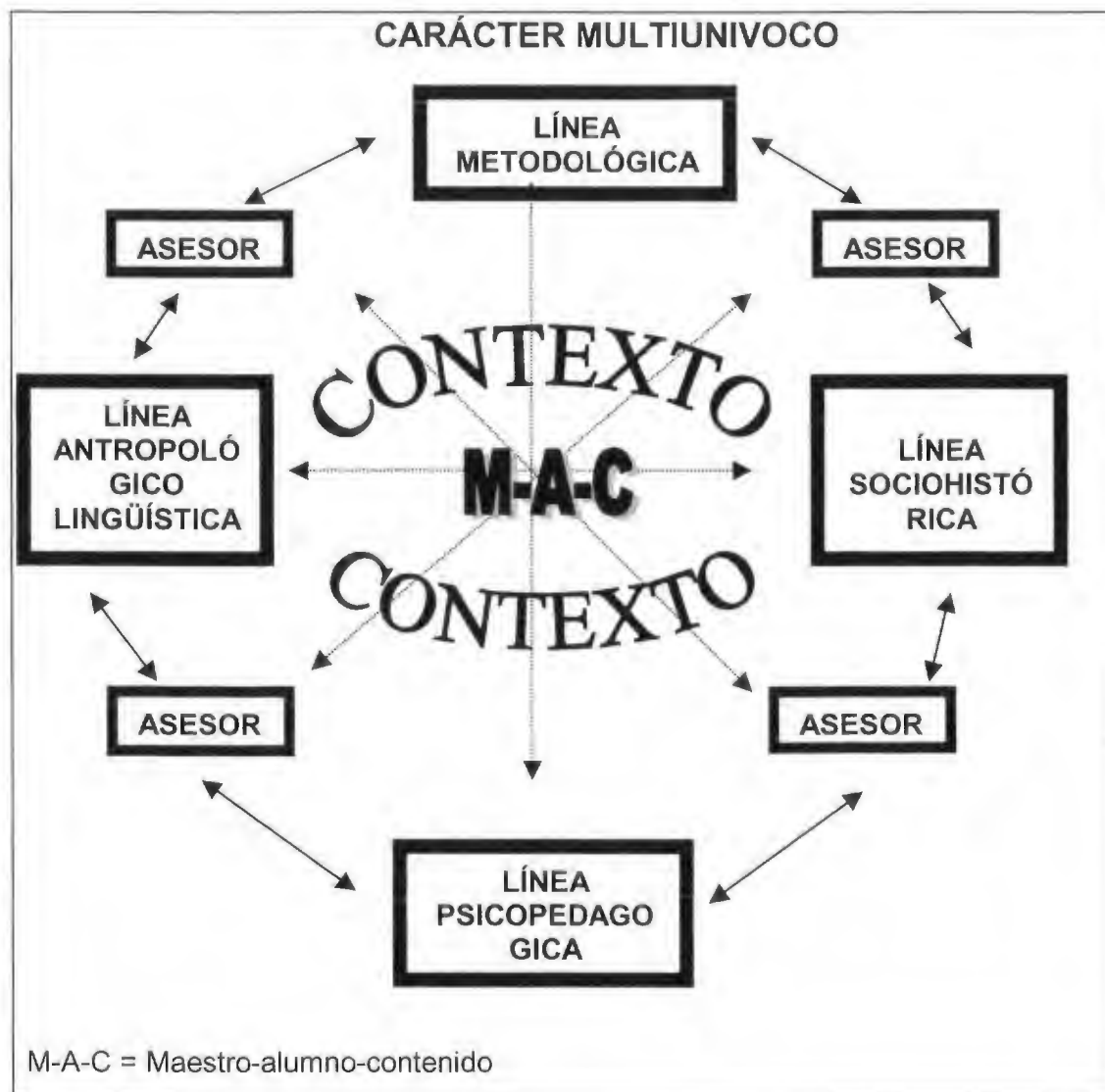
exigiría al estudiante un ejercicio de globalización y de vincular constantemente las líneas de formación.

La guía para elaborar el producto final integrador de semestre cuyo propósito es que el estudiante en un producto integre los aspectos abordados durante el semestre, este ejercicio obliga al estudiante a encontrar la relación que guardan las lecturas con su práctica docente o con una problemática educativa que competa a su hacer pedagógico, que es el propósito de la formación de estas licenciaturas.

### **C. Hacia el trabajo integral.**

El trabajo integral se fundamenta bajo un enfoque globalizador de la práctica docente, ya que el estudiante al describir su práctica docente la identifica de manera global en todas sus dimensiones, lo que requiere que también los asesores dejen de ver a su práctica docente de manera parcial para adoptar una idea de totalidad de la misma, de carácter multi, en cuanto a la calidad y diversidad de elementos y factores que entran en juego: líneas o campos, contenidos, puntos de vista de asesores, práctica docente, alumno, maestro-estudiante, contexto, problemas, etc., que en su conjunto tienen injerencia o efecto en la relación pedagógica. (Maestro-Alumno-Contenidos).

Decimos unívoco, en cuanto que todo se atiende, en aproximaciones sucesivas, a un problema de la práctica docente. Esto es, que este problema deberá ser analizado desde las diferentes líneas, bajo los diversos puntos de vista, incluso personales, de asesores, considerando lo micro y lo macro, etc.



En esta modalidad se consideran cinco niveles de integración: **1º** que corresponde a la **Planeación**: realizada a partir de la exigencia de la integración para no caer en lo voluntarioso a través del trabajo organizado en reuniones de colegiado; **2º Organización**: Exige trabajo colegiado, porque si no hay trabajo colegiado no hay integración; **3º Contenido**: Es indispensable una relación tanto vertical como horizontal de los contenidos de las líneas de formación; **4º Práctica-teoría-práctica**: Integración de los procesos teóricos con los prácticos al procurar

que los productos de cada unidad y de semestre arriben a la problematización de la práctica docente; **5º Producción:** debe atender a la realidad docente, con la tendencia de buscar soluciones a esa realidad.

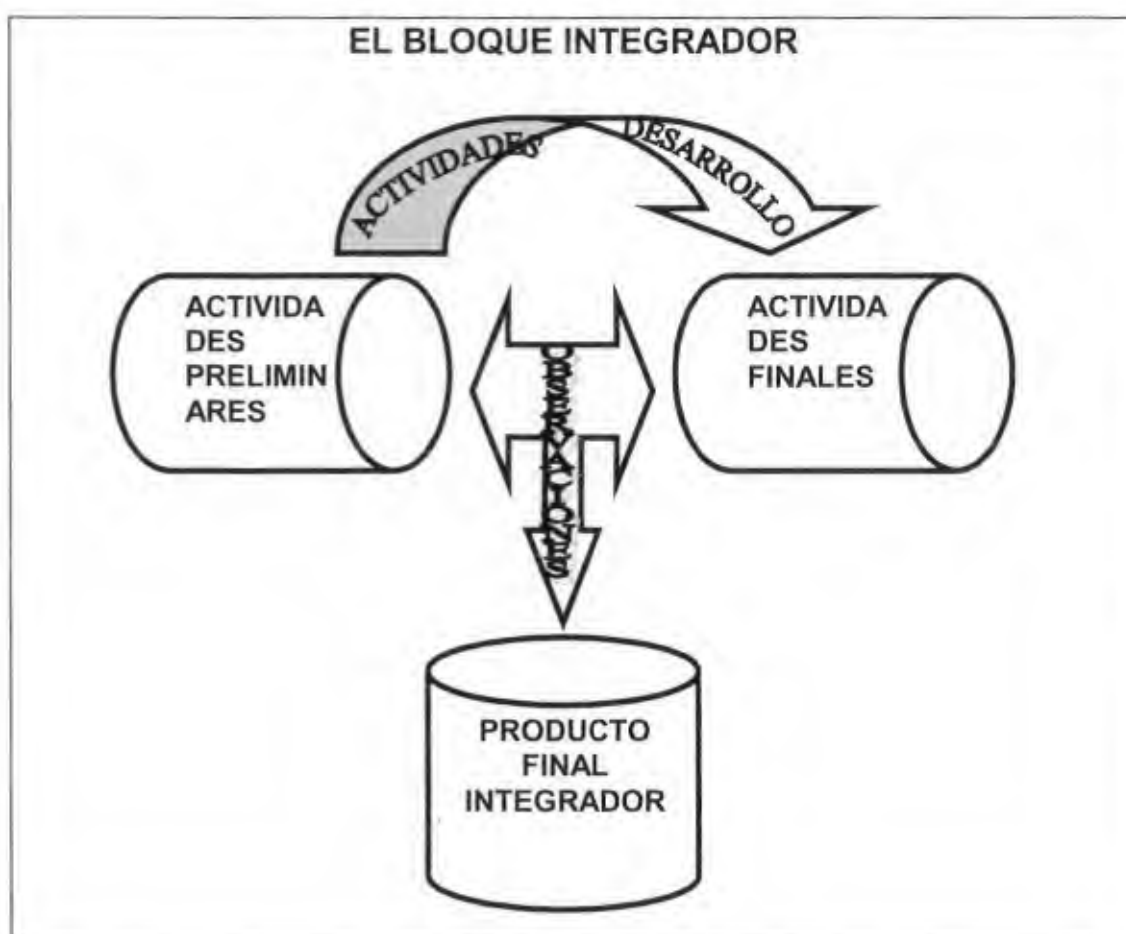
## 1. La Planeación.

La planeación es uno de los momentos importantes para el logro de los propósitos deseados; desde esta perspectiva la planeación será considerada como el proceso en el que se organiza la experiencia a abordar, fijándose las metas o fines alcanzar que le darán el rumbo a la estrategia de procedimientos a seguir; en la cual se incluyen los contenidos y tareas a realizar.

Este proceso de planeación se debe considerado en sus dos dimensiones; la dimensión individual y la dimensión grupal, en ambas se buscará que el punto de partida sea el producto final integrador, esto significa que el asesor tendrá que escrutar su línea de formación e ir seleccionando y ordenan los contenidos, para tender el puente entre su línea y las demás, esto a partir de reuniones de colegido donde cada uno de los asesores expondrán de manera sintetizada tanto el propósito como los contenidos de su línea a revisar, con el propósito de que todos tengan conocimiento los temas abortar, a partir de ello se tendrá que observar el producto a construir en ese semestre con la finalidad de hacer readecuaciones a la dosificación, así mismo percatarse de cómo una línea y otra van complementándose en la construcción de los productor .

A partir de esta actividad de discusión y análisis se obtendrá una dosificación semestral única que incluirá las actividades preliminares y finales por unidad y de carácter único, se conformarán tres bloques que se caracterizaran por presentar una continuidad entre actividad previa y final del bloque calendando su entrega, estas a su vez en los tres momentos responden de manera específica y puntual al producto final integrador, implicando todo ello que se deben prever las

lecturas que por su contenido incidan en la problemática o problema concreto de la práctica docente, así como las actividades de desarrollo entre una actividad preliminar y una final que apoye a la integración. Por lo que al planear, se considerarán los intereses colectivos, tanto de asesores como de los estudiantes; pensando en las demás líneas de formación; en el producto que se ha de lograr y la estrategia pedagógica que se seguirá durante el proceso, para con ello reducir la ansiedad y tener la claridad de orientar el trabajo, situación que aumentará la confianza y seguridad en la labor docente.



Vale aclarar que se debe cuidar de no realizar planeaciones demasiado ambiciosas, que resulten ser difíciles de llevar a la práctica, esto podría provocar en los estudiantes y asesores desánimo ante lo ambicioso de lo planeado y no llegar a la meta prevista, ya que, en ocasiones el ritmo y la carga de trabajo lo

hacen ir dejando de lado algunos aspectos importantes que regresan al asesor a prácticas recurrentes, perdiendo así la credibilidad hacia su trabajo por parte del estudiante.

## 2. La Organización

Para realizar este trabajo de planeación se requiere de un equipo de trabajo, con disposición y compromiso, en ambientes propicios para la discusión, el análisis y la búsqueda de respuesta, exige de asesores con mente abierta y deseos de compartir la experiencia de generar un trabajo grupal, en el que se potencie la tarea que consolide al grupo, que favorezca la selección de acciones y situaciones que apoyen los procesos, apropiándose de una cultura del trabajo grupal, que les permita desechar aquellas situaciones escleróticas que pudieran presentarse como obstáculo para los avances.

Con el grupo de estudiantes, la organización de las actividades es básica, destacando la forma de trabajo grupal donde el asesor juegue un rol de mediador, elemento fundamental para la internalización a través de la actividad y la comunicación, que le favorezca la vinculación entre los contenidos y la práctica del estudiante, cuidando de manera especial el vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo.

Desde esta perspectiva la actividad mediadora del asesor debe impulsar el proceso de internalización que “consiste en llevar lo que está en un plano externo... a un plano interno a nuestro mundo interno”<sup>71</sup>, el paso de afuera hacia dentro, tiene un seguimiento de mediación caracterizado por momentos; primero de no-regulación, más tarde regulada en grupo, para que en último momento se desarrolle la medición autorregulada por el sujeto que hace suyo lo externo.

---

71 Ramón Ferreiro Gravié. “Propuesta de L. S. Vigotski: La Internalización”, en: Hacia la Educación del Siglo XXI, p. 8. Datos tomados vía internet.

Como docentes hemos revisado en muchas ocasiones la teoría de Vigotski, sin embargo, poco acopio hacemos de ella en nuestras actividades de docencia, tal vez porque las consideramos no muy idóneas para trabajar con los adultos, sin embargo, ésta puede ser aplicada a cualquier nivel educativo, y con todo tipo de estudiante; por lo que el trabajo docente del asesor debe propiciar la creación de lo que Bruner (1984) nombró *andamiajes*, que se dará a través de realizar actividades de desarrollo que ayuden al estudiante a efectuar su propia actividad constructiva, ejerciendo un traspaso de control y responsabilidad de las habilidades, así como la negociación e intercambio de significados entre asesor y estudiante.



### 3. Contenidos

Tratando de ser coherentes con la perspectiva analítica y crítica que caracteriza la docencia en la UPN, la selección de contenidos se realiza desde un modelo crítico, a partir del cual "El sentido de los contenidos se hace instrumental y a la vez sustantivo... para reflejar la situación de los sujetos; los datos o



acontecimientos estudiados contribuyen a la formación funcional del alumno en el área a la que pertenezcan<sup>72</sup>.

Por lo que los contenidos serán seleccionados en función de dar respuesta a las necesidades del alumno, así como pensando en las situaciones problemáticas que éste vive y observa desde su práctica docente, buscando con ello establecer una relación de aplicación a situaciones concretas, donde “La realidad próxima se toma como fuente prioritaria de materiales sobre los que trabajar en clase<sup>73</sup>”.

Buscando con ello no sólo abarcar el contenido, sino tender ese puente entre la teoría y la práctica, de tal forma, que sea esta última el pretexto para abordar el contenido de un texto.

#### **4. Práctica-teoría-práctica.**

Uno de los niveles cruciales del proceso formativo es lograr la vinculación entre la teoría y la práctica, este es uno de los ejercicios de mayor complejidad en el proceso formativo, la intención es que el estudiante utilice a la teoría como una herramienta que le ayude a entender y buscar soluciones a las situaciones problemáticas que vive y observa en su práctica día con día, evitando las posturas dogmáticas de una teoría bajo la cual se quiera encajonar la práctica y a los sujetos que intervienen en ella, por lo que “la función de la teoría y el uso que se puede dar a la teoría es la de contribuir a definir y delimitar un objeto de estudio<sup>74</sup>”.

Por su grado de complejidad y considerando el perfil de formación del estudiante, pocos son los que logran arribar por si mismo a este proceso, pero

---

72 Miguel A. Zabalsa. “Los contenidos”, en: Diseño y desarrollo curricular, p. 125

73 Idem.

74 Juan Campechano, Op.cit, p. 22

para otros se vuelve un ejercicio demasiado complicado, es aquí donde entra la intervención del asesor a través de las acciones didácticas que programa para favorecer este ejercicio, a través del andamiaje como se mencionó.

Entre las acciones didácticas que marca la modalidad de trabajo se encuentra el taller integrador que busca fortalecer la integración de contenidos a partir de una problemática seleccionada por el grupo con el que se trabaje. Este espacio se desarrolla una vez al semestre, observando las bondades y riquezas que arroja su desarrollo, se propone recuperarlo redimensionándolo, de un espacio para un momento, en una oportunidad permanente, tanto para el estudiante como para el asesor, que ayudará a concretar esa relación multiunívoca en torno a la práctica docente, brindándole la idea de totalidad al proceso.

Por lo que el asesor atenderá de manera especial que se realice el proceso de interpretación de la teoría, para ubicar las acciones en su concreción y temporalidad exacta, pues las acciones devienen en prácticas, cuya regularidad posibilitan su conocimiento.

#### **D. Productos.**

Si bien es cierto que en la formación el proceso que se sigue es lo relevante, también es igualmente cierto que la producción es evidencia fiel de cómo se da el proceso. Los productos de actividad preliminar y final de bloque, recuperarán los saberes tanto empíricos como teóricos que el estudiante va generando en su proceso formativo, en la riqueza de rescatar los acontecimientos de su práctica docente utilizando la teoría como un referente que le apoye para justificar, fundamentar e interpretar la problemática docente que le aqueja.

Los productos tanto preliminares como finales serán revisados por el asesor, para hacerles los comentarios y sugerencias pertinentes que ayuden al estudiante a orientar o reorientar la producción, estos comentarios o recomendaciones exigen tiempo y responsabilidad para su realización, pues se deben hacer de manera clara y muy específica aportando algunos puntos de vista o referencias concretas a la cual se debe remitir el estudiante.

El estudiante a su vez su compromiso será el de entregar los productos en los tiempos establecidos para que el asesor realice la actividad que le compete; una vez revisados los productos y devueltos al autor, éste deberá considerar los comentarios y llevar a cabo la reestructuración de los mismos en sus tiempos; la finalidad de ir haciendo revisiones, recomendaciones y reestructuraciones, es con la intención de que cada producto se vaya reestructurando y mejorando a fin ir conformando el producto final integrador. En éste proceso de reconstrucción de producto es importante estar monitoreando su seguimiento, porque cuando el estudiante no reestructura sus trabajos durante el transcurso del semestre y espera a que lleve el final para hacerlo, estaremos perdiendo la riqueza del proceso.

Si lo cognitivo y lo afectivo van de la mano, no debemos olvidar a este último, cuidar mucho la forma y el tratamiento que se le da a las observaciones y comentarios, ya que, como todo ser humano existen susceptibilidad a la crítica o sencillamente no se tiene la madurez para la aceptación al error para construir. Por otra parte el estudiante al producir necesita sentirse reconocido y retroalimentado en el esfuerzo que realiza en la elaboración del producto, por lo que se considera necesario que reciba comentarios y sugerencias cuya finalidad sea la mejora del trabajo y algún tipo de reconocimiento personal que apoye su entusiasmo a continuar esforzándose.

## E. Evaluación

Para la evaluación y seguimiento de lo que aquí se propone se establecen como instrumentos de seguimiento: **libreta o carpeta de anotaciones**: donde se registren las lecturas de estudio individual, como de aprendizaje grupal; **fichas**: levantamiento de fichas con los referentes que ayudan a iluminar el proceso de problematización y fundamentación de problemas que resulten de la práctica docente; **diario del profesor**: donde se denote con evidencias la observación sistemática de los procesos grupales, para la problematización de la práctica docente; y **los productos de bloque**: La entrega y revisión de las actividades preliminares y finales de cada bloque integrador y los productos finales integradores, misma que será realizada por los cuatro asesores del semestre.

Estableciendo dos criterios para realizar la evaluación: uno que atiende a la construcción de productos, los cuales deben recuperar la práctica docente indígena, relacionándola con los contenidos de las líneas de formación y el otro que tiene que ver con los procesos formativos al ir alcanzando mayores niveles conceptuales, así como lograr mayor coherencia entre el discurso y su práctica educativa (entre lo que dice y hace); esto será posible mediante una observación sistemática de su desempeño en las sesiones grupales

La tendencia de evaluación holística, potenciar la evaluación democrática, donde participen tanto asesores como estudiantes, tanto en la planeación como en el proceso de aplicación y evaluación de la misma; y sistemática, donde se establezcan criterios (como puntos de encuentro) para clarificar el rumbo, es necesario cuidar que esta evaluación radique más en los procesos que en los productos, sin descuidar a estos últimos.

## **CAPITULO VII**

### **A MANERA DE CONCLUSIONES**

Toda propuesta que se haga es buena, pero la riqueza mayor se obtiene de su aplicación, ya que a partir de ella se recuperan y se observan sus bondades y sus deficiencias, es por lo que he decidido dar a conocer de manera muy breve algunos de los resultados obtenidos de su puesta en marcha, de igual forma expresar algunas de las recomendaciones de ajustes y cambios que vendrían a mejorarla.

Tratando de ser coherente con las experiencias ya expuestas, me di a la tarea de sistematizar algunos de las opiniones y comentarios que hacen los estudiantes y los asesores, la intención no es evaluarla en su totalidad, sino presentar algunos datos que puedan dar referencias a cerca del funcionamiento de esta.

Cabe señalar que esta propuesta en su versión original se viene aplicando desde enero del 99, a través de su puesta en marcha y se ha venido revisando, ajustando y apoyando con otras actividades que no están plasmadas en este documento, los resultados de la misma los podremos evaluar cuando egresa la generación del 2002, por el momento se han monitoreando las generaciones que ya habían iniciado con otra dinámica de trabajo y que se han ajustado a ésta forma

## **A. Avances y obstáculos en su aplicación**

Los logros que podemos adjudicarle al trabajo por bloque es que ha permitido que la existencia de espacios específicos para socializar el resultado de los contenidos desarrollado durante él mismo, el porqué y para qué de las lecturas así como la integración de éstas en sus actividades y producto del bloque, según comentarios que han hecho tanto estudiantes como asesores.

Se ha podido observar que el hecho de leer los trabajos con los otros compañeros y escuchar lo que los otros están haciendo, le permite al estudiante ir aclarándose las dudas, preguntar con mucha mayor soltura ya que se cuestiona bajo un referente real de situaciones que se viven y son sentidas por el que expone y recreadas por el que escucha, este ejercicio también en el ámbito de lo personal le da mayor seguridad al estudiante de valorar sus esfuerzos ante el trabajo ya que son sus compañeros los que le reconocen el esfuerzo o le observan sus fortalezas y debilidades.

Podemos decir que los espacios de socialización de los trabajos se ha convertido en un momento de auto evaluación y coevaluación, tanto para estudiante como para el asesor, éste logra evaluar desde ese plano sus orientaciones y participación en el proceso de construcción.

La producción de trabajos es un aspecto en el que se ha notado el avance, ya que es requerido para la socialización, permitiéndonos reconocer a primera vista quienes están comprometidos con su proceso construyendo para presentar, también quienes son los estudiantes que tienen problemas para construir sin embargo, se esfuerza por realizarlo, así como quienes se escudan en el pretexto de no entender lo que se va hacer y no realizan ningún esfuerzo por construir cobijados en ese mecanismo, situación que no permite apoyarlos, pues querer ayudar partiendo de la nada resulta muy difícil; el estudiante debe producir algo

aun cuando lo producido tenga problemas de orientación, pero ese pequeño indicio es un punto de partida para la producción.

Los diferentes espacios de lectura de los trabajos favorecen que ésta se realice de manera más detallada, con la lectura grupal e individual del trabajo, el asesor cuenta con más elementos para poder hacer las observaciones y recomendaciones por escrito, que se devuelven en la siguiente semana, al estudiante le permite realizar las reformulaciones o adecuaciones señaladas por el asesor a fin de ir puliendo los productos que se están construyendo, en los siguientes momento de lectura de los trabajos se puede ir detectando que estudiante considera las recomendaciones y realiza los ajustes que se le observaron, además si viene enriqueciéndolos con las lecturas y el análisis del siguiente bloque, esta actividad descarga un poco las angustias del asesor por hacer lecturas rápidas y el estudiante no tiene que esperar una o dos semanas para saber cuales fueron sus fortalezas y deficiencias en el trabajo, porque ahí mismo las detecta y las va señalando con su grupo.

El ejercicio anterior solicita del estudiante la constante construcción y reconstrucción de sus productos, nos hemos podido dar cuenta que el 70% de ellos realmente se dan a este ejercicio, pero aun persiste un 30% de estudiantes que no realizan el ejercicio por lo que se van rezagando en la construcción, o bien esperan hasta el último momento para hacer los ajustes que se les han venido señalando a lo largo del semestre. Esta situación se observa más en los semestres del primero al quinto, ya que a partir del sexto semestre el asesor individual lleva una supervisión más cercana al trabajo e insiste en la reconstrucción que les permita ir avanzando en el trabajo a ambos, en ocasiones las observaciones del asesor de línea son consideradas, en otras son omitidas, depende de la decisión que tomen estudiante y asesor individual. Anteriormente este punto de diversidad de opiniones que resultaba antagónico provocaba fricciones hasta rupturas con los estudiantes y entre asesores, la actual forma de trabajo elimina este tipo de situaciones al ser más puntual su organización, cuidando estos aspecto y se a logrado, sino intenta unificar criterios en el proceso

de construcción, por sí marca requisitos mínimos que debe abordar la PP, desde luego, que resulta dificultoso más no imposible lograr la tan anhelada tolerancia a las opiniones de los otros, pero se hacen los esfuerzos para ello.

Por otra parte, el problema de redacción persiste, si ha escribir se aprende escribiendo éste ejercicio se realiza en la construcción y reconstrucción de sus trabajos, esta situación de la redacción con la nueva forma de trabajo no se logra superar, se han observado mejoras sustanciales en los aspectos de forma y estilo pero aun la cuestión lógica de los mismos sigue teniendo complicaciones, tal vez se deba a cuestiones lingüísticas por los antecedentes de los estudiantes.

## **B. Con relación al proceso formativo de estudiantes y asesores.**

Un aspecto que se ha favorecido y que se observa es la apertura a la socialización y a la presentación de los productos por parte de los estudiantes, ya sea ante sus propios compañeros o con compañeros de otros grupos u otros semestres, resultado de que la mejora de la calidad en la producción a sido sustancialmente buena, mejorando la argumentación y fundamentación en los escritos, esto se puede corroborar a partir de la lectura de cualquier trabajo que se revise, muestra de ello es que al lograr mayor seguridad sobre lo que producen mayor soltura en su presentación, aun más allá del trabajo, este proceso de reconstrucción se da dentro de un proceso de formación profesional y personal, ya que el estudiante se cuestiona más en su hacer docente y en el orden personal, también se identifica como maestro indígena revalorando su contexto cultural y lingüístico, sus raíces y su esencia étnica.

El contar con una ruta de productos que llevan a la construcción de PP y la discusión a través de la planeación sobre lo que conlleva cada uno de éstos le ha proporcionado a la planta de asesores tener más claridad para apoyar a la construcción y producción. Durante las discusiones de análisis se han traído a la



mesa temas como son: el papel que juegan los instrumentos de registro y su importancia como recopiladores de evidencias de los procesos que se están llevando a cabo, por lo que se les reconoce como elementos trascendentales a implementar, su utilización y el seguimiento de estos, queda bajo la supervisión de los cuatro asesores del semestre para que todos participen en la responsabilidad y en la utilización de los registros del diario del profesor como un documento importante a abordar en el desarrollo de los bloques; cabe aquí señalar que tanto asesores como estudiantes se han dado a la labor de documentarse bien sobre el ¿qué y para qué? de estos instrumentos, no se puede decir que ya se registra de una forma profesional pero si se ha logrado una mejora en el registro en cuanto a frecuencia y calidad del mismo, también se ha avanzado en la sistematización de estos. Sin embargo aun persiste la dificultad de recuperar en las sesiones los registros del diario, hay asesores a quienes se les da de manera más fácil o porque su línea se los permite como son los de las líneas psicopedagógicas y la metodológica, pero existen otras que lo sugieren en menor grado pero aun así se requiere encontrar alguna relación por mínima que sea; esta situación se puede apreciar mejor en el área básica.

En los campos resulta menos dificultosa ya que se ha percibido a través de las lecturas de los ejemplos de propuesta pedagógica que dan la evidencia de que existen registros y algunos son objeto de confrontación con los que el estudiante realiza, desde luego que depende de las habilidades y destrezas del asesor para realizar este ejercicio, pues su intervención como asesor se la demanda y la requiere.

Todas estas acciones han apoyado mucho a las asesorías individuales que llevan los grupos que están en el área terminal. Sobre todo un aspecto importante que ha permitido esta forma de trabajo es devolverle al alumno su lugar como protagonista principal del proceso, la resolución de muchas dudas las cuales anteriormente sólo contaban con el espacio de asesoría individual para ser resueltas o puestas sobre la mesa de la discusión, ahora también lo puede plantear en los momentos de socialización grupal, de esta forma se está logrando

que el estudiante potencie su propia lógica de construcción ya que no son sólo dos personas las que analizan la construcción, sino que se pone a consideración del punto de vista grupal; si bien este proceso ayuda, debemos admitir que en un momento determinado puede generar angustias y confusiones, en el caso de darse tal situación el asesor que trabaja con el grupo señala puntualmente que son consideraciones que el estudiante debe llevar a discusión con su asesor individual y de manera conjunta determinar que es lo rescatable y viable de ajuste a su producto. Como se podrá observar con estas acciones no solo le damos más espacio a los estudiantes, de igual forma el asesor es apoyado en su función y retroalimentado con los comentarios grupales.

Pero no todo ha sido perfecto, aún se presentan algunos inconvenientes en la aplicación de esta estrategia, por ejemplo, el estudiante se sigue angustiando de encontrar en sus trabajos cuatro puntos de vista diferentes en ocasiones con algunas similitudes y otras en total discrepancia uno de otro, situación que genera desacuerdos, enfados y angustias entre el grupo, sin considerar que los asesores cada uno mira el trabajo en lo general pero también en lo específico, esto con el propósito de ir localizando las aportaciones de cada una de las líneas al trabajo, pero al parecer es un aspecto que el estudiante aun no logra asimilar.

Por otra parte, aun se pueden encontrar prácticas antagónicas de algunos asesores con respecto a la forma de trabajo, esto aun existiendo una organización y planeación previa, con acuerdos bien establecidos y puntualizados con toda claridad, al menos esa era la percepción, pero también es cierto que aun cuando todos los aspectos sean planeados en el plano de los hechos la realidad dista mucho de lo deseado y esto se debe a que cada asesor consideramos muy privado e íntimo el espacio áulico, por lo que es difícil el querer abrirlo para alguien más y compartirlo con ese alguien. Sin embargo, son los comentarios de los estudiantes los que se encargan de exponer y de confrontar la práctica de un asesor y otro y dar sus puntos de vista al respecto, clasificando a los asesores como preocupados por el proceso y a otros como de poco apoyo e incluso como obstaculizadores de la construcción. A consecuencia de ello se ha generado la

carga de trabajo para algunos asesores por considerarlos los estudiantes como comprometidos y preocupados en apoyarles dando como resultado avances en la construcción.

Esta clasificación al desempeño del asesor por parte de los estudiantes es palpable con mayor evidencias en el momento que éstos ingresan al sexto semestre en el área terminal y tienen que seleccionar a su asesor individual, por lo regular existe más inclinación por cuatro asesores de nueve y con dos no quieren trabajar, generándose así un problema de sobre carga de asesorados y considerando la forma que caracteriza a la asesoría en este grupo, se da un desgaste de asesores, todo ello también a consecuencia de una planta reducida de personal que apoye en los proyectos que se generan como parte de trabajo de asesoría.

### **C. Resistencias y retos para el colegiado.**

No se puede negar los avances y mejoras del trabajo, esto debido al esfuerzo del equipo de trabajo de la subsección, pero también no se puede decir que no se perciben problemas que siguen existiendo a pesar del cambio, ya que son problemas que se solucionan con un cambio en la forma de trabajo, sino que requieren un cambio de actitud por parte del equipo de asesores; Alguna parte del equipo aun mantiene una postura ante los grupos de estudiantes que van en el detrimento del trabajo que se pretende realizar, algunas posturas de cerrazón ante los estudiantes, el concepto de educación para adultos del que aun no se apropia en el trabajo, la crítica profunda al trabajo personal, algunos más requieren del reconocimiento para continuar con su esfuerzo; otros con insatisfacciones constantes que se reflejan en su relación con los grupos; otros más en una actitud de paternalismo generando la dependencia en los estudiantes que dan como resultado pocas satisfacciones, pero si muchas frustraciones y desgastes físico y emocional. Se escucha fácil decir has esto o has aquello, pero

para poder hacerlo de manera conciente requiere un ejercicio paralelo de reflexión en el hacer.

Darnos a la tarea de reflexionar sobre lo que hacemos no es fácil, ni el comienzo mucho menos el realizarlo de manera sistemática, requiere de un grado de conciencia crítica por parte del docente formador (asesor), que se logra a través de un autorreconocimiento como persona y como profesional, de reconocernos en lo individual y en lo grupal (yo con los otros y los otros en mí), para posteriormente darnos a la labor de hacer un escudriño de la telaraña que cubre el acto pedagógico con todas sus dimensiones, esta búsqueda de respuesta a todas las interrogantes que vamos construyendo en ese reflexionar nos lleva a un laberinto de ideas nos puede llevar a un idealismo ingenuo o bien al anhelado constructivismo evolucionista.

El equipo de asesores de la subsección se ha dado a la labor de desarrollar una conciencia crítica de sus integrantes; que ha resultado ser una lucha de titanes, donde el 83% de sus integrantes se encuentran comprometidos con la lucha y el resto 17% se mantiene al margen con una actitud de indiferencia total, sin comprometerse a nada, sólo a la expectativa de lo venidero. Por su parte el 83% del equipo es inquieto y comprometido con la tarea, desarrollando su conciencia crítica y comprometiéndose con lo que hace, esto no los hace ajenos al error, a equivocarse, pero la diferencia con la que se mira es lo que los diferencia, ven el error como constructivo reconociendo a través de estos sus fortalezas y señalando sus oportunidades de mejora, con el afán de la mejora constante.

## BIBLIOGRAFÍA.

- ANDRADE, Sara A. et. Al. Propuesta Inicial del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI 90. Ajusco, México D. F. Septiembre 1991.
- ARIAS OCHOA. Marcos Daniel. Contextualización y valoración de la Práctica Docente. Antología Básica UPN LE 94 pp. 155
- BISQUERRA, Rafael. Métodos de Investigación Educativa. Editorial CEAC, Barcelona España 1989, pp. 278.
- CAMPECHANO COVARRUBIAS, Juan. Entorno a la Intervención de la Práctica Educativa. Gobierno de Jalisco, Unidad Editorial, México 1997, pp. 253.
- EMMERICH, Gustavo Ernesto. Revista de la UPN. Vol. 3 N° 13
- CHANTAL BARRE, Marie. Curso Propedéutico. Antología Básica LEPEPMI 90, UPN-SEP, México 1991 pp. 206
- CHEHAYBAR Y RURI. Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal. Plaza y Valdez Editores. México, D. F. pp. 163
- FERRY, Guilles. El proyecto de la Formación. Editorial Paidós, México 1990, pp. 147.
- FERREIRO GRAVIE, Ramón. Hacia la educación del Siglo XXI.
- FIERRO. Cecilia. Et Al. Transformando la practica docente. Editorial Paidós. México 1999 pp. 247.
- GOETZ, J. P. Etnografía y Desarrollo cualitativo en Investigación Educativa. Editorial Morata 1988, pp. 268.
- COLLETE, Gabriel y Michelle Lessard-Herbert. La investigación acción. Funciones , fundamentos e instrumentos. Editorial Laertef, Barcelona España, 1988, pp. 228.
- GOMEZ PALACIOS. Margarita. La Lectura en la escuela primaria. México, D. F. Offset Ed, pp. 229
- HERNANDEZ, Sampieri Métodos de Investigación Social. Editorial Mc. Graw Hill, México 1991, pp. 505.

- JORDAN H. Jani El Campo de lo Social y Educación Indígena. Antología LEPEPMI 90, UPN-SEP, México 1997 pp. 302
- JORDAN H. Jani Plan de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Mecanograma.
- KEMMIS Stephen. Análisis curricular. Antología Básica LE 94 pp. 193.
- Análisis curricular. Antología Complementaria. LE 94 pp. 175
- PEREZ ALVAREZ, Sergio Cinco cuestiones actuales de la investigación educativa. Colección "lineamientos", Editorial Braga, S.A. Argentina 1993, pp. 29
- PODER EJECUTIVO FEDERAL Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México D. F.
- PORLAN Rafael. El conocimiento de los Profesores. Díada Editores. Sevilla España. Julio de 1998. pp. 213.
- SALINAS, Gisela Victoria, et. al. Proyecto: Evaluación y Seguimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena ( LEP y LEPMI 90) Segunda Etapa. UPN, Ajusco, Febrero de 1997.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA. Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación. Antología LE 94. UPN-SEP , México Junio de 1994, pp. 54.
- Lenguas, Grupos Étnicos y Sociedad Nacional. Antología LEPEPMI 90, UPN-SEP, México 1991.
- Curso Propedéutico. Antología Básica UPN LEPEPMI 90, México.
- El maestro y su Practica Docente. Antología Básica UPN, LE 94, México 1994 pp. 154
- SHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Editorial Paidos 1992, pp 310.
- STENHOUSE L. Investigación y Desarrollo del Currículo. Editorial Moratas, Madrid 1984
- SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL. Bases Generales de la Educación Indígena. D. G. E. I. - SEP, México 1990, pp. 68

- VALLE RODRIGUEZ, Federico Instructivo para el proceso de Titulación de las LEP y LEPMI 90. Dirección de Docencia, Ajusco, México, Junio de 1995.
- WILSON, Stephen. Review of education research, vol. 47 No. 2 Invierno de 1997, pp. 245-265.
- WOODS, Peter. Análisis de la Práctica Docente Propia. Antología LE 94, UPN-SEP, México 1994 pp., 230
- WOODS, Peter. La Escuela por dentro. La etnografía en la Investigación Científica. Editorial Paidós, Barcelona, 1987.
- ZABALSA, Miguel Ángel. Diseño y Desarrollo Curricular.

# **ANEXOS**



## ANEXO 1

CUADRO DE CARGAS DE TRABAJO DE ASESORES  
SUBSEDE VALLADOLID

ASESORES	TIEMPOS POR CONTRATO O BASE	GRUPOS QUE ATIENDE	ASESORIA INDIVIDUAL DE PROPUESTA	ASPECTOS ADMINISTRATIVOS	REUNIONES GOLEGIO	INVESTIGACIÓN PARTICIPACION	OTRAS ACTIVIDADES
Asesor 1	1/2 Tiempo de Base	un grupo	5 asesorias	Coordinador Subsede	4 horas X semana	48 horas/sema	Plaza en Esc. Sec.
Asesor 2	10 horas base	tres grupos	4 asesorias		4 horas X semana	24 horas/sema	Plaza Esc. Sec.
Asesor 3	10horas base	tres grupos	5 asesorias		4 horas X semana		Director Esc Primaria
Asesor 4	1/2 Tiempo de Contrato	cuatro grupos	4 asesorias	Responsable de LE 94	4 horas X semana	24 horas/sema	Director Esc Primaria
Asesor 5	1/2 Tiempo de Contrato	cuatro grupos	4 asesorias	Responsable LEPEPMI	4 horas X semana	24 horas/sema	
Asesor 6	12 horas de Contrato	tres grupos	3asesorias		4horas X semana	24 horas/sema	Maestra con grupo Prim.
Asesor 7	10 horas de Contrato	tres grupos	3 asesorias		4 horas X semana	24 horas/sema	Maestra con grupo Prim.
Asesor 8	10 horas de Contrato	tres grupos	4 asesorias		4 horas X semana		Plaza en Esc. Prim.
Asesor 9	10 horas de Contrato	tres grupos	4 asesorias		4 horas X semana		Plaza en Esc. Prim.
Asesor 10	10 horas de Contrato	tres grupos	3 asesorias		4 horas X semana		Plaza en Esc. Prim.
Asesor 11	10 horas de Contrato	tres grupos	3 asesorias		4 horas X semana		Plaza en Esc. Prim.
Asesor 12	6 horas de Contrato	dos grupos	4 asesorias		4 horas X semana		Plaza en Esc. Prim.

## ANEXO 2

**GUÍA DE ENTREVISTA  
ASESORES****LA DINÁMICA DE TRABAJO:**

1. ¿Cómo orienta las lecturas y la socialización de las mismas a fin de que los estudiantes recuperen de éstas, elementos que le permitan orientar su práctica docente y apoyen en la producción de sus trabajos?

**PROBLEMÁTICAS DE ASESORES Y ESTUDIANTES:**

2. ¿Cuáles son las problemáticas más relevantes de su práctica como asesor y las que presentan los grupos con los que interactúa?

**OBSERVACIONES Y COMENTARIOS A LOS TRABAJOS:**

3. ¿Qué tipo de comentarios consideras que realizas, concretas, amplias, breves, abstractas?
4. ¿Proporcionas orientaciones concretas para mejorarlos?

**LAS HERRAMIENTAS DE REGISTRO:**

5. ¿Cuáles de las herramientas de registro realizan los estudiantes?
6. ¿De que manera se recupera la información de los registros en las sesiones sabatinas?
7. ¿De qué manera efectúa el seguimiento de las herramientas de registro?

**EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN:**

8. ¿Cómo se dieron los espacios para la realización de los acuerdos en materia de evaluación?
9. ¿Cuáles fueron las aportaciones o sugerencias que dieron los grupo al proceso?
10. ¿Se logró un buen nivel de participación?
11. ¿Cuáles serían tus comentarios al proceso?

## ANEXO 3

**ENCUESTA ABIERTA  
ALUMNOS DE LA SUBSEDE**

Respetable Estudiante:

La presente encuesta tiene con propósito monitorear la dinámica de trabajo de la subsede para ir la mejorando, por lo que nos atrevemos a solicitarte tus comentarios, puntos de vista y sugerencias que nos quieras hacer llegar, así como, las problemáticas que detectas en el proceso y que deben ser superadas.

A continuación te presentamos algunas interrogantes para que las analices, y nos des tus comentarios.

1. El tratamiento que se le da a las lecturas que realizas y que son socializadas en las sesiones sabatinas, qué te aportan para tus trabajos, si no te aportan nada ¿porqué lo consideras así?.
2. Las orientaciones que hacen los asesores durante las sesiones están encaminadas hacia: el análisis de la lectura, la orientación de cómo se pueden recuperar en la problematización de la práctica, o bien, qué tendencia tienen.
3. En relación a tus actividades previas y finales de unidad ¿ se te hacen recomendaciones a tus trabajos? ¿qué tipo de recomendaciones, comentarios se realizan, concretos, abstractos, etc? ¿ se te proporcionan orientaciones concretas para que los mejores?
4. La modalidad de trabajo requiere que el estudiante utilice algunas herramientas de registro, entre las que podemos mencionar: libreta de notas, fichas y diario del profesor, de igual manera la asistencia y la participación, para todas estas acciones debe llevarse un seguimiento . De lo anterior surgen las interrogantes, ¿Consideras que se lleva un registro sistemático de los aspectos enlistados previamente?, por otra parte ¿ se efectúa la recuperación de estas herramientas en las sesiones de socialización (especialmente el diario del profesor)?
5. En un proceso de evaluación participativa, el ambiente democrático es el que debe prevalecer, para que estudiantes y asesores planeen los criterios a considerar, ¿cómo se dieron los espacios para la realización de acuerdos? ¿cuáles fueron las aportaciones del grupo? ¿cómo fue la actitud del asesor para el proceso?, por último ¿cuáles serían tus comentarios al proceso?