

Gobierno del Estado de Yucatán
Secretaría de Educación
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR y SUPERIOR

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MERIDA

LA UNIDAD DIDACTICA, UNA EXPERIENCIA DE PLANEACION DE
ACTIVIDADES ESCOLARES PARA LA ALENCION DE GRUPOS
MULTIGRADO EN LA ESCUELA PRIMARIA INDIGENA

Augusto Cetzal Tun

TESINA EN LA MODALIDAD DE RECUPERACION DE
LA EXPERIENCIA PROFESIONAL PRESENTADA
EN OPCION AL TITULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA
PARA EL MEDIO INDIGENA

MÉRIDA, YUCATÁN. MÉXICO. 2004

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

FORMACION ACADEMICA Y EXPERIENCIAS PROFESIONALES

A. Formación académica

1. Educación primaria
2. Educación media básica
3. Educación media superior
4. Selección e inducción a la docencia

B. Formación docente

1. Licenciatura en educación media básica
2. Licenciatura en educación primaria

C. Experiencias profesionales.

1. Primera experiencia como docente
2. Director de es-cuela con albergue
3. Maestro de grupo en contexto bilingüe
4. Director de escuela de organización completa
5. Asesor técnico pedagógico

CAPÍTULO II

CONTEXTO LABORAL

A. Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica

1. Objetivos generales
2. Componentes del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica
3. Componente de capacitación a docentes y directivos
4. Organigrama del componente de capacitación
5. Componentes con relación directa con el de Capacitación

B. Jefatura de zonas de supervisión

1. Zonas escolares
2. Escuelas
3. Docentes
4. Sedes de cursos y asesorías

CAPÍTULO III

MANEJO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN GRUPOS MULTIGRADO

A. El Plan y programa 1993 y la planeación docente

- s. La conceptualización docente de la planeación
- c. Los enfoques educativos y la planeación docente

D. La formulación de propósitos y contenidos

E. La planeación mediante Unidades Didácticas

1. La Unidad Didáctica, definición y funciones
2. La Unidad Didáctica, conjugación de intereses del maestro y los alumnos
3. La Unidad Didáctica, un modelo globalizador

CAPÍTULO IV LA EXPERIENCIA SOBRE LA UTILIDAD DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN EL GRUPO MULTIGRADO

A. Descripción de la experiencia acerca de la Unidad Didáctica B. Etapas de elaboración de la Unidad Didáctica

1. Ficha de encuadre
2. Objetivos didácticos
3. Selección y secuenciación de contenidos
4. Ruta de cambio conceptual
5. Progresión de habilidades
6. Paquetes semanales de enseñanza
7. Diseño de actividades escolares

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCION

El siguiente trabajo aborda la experiencia de planeación mediante el esquema de Unidad Didáctica, como una opción para facilitar la organización de las actividades en el aula multigrado. Su propósito es interesar a docentes para analizar y reflexionar sobre las ventajas que ofrece para el tratamiento globalizador de las asignaturas, para resaltar la importancia que tienen éstas dentro del currículum de formación escolar de los alumnos.

La planeación que se describe en el documento se orienta con los enfoques de las asignaturas del Plan y programas de estudio 1993 cuyas intenciones son la formación integral del alumno al allegarse de aprendizajes significativos, que se concretan con la adecuación o contextualización.

El sustento del trabajo fueron las experiencias que se tuvo durante el tiempo en que laboré como maestro de grupo, con la comisión de director sin grupo y de mi desempeño como asesor técnico-pedagógico del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica; ámbitos de desenvolvimiento profesional que han estado ligados a la temática de planeación docente.

El contenido de este documento se desarrolla en cuatro capítulos; en el primero se aborda la formación académica y las experiencias profesionales que he tenido como maestro de educación indígena; en el segundo se hace referencia del contexto laboral donde se desenvuelve la función técnico-pedagógica, resaltándose desde el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica hasta la jurisdicción de la Jefatura de Zonas de Supervisión.

En el tercer capítulo se desarrolla el análisis de la Unidad Didáctica en relación con el Plan y programas educativos 1993, la conceptualización de la planeación y el establecimiento de los propósitos y contenidos que son esenciales para una adecuada organización de las actividades; se define qué es la Unidad Didáctica y cuáles son sus funciones.

En el último capítulo se hace la descripción del modelo de planeación que se ha trabajado en diversos momentos de mi práctica, sus bondades para el trabajo en el grupo donde convergen dos o más grados; además se explicita cada etapa de diseño y elaboración de la Unidad Didáctica, apoyado con un ejemplar en el Anexo.

La pretensión de la experiencia de planeación no es encajonar al docente para adoptarla con el esquema sugerido, de acuerdo a sus necesidades y las experiencias propias, podrá hacer las modificaciones para que le sea funcional; la sistematización, en su aplicación, será primordial. Cualquier método de trabajo sólo puede rendir los frutos deseados cuando la constancia en su uso representa su dinámica.

CAPITULO I

FORMACION ACADEMICA Y EXPERIENCIAS PROFESIONALES

Las actividades que estoy realizando en el ámbito educativo, al principio no fueron fundamentadas con una preparación profesional en la docencia, pues fue después de haber ingresado al servicio cuando empiezo a estudiar la carrera de profesor y lograr los primeros conocimientos sobre pedagogía y didáctica.

A. Formación académica

La formación académica que tuve y que me dejó gratos recuerdos y experiencias, tales como el conocimiento del desarrollo del pensamiento del niño, su necesidad de afecto, su involucramiento a las tareas, etc., que posteriormente me sirvieron como punto de referencia para ejercer la docencia en el aula y dentro de la organización y dirección escolar, involucra ala primaria, secundaria, bachillerato, normal superior y la licenciatura en educación indígena.

1. Educación primaria

Siendo el cuarto hijo en la familia quizá mi papá me dio mayores consideraciones que a mis otros hermanos, empecé a ir a la primaria ala edad de ocho años en la Escuela Primaria Federal Urbana "Gabino Barreda" de Tizimín, Yucatán, pero para mí fue un obstáculo ya que no sentía interés por las clases debido que los demás niños eran menores que yo. El primer grado lo cursé en dos años debido a que mi papá al decirme que leyera y al ver que no podía hacerlo con claridad y fluidez me inscribía nuevamente en el mismo grado y no porque los maestros me reprobasen, fue difícil sortear esa barrera ya que no lograba dominar el español, pues hablaba en maya como lo hacían mis padres y hermanos, que era nuestra lengua materna.

Este nivel educativo lo estudié de 1964 a 1971, durante esos ocho años no conocí lo que los maestros querían que aprendiese el grupo, al finalizar cada curso había el temor de

conocer el veredicto: aprobado o reprobado; se le daba más importancia al número de aciertos en las pruebas y nada de valor a los aspectos de comprensión y desarrollo de habilidades. La memorización de los nombres de personajes, de lugares y fechas y saber sumar, restar, multiplicar y dividir cantidades de manera mecánica era el indicio de los perfiles para ser promovido al grado inmediato.

La presencia de un modelo de profesor tradicionalista propició de alguna manera generar el miedo a ser catalogado como un mal alumno, me encerraba a estudiar todas las lecciones que se marcaban para recitar y aprender de memoria los cuestionarios que el maestro dictaba. Creo que mis estudios en este nivel no me dejaron gratos recuerdos porque lo único significativo fue la disciplina para estudiar de manera constante, adquirido por el temor a las reprimendas del profesor más que nada, pues hubo conocimientos en aquel tiempo que no recuerdo ahora.

Aprobar el grado fue un reto que me dejó satisfacciones y la valoración de mis propios esfuerzos, y terminar el sexto lo consideré un éxito que me brindó la oportunidad de seguir estudiando en la secundaria sin importar el tipo de escuela en donde lo hiciera.

2. Educación media básica

Mi papá nos inscribía en la primaria con la idea de terminar aunque sea el sexto grado, mis hermanos sólo cursaron este nivel, pero uno de ellos al ver mi interés, me ayudó para continuar en la secundaria, por lo que ingresé a la Escuela Técnica Agropecuaria No.181 en la misma ciudad, esta etapa comprendió de 1971 a 1974 y se distinguió por tener las mismas características de enseñanza a pesar de contarse con un maestro por asignatura.

Con el firme propósito de obtener una beca para seguir estudiando, mis esfuerzos resultaron un éxito al concluir con un promedio alto, ser un buen estudiante resultaba el reto a vencer.

Cabe mencionar que hasta en esa época las clases se desarrollaban por el maestro de

acuerdo a los libros, con sus explicaciones personales o el dictado de preguntas con sus respuestas, no había una planeación previa.

3. Educación media superior

Al terminar la secundaria, mis padres consideraban imperativo buscarme un trabajo para poder ayudar en los gastos familiares y me aclararon que no había posibilidad para que continúen sosteniéndome, decidí que en los fines de semana y en vacaciones realizar algunas labores donde me pagaban alguna cantidad de dinero. Con esa idea me inscribí en el Centro de Estudios Tecnológicos Agropecuarios No.14 establecida en Tizimín, periodo que comprendió de 1974-1977, siendo el único lugar que ofrecía este nivel como escuela sostenida por el gobierno, ya que la otra' institución existente era particular y con pago de cuotas mensuales.

Al poco tiempo me fue otorgada una beca y representó un compromiso para estudiar más y tener altas calificaciones, logrando conservarla por los tres años.

Hasta estos años los maestros que impartían las clases sólo demostraban interés por dar la cátedra, de seguir la secuencia de los textos oficiales de las materias del currículum y aplicar las evaluaciones escritas para medir cuántos conceptos conoce el alumno y en las asignaturas donde debía desarrollarse procedimientos, el dominio mecánico de los procesos.

El fallecimiento de mi padre en el mes de junio de 1976, escasamente un año antes de culminar la carrera de Técnico en Administración de Empresas Agropecuarias, ocasionó que no pudiera ingresar a la carrera de Ingeniería en el Instituto Tecnológico Agropecuario No.19, por el apremio de contribuir en el sostenimiento de mis hermanitas que aún estaban en edad escolar.

4. Selección e inducción a la docencia

Después de terminar la educación media superior inicié la búsqueda de trabajo, solicitando en diversos lugares e instituciones, logré participar en la selección de aspirantes a tomar el curso de Capacitación de Promotores de Nuevo Ingreso, lo que actualmente se denomina Inducción a la Docencia, sin saber exactamente qué labores desempeña un personal que ingresa a este tipo de servicio. La prueba que aplicaron en la selección constaba de dos partes, uno de conocimientos generales y otro en lengua maya, en la primera tuve una ventaja debido a que la mayoría de los participantes contaban con estudios de secundaria pero en la segunda simplemente no pude resolver más que algunos reactivos, ya que a pesar de hablar la maya nunca la había escrito ni mucho menos haber leído textos con el mismo lenguaje.

Luego de ese proceso, los doce seleccionados fuimos enviados a la población de Nacajuca, del Estado de Tabasco para el curso convocado, que tuvo una duración de tres meses que comprendió del 01 de noviembre de 1977 al 01 de febrero de 1978, donde asistieron otros aspirantes que vinieron de las demás entidades del sureste de la República.

El curso consistió en una capacitación para el manejo elemental de los recursos para desarrollar clases en la escuela primaria, adquisición de conocimientos básicos de los contenidos de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en ningún momento se trabajó en talleres de redacción en lengua indígena ni en el tratamiento de temas pedagógicos y didácticos, llegué a considerar que para ser maestro bastaba un poco de ingenio, creatividad, voluntad y conocer la asignatura.

Durante nuestra permanencia en esos tres meses lo digno de mencionar es la realización de horas sociales, eventos deportivos y la práctica esporádica de la docencia en algunas escuelas de la periferia de la localidad de Nacajuca, supuestamente con las características de los planteles que en el futuro cada uno de los participantes trabajaría como profesor al retornar en el Estado de origen al concluir este curso de preparación a personal de nuevo ingreso.

La única prueba que se nos aplicó en lengua indígena consistió en una entrevista con el propósito de comprobar la fluidez y coherencia en nuestra expresión oral y en el dominio de contenidos del plan y programa, la resolución de un examen escrito cuyo contenido era sobre conocimientos generales de primaria y secundaria, pero que fue suficiente para que algunos aspirantes reprobaran y perdieran la oportunidad de conseguir el trabajo como docente. La capacitación no fue fundamental para adquirir las habilidades necesarias para organizar y desarrollar una clase, sentía inseguridad para desempeñarme como profesor por la escasa formación recibida, al transcurrir el tiempo tuve la necesidad de ingresar a alguna institución formadora de docentes.

B. Formación docente

Al regresar del curso de inducción y después de haber laborado de febrero a junio de 1978 como maestro de grupo, por la apremiante necesidad de apropiarme de conocimientos sobre pedagogía didáctica, dinámicas grupales y planeación escolar entre otros temas, que consideraba útiles para desempeñar un trabajo más aceptable desde mis expectativas, decidí buscar la forma de iniciar mis estudios magisteriales.

1. Licenciatura en educación media básica

Tomando en cuenta que tenía terminado mis estudios correspondientes al bachillerato me inscribí en la Escuela Normal Superior de Yucatán para los cursos de verano de julio y agosto de 1978, concluyendo en 1982.

Si bien la carrera de profesor de educación secundaria no era afín al nivel educativo donde desempeñaba mis actividades, el desarrollo de conocimientos sobre didáctica, pedagogía y psicología contemplados en el currículum de formación profesional, resultó útil ya que atendía a niños de sexto grado y por las características afectivas y cognoscitivas que son propias de la edad entre los 12 a 14 años me permitieron aplicar en ciertos momentos mis conocimientos.

En los cuatro años de la carrera pude valorar un aspecto muy importante y que para mí resulta hasta la fecha un principio ineludible para un profesor, no basta saber la materia sino cómo organizarlo y hacerlo entendible para el niño, ya que hubo catedráticos que tenían un amplio dominio de la asignatura pero que nosotros no les podíamos comprender cabalmente y otros a quienes reconocimos merecidamente las habilidades para comunicar con facilidad sus saberes al grupo.

De cada uno de los maestros de la Escuela Normal Superior de Yucatán que atendieron la especialidad de Matemáticas, aprendimos muchas cosas y sería injusto destacar a unos sus debilidades ya otros sus cualidades porque en la fase de formación se escudriña detalles para que en la práctica docente se pueda evitar o consolidarlo según sea el caso.

Al concluir esta etapa pude darme cuenta de que los saberes sobre teorías de aprendizaje eran elementos importantes para poder comprender los procesos de adquisición de los conocimientos y que el maestro no es el actor principal en el aula, sino que docente y alumno son elementos dinámicos en el quehacer educativo, elementos que conjugan esfuerzos para el logro de los propósitos.

2. Licenciatura en educación primaria

Al concluir la carrera de profesor de educación media básica en la especialidad de Matemáticas en el mes de agosto de 1982, tuve un receso de formación docente, que decidí terminar para iniciar la Licenciatura en Educación Primaria en 1996, en la subsección Valladolid de la Universidad Pedagógica Nacional, con el firme propósito de actualizar mis conocimientos y allegarme de saberes que me permitan ofrecer un aspecto del trabajo enfocado en la corriente constructivista, característica de la escuela activa en la actualidad, que al no poseer su significado no la había estado poniendo en práctica, pues para mí representó asumir el rol de facilitador para involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde sus logros lo valoren, reorienten y les sean significativos por

participar en su conformación.

Aún cuando me preocupaba anteriormente de leer de manera autodidacta algunos temas que profundizaron mis conceptualizaciones sobre la labor docente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, al iniciar mis participaciones como asesor de los cursos de capacitación me di cuenta de mis carencias pedagógicas acordes a los nuevos requerimientos del currículum educativo contemplados en el Plan y programas 1993 de educación primaria.

Al continuar con el trabajo técnico-pedagógico me percaté de la imperiosa necesidad de adquirir y ampliar mi formación profesional y encontré en la licenciatura del Plan 90 la opción más viable.

Iniciando esta fase de profesionalización me fijé como meta terminar en los tiempos normales de duración de la carrera sin abandonar ningún semestre para sistematizar los conocimientos; al paso del tiempo he llegado a reformular la función docente y definir una de sus características principales: su problematización para propiciar su constante investigación en un marco de análisis, reflexión, transformación e innovación. Desechar la forma de ocultación de la realidad que se vive en el aula, del aislamiento de la labor del maestro hasta llegar a la socialización de las prácticas en un ambiente colegiado.

Una gran parte del trabajo que había estado desarrollando antes de conocer a profundidad los enfoques constructivistas en el tratamiento de los diversos contenidos del programa educativo, iban hacia un sentido reducido, pensando que estaba realizando una buena labor, la Universidad Pedagógica Nacional en el Plan 1990 me ha ofrecido a la par con las propuestas de capacitación docente de los cursos ofrecidos por el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB), nombre que tenía el programa, un campo fecundo de análisis constante del trabajo en el aula para el cambio de mis actitudes tradicionalistas hacia la innovación.

El principio fue difícil debido a la inercia de cumplimiento sin sentido crítico

orientado a las necesidades institucionales en detrimento a formar alumnos dinámicos y activos, aspectos primordiales para su formación integral.

La adopción de las ideas de Piaget, Vygotsky, Bruner, Coll y otros destacados investigadores cuya influencia en la corriente constructivista han servido de sustento a las actividades de orientación técnico-pedagógica que ofrezco a los maestros que se atienden en la capacitación y asesoría, donde promoví que a partir del análisis y reflexión de la práctica en el aula, propongan estrategias para mejorarla al privilegiar el involucramiento de los alumnos como elementos activos, dejando la pasividad que la docencia tradicional fomenta en el salón, donde quien sabe es el maestro y quien debe aprender es el alumno.

La licenciatura ha repercutido en la formación profesional de todos los que acudimos a las sesiones de intercambio sistemático de saberes y teniéndose una conciencia y convicción de servicio, la calidad de la educación en pocos años podrá ser una realidad.

C. Experiencias profesionales

La prestación de mis servicios en el Subsistema de Educación Indígena se ha caracterizado por 10 años como maestro de grupo, 9 años como director sin grupo y a partir del ciclo escolar 1996-1997 como asesor técnico-pedagógico hasta la presente fecha.

En cada una de esas etapas de trabajo, las experiencias me han servido mucho pues al concluir cada ciclo escolar, mi práctica ha sido motivo de análisis y reflexión con el propósito de definir las metas y estrategias más viables para el siguiente año lectivo, con ello he podido darme cuenta que a pesar de haber continuado en el mismo contexto y en la mayoría de las veces también en el mismo grado sentí la necesidad de considerar las particularidades de cada uno de los grupos atendidos.

1. Primera experiencia como docente

Después de haber regresado del curso de capacitación de promotores en la localidad

de Nacajuca, Tabasco, al presentarme en la Dirección regional de Valladolid en los primeros días del mes de febrero de 1978, fui comisionado, para concluir el ciclo escolar, trabajar como maestro de grupo en la Escuela con Albergue "Cristóbal Colón" ubicada en la comunidad de Sisbicchén, del municipio de Chemax, Yucatán.

La mayoría de las personas de la localidad hablaban la lengua maya y muy poco el español, por consiguiente los alumnos también, por lo que tenían que recibir la instrucción primaria con traducciones orales previas de mi parte de las lecciones.

El plantel se caracterizaba por ser de organización completa, cada maestro atendía un solo grado y complementariamente teníamos que cubrir guardias semanales en el albergue, lugar donde se les daba servicio de asistencia alimenticia y de alojamiento a los alumnos provenientes de los caseríos ubicados en la periferia de la localidad.

Recuerdo que fuimos cuatro compañeros recién ingresados quienes tuvimos adscripción en el mismo lugar, a mí se me comisionó como maestro del tercer grado. El primer día de clases fue un reto que no supe en ese momento si lo logré superar, debido a que no conocía nada del Plan y programa educativo y muy poco de los libros de texto, aunado a la falta de una buena planeación.

La primera planeación que realicé consistió en registrar los números de los objetivos generales, los objetivos particulares, objetivos específicos y enumerar las actividades que tenía que llevar a cabo con los alumnos.

Durante la primera semana mi trabajo siguió la misma tónica pero al inicio de la siguiente, el director de la escuela me hizo la observación de que la planeación implicaba más que el sólo hecho de registrar cuantitativamente y propició una reunión con todo el personal con el objetivo de brindar una orientación para la elaboración del plan de clases, destacando la necesidad de escribir qué objetivos generales, particulares y específicos se pretenden alcanzar y registrar la enunciación de un mínimo de cinco actividades por objetivo específico. Dicha indicación no fue difícil de cumplir ya que en el Plan y programa

estaban contenidos, lo único que había que hacer fue transcribirlas.

Basta decir que con la práctica de traducción oral en, maya de las lecciones, no implicó fomentar la lecto-escritura en maya, en parte porque no había exigencia para su cumplimiento y por otra de que existían pocos materiales en dicha lengua.

Después de finalizar el ciclo escolar 1977 -1978 y al inicio del siguiente fui asignado como maestro del quinto y sexto grado, a los dos meses al aumentar el número de alumnos únicamente atendí el último y con mayor razón tomaba como obligatorio hablar en español debido a la proximidad para que los niños egresen y que al asistir en alguna escuela secundaria tendrían por hecho comunicarse con los maestros en español. No me daba cuenta del daño que inconscientemente les estaba propiciando.

El último ciclo lectivo que trabajé en la localidad atendí el mismo grado y no pude propiciar innovaciones en la atención del grupo al persistir la mecánica de trabajo y exigencia sin considerar resultados en lo cualitativo.

2. Director de escuela con albergue

Al iniciarse el curso escolar 1980-1981 logré una mejoría geográfica al obtener cambio de inscripción a la Escuela con Albergue "Sor Juana Inés de la Cruz" ubicada en la localidad de Yalcobá, del municipio de Valladolid, Yucatán, lugar donde se llega después de transitar 11 Km. sobre la carretera Valladolid-Cancún y otros 12 Km. hacia el norte. La escuela es de fácil localización, ya que se encuentra a un costado del parque del centro de la población y el albergue al noroeste, comunicado por una calle que pasa a un costado del cementerio.

La escuela es de organización completa, como hasta la fecha, y la comisión que tuve fue atender el cuarto grado, sentí necesario revisar el Plan y programa de ese grado, debido a que era la primera vez que iba a atenderla. A los dos meses de iniciado el año lectivo fui nombrado por la supervisión escolar como director sin grupo al renunciar la persona que

tenía dicha responsabilidad.

El reto era grande pero gracias al apoyo recibido por la supervisión escolar y los maestros adscritos en la escuela pude organizar el trabajo bajo un sistema de compromiso compartido. Desde el primer momento tuve la idea de revisar el Plan y programa, para conocer los contenidos educativos de cada grado y los planes de clase que realizaban los maestros, entre ellos observé que había carencias metodológicas y de organización del trabajo en el aula.

A los pocos días fui invitado a participar en un curso por tres días en la ciudad de Mérida, dirigido a directores de escuelas primarias, los temas versaron sobre organización escolar, orientación técnico-pedagógica y la revisión de la normatividad establecida para el Consejo Técnico y la observancia general por los trabajadores de la educación; constituyéndose como un apoyo para la comisión que recién acababa de recibir.

Con dichos elementos y conociendo las implicaciones que tenía el control de las acciones en la escuela, reorganicé las comisiones dentro del Consejo Técnico solicitando a la vez a cada maestro un plan de trabajo.

Establecí como prioridad el conocimiento de la forma de planeación de clases que llevaban los maestros, para ello visité los salones para observar de qué manera se desarrollaban las actividades. Como resultado pude constatar que en la mayoría de los casos no se hacía uso de dinámicas grupales, motivando con ello la necesidad de efectuar una reunión para normar puntos de vista, sugerencias y la adopción de mecanismos más flexibles y factibles de realizar.

Se empezó a realizar la contextualización de algunos contenidos pero la persistencia de una práctica tradicionalista no permitió avanzar mucho en el aspecto técnico-pedagógico.

En cuanto a los trabajos en el albergue se lograron avances significativos al

propiciarse el establecimiento de un horario para biblioteca -momento para la realización de tareas Con el apoyo del maestro de guardia- y el repunte de las actividades productivas: huerto, apicultura y avicultura.

Al siguiente año se continuó Con las orientaciones técnico-pedagógicas, los padres de familia se acercaron más a la escuela y las autoridades locales apoyaron en todo momento.

En cuanto al trabajo en el aula ya se visualizaba que los docentes planeaban sus actividades y aplicaban evaluaciones escritas, lo que antes hacían de manera subjetiva.

Resultó insuficiente el apoyo a los docentes debido a que el supervisor de la zona escolar visitaba esporádicamente el plantel y cuando lo hacía era más de cortesía que de intervención pedagógica.

3. Maestro de grupo en un contexto bilingüe

A partir del ciclo escolar 1982-1983 tuve adscripción en la Escuela Primaria Bilingüe "Lázaro Cárdenas del Río" de la localidad de Nabalám, del municipio de Temozón, Yucatán.

La comunidad se caracteriza de que muchos padres de familia provienen de Valladolid por lo que se les facilita comunicarse en español y en maya, la actividad económica se basa en la agricultura y en poca proporción el comercio en pequeño; para llegar en la localidad se transita 33 Km. sobre la carretera Valladolid- Tizimin y luego desviarse hacia la derecha para avanzar otros 20 Km. llegando primero a la población de Pocoboch, del municipio de Calotmul y finalmente al lugar referido.

El medio de transporte más usual son dos camiones de pasajeros, propiedad de uno de los habitantes del pueblo, y varios vehículos particulares que hacen las veces de taxis.

La escuela es de organización completa, sus alumnos en su mayoría tienen como

primera lengua el español y la maya como segunda; los maestros eran provenientes ,de Valladolid, Temozón, Tinum, Mérida y Tizimín; y al principio se laboraba en turno discontinuo de 7 a.m. a 11 a.m. y de 15 p.m. a 16:30 p.m. posteriormente se estableció el turno matutino.

En ese ciclo escolar me tocó atender el quinto grado ya partir del curso 1983-1984 hasta el de 1988-1989 estuvo a mi cargo el sexto grado, lo que facilitó la aplicación de las metodologías de trabajo conocidos durante mi estancia en la Normal Superior. Un aspecto de la organización que me fue de mucha utilidad y que propició generar confianza en el grupo escolar fue el establecimiento consensado de las normas de trabajo en el aula y participación en todos los eventos a organizarse.

La forma de planeación que realizaba consistía en seleccionar los objetivos tanto generales como particulares y específicos, establecer actividades de motivación, fijar criterios de evaluación y registrar los apoyos bibliográficos. Además elaboraba los cuadros de concentración de calificaciones mensuales, gráficas de aprovechamiento y asistencia escolar y los reportes de avance en el tratamiento de los contenidos educativos, que utilizaba como elementos de interpretación de información en la asignatura de Matemáticas, haciendo significativo de esa forma el aprendizaje de los alumnos.

Durante los ciclos escolares de 1983-1984 y 1984-1985, la supervisión organizó la aplicación de pruebas semestrales en las escuelas de la zona, los grupos que atendí en esos periodos ocuparon los primeros lugares entre los grupos de 5° y 6° grado. En mayo de 1984 uno de los alumnos ocupó el 2° lugar regional en la olimpiada de conocimiento y en junio de 1985 una alumna triunfó en el ámbito estatal, como premio participó en el Viaje Cultural a la ciudad de México junto con otros niños de la entidad.

Aparte de los logros en conocimientos generales, hubo alumnos de los que "estuvieron en los grupos que atendí que también destacaron en concursos de ortografía, la escuela llegó a tener fama y prestigio de ser una de las mejores en la zona, debido a que también los demás maestros destacaban en los otros grados.

Esta situación aparentaba la existencia de una adecuada planeación y organización 'de las clases, había preocupación para que se aprendiese de memoria los conceptos y resolver de manera mecánica los problemas, característica de las evaluaciones de la olimpiada de conocimientos.

Al paso de los años la rutina fue la misma y fue muy poca la innovación que realicé a mi trabajo docente, aunado a la falta de orientación técnico-pedagógica por parte del director y del supervisor y al estancamiento académico que tuve, el desconocimiento de otras maneras de organizar mi trabajo fueron condicionantes para persistir con la idea que todo lo que hacía estaba bien.

El desarrollo de las clases era basándose de un horario para cada asignatura y no existía la idea de entrelazar el tratamiento global, "cada cosa en su momento" me sugerían, al iniciarse un curso escolar había la obligación de entregar un horario en un cartel para ser aprobado por la dirección de la escuela y la inclusión del momento para desarrollar las actividades de educación física, tiempo que el responsable del plantel asignaba para evitar que dos grupos salgan al mismo tiempo.

4. Director de escuela de organización completa

Después de haber trabajado durante siete cursos escolares como maestro de grupo, al iniciar el periodo 1989-1990 fui comisionado para ejercer la responsabilidad de dirigir las actividades en la escuela y siendo ésta donde había permanecido por más tiempo no me fue difícil lograr el apoyo de mis compañeros maestros, de los padres de familia y de las autoridades de la localidad para organizar las labores y la colaboración de ellos, mi primera intención fue trabajar con el sentido de equipo para corresponsabilizar a todos en la tarea educativa.

En el aspecto técnico-pedagógico orienté mis funciones para sistematizar la planeación docente, reconociendo las limitaciones debido a la falta de propuestas externas por las escasas visitas de supervisión que había de parte del responsable de la zona y de la

inexistencia de cursos de capacitación o talleres que propicien el análisis y manejo adecuado del Plan y programa y materiales de apoyo; lo más que podía hacer era la revisión de las actividades que cada maestro planeaba y sugerir algunas alternativas para reforzar el proceso de enseñanza.

Establecí como espacio de socialización de ideas e intercambio de experiencias las reuniones de consejo como una forma de aprendizaje mutuo, fue difícil desempeñar la función técnica de mi comisión, ser director comisionado implicaba más el control administrativo y normativo institucional, el desconocimiento de propuestas pedagógicas actualizadas que orienten el proceso enseñanza-aprendizaje no me permitía ofrecer alternativas más viables y concretas que satisfagan las necesidades metodológicas de los docentes de la escuela.

Al reformularse los contenidos y editarse un programa emergente para el trabajo, los maestros experimentamos la dificultad de diseñar las actividades debido a la costumbre de la sola transcripción que anteriormente se hacía del anterior Plan y programa, constituyó para mí aprender algo novedoso al dirigir el taller para su manejo; pasado un año se editó por la Secretaría de Educación Pública el Plan y programas de estudio 1993 donde únicamente se mencionan los Ejes Temáticos y Contenidos para que el docente diseñe y desarrolle las actividades con la metodología que le dé resultados satisfactorios.

La necesidad de unificar criterios para adoptar un formato único para la planeación, propició que mediante una reunión con el personal docente se diseñe uno cuyos apartados fueron: Eje temático, Contenido básico, Contenido temático, Actividades y Material de apoyo didáctico y bibliográfico, esta estructura de planeación fue útil para todos porque en ese periodo de trabajo nos permitió sistematizar las observaciones acerca de su funcionalidad.

Al inicio hubo obstáculos a vencer porque los libros de texto no coincidían con lo propuesto en el Plan y programa, pero los fuimos adecuando a la necesidad de ese momento.

Durante tres ciclos escolares, la dinámica y metodología de planeación docente se caracterizó bajo el esquema antes mencionado y fue a partir del periodo 1996-1997 que el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) propone inicialmente la revisión, análisis y manejo del Plan y programa, los libros de texto, libros del maestro y ficheros de actividades para que los docentes planifiquen sus actividades de manera objetiva.

De octubre a junio de ese lapso, se instrumentó la capacitación en su fase extensiva para sensibilizar al maestro para adoptar el modelo llamado Unidad Didáctica como una opción para el tratamiento global de las asignaturas, a partir de ese tiempo tuve la oportunidad de desempeñar la comisión de asesor técnico pedagógico que me permitió profundizar mis conocimientos sobre la mecánica de la planeación. En las oportunidades que tuve para atender algún grupo donde se ausentaba el maestro titular, diseñaba la Unidad Didáctica y desarrollaba las actividades que contenía, comprobando su funcionalidad para propiciar una clase más activa a partir de la valoración de los conocimientos previos de los alumnos y la extensión hacia los nuevos a adquirir.

La valoración que hago de la experiencia como director de escuela es que viene siendo un trabajo de mucha responsabilidad académica que implica el dominio cognoscitivo de los contenidos de las asignaturas del Plan y programas de estudio y el desarrollo de habilidades para conjuntar un equipo de maestros comprometido con la filosofía que sustenta a la educación bilingüe que se brinda a las niñas ya los niños indígenas. Como director tuve que establecer como principio de que todo trabajo requiere de una planeación que orienta la consecución de las actividades escolares. La planeación la concebí como una manera de previsión y de orientación anticipada de las acciones que tenía que hacer, para mí fue útil no sólo porque la supervisión escolar la solicitaba sino porque sirvió de ejemplo para que como equipo lo hagamos sistemáticamente.

5. Asesor técnico pedagógico

Después de haber estado adscrito en la Escuela Primaria Bilingüe "Lázaro Cárdenas del Río" durante 14 años, que fueron relevantes para la adquisición de una experiencia

profesional inolvidable, a partir del ciclo escolar 1996-1997 recibí la invitación para participar en la comisión de apoyo para la supervisión escolar como asesor técnico pedagógico. Siendo la zona 310602 con cabecera en Temozón la más amplia de la región, la función a desempeñar me iba a permitir conocer otras formas de planeación de los maestros de las otras escuelas por lo que acepté consciente de poner toda mi voluntad e iniciativa en las actividades.

Durante los diez meses que estuve asistiendo en la supervisión, las encomiendas que se me asignaba consistían en la revisión y recepción de documentos del nivel de primaria y no realicé ninguna visita de apoyo técnico-pedagógico a las escuelas por la falta de una política de acción definida por la institución, generándose en mí un desaliento por la pasividad en la atención de un aspecto de primordial importancia para la obtención de mejores resultados académicos de los alumnos, el sentimiento de realización profesional me impulsaba a buscar otras alternativas de trabajo.

Al finalizar el ciclo escolar, la Unidad Coordinadora Estatal del Programa para Abatir el Rezago Educativo solicitó a la Jefatura de Zonas de Supervisión de Tizimín proponer a un elemento del personal para integrarse al Grupo Técnico Estatal, para desempeñar la comisión de asesor técnico en la región, se me invitó a participar y de esa manera a partir del mes de julio de 1997 inicié mi trabajo dentro del Componente de Capacitación a Docentes y Directivos.

Las responsabilidades propias de mi nueva comisión correspondieron a: asistir a las capacitaciones regionales donde concurren otros maestros de los estados del sureste del país, las cuales se realizaban dos veces al año en los meses de febrero y septiembre; participar en un evento similar a nivel nacional que se llevaba a cabo en julio de cada año; impartir el curso a los supervisores y auxiliares técnicos quienes fungían como capacitadores estatales; coordinar las actividades de capacitación a docentes y directivos de las cuatro zonas escolares de la región; y brindar apoyo técnico-pedagógico a los maestros de las escuelas que lo solicitaban para el diseño y elaboración de la planeación bajo el esquema de Unidades Didácticas.

A principios del mes de julio de 1997 asistí por primera vez a una reunión nacional, durante el desarrollo de los diez días de trabajo recibimos la capacitación sobre el manejo de los recursos didácticos y los materiales de apoyo y la elaboración de Unidades Didácticas. En este evento pude comprender que los contenidos educativos de cada asignatura encierran la adquisición de conceptos, el desarrollo de habilidades y la práctica y fomento de actitudes para el logro del perfil de una educación integral de los alumnos.

El ambiente de convivencia se caracterizó por un constante intercambio de experiencias y conocimientos para el logro de un propósito común: sistematizar la planeación y reducir los índices del rezago educativo en lo que se refiere a la reprobación y deserción escolar.

Al regresar en el Estado, los integrantes del Grupo Técnico Estatal organizábamos y planeábamos el periodo de capacitación en su fase intensiva para los capacitadores estatales y lo correspondiente a los docentes y directivos. La planeación consistió en una carta descriptiva que considera las dinámicas grupales, intervenciones individuales, tiempos para cada actividad, recursos de apoyo, etc.

Durante los cinco días del curso tuve que hacer los ajustes necesarios para superar los obstáculos y contratiempos que se presentaron, éstos fueron mínimos pero la planeación previa de las actividades me permitió sentir y tener la seguridad en mis acciones.

Posteriormente al desarrollarse el curso para docentes y directivos tuve la oportunidad de observar cómo la planeación que hasta en ese momento se hacía, carecía de un enfoque constructivista -donde se considere a los alumnos como poseedores de aprendizajes previos que se amplían con la concurrencia de ellos mismos- y predominaba más el conductismo en el salón de clases, no se dominaba con claridad cuándo un alumno debe allegarse de un concepto, cuándo debe desarrollar una habilidad y cuándo practicar y fomentar una actitud.

A finales de septiembre, el Grupo Técnico Estatal (GTE) asistió al evento regional y

con algunos elementos observados en la fase intensiva abordamos las temáticas del curso, cuyos propósitos fueron la sistematización de la planeación mediante Unidades Didácticas y el diseño de puentes que enlacen los conocimientos previos de los niños, que son los puntos de partida para propiciar aprendizajes significativos, considerando que los alumnos traen de su familia y comunidad un bagaje de conocimientos informales que la escuela puede modificar o consolidar con los mensajes educativos de las lecciones de los libros de texto; con el propósito fundamental de extender la educación informal en la institución educativa y que no rompa un esquema de construcción constante de conocimientos al formalizarla. Se destacaba la necesidad de reactivar la capacidad creativa de los maestros para desarrollar su trabajo en el aula.

Posteriormente los integrantes del GTE continuamos participando en los distintos eventos de capacitación nacionales y regionales buscándose consolidar la adopción de la propuesta de planeación basada en Unidades Didácticas, como la opción más viable para concretar la labor docente en los grupos multigrados, donde se atiende dos o más grados.

En lo que respecta a mis actividades se fueron sistematizando como elementos de apoyo para la relevancia de los eventos académicos en la región al organizar y coordinar las capacitaciones tanto para supervisores y auxiliares técnicos como para los docentes y directivos, capacitaciones a las asociaciones de padres de familia para el correcto manejo de los recursos económicos del Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) y las labores de enlace técnico entre la Unidad Coordinadora Estatal y la Jefatura de Zonas de Tizimín.

A partir del ciclo escolar 2000-2001 se me asignó la responsabilidad como coordinador del Grupo Técnico Estatal de Primaria Indígena y fue la oportunidad de socializar entre el grupo la perspectiva de adecuar las estrategias de capacitación de acuerdo con los niveles que atendíamos: asesores técnicos estatales (equipos de supervisión) y directivos y docentes. Porque con anterioridad se hacía sin distinción por lo que los resultados esperados no se lograban.

Actualmente se ha integrado el grupo como un equipo cuyo objetivo es lograr una

intervención pedagógica para consolidar el trabajo por proyectos de gestión y escolares cuya ejecución se basa en la utilización de una enseñanza globalizada, entendiéndose como el tratamiento de contenidos de dos o más asignaturas a partir de temas comunes para los grados escolares del aula multigrado, a través de las Unidades Didácticas.

El trabajo de asesoría que se realiza tiene una repercusión en el aula, cuando el docente concreta sus acciones atendiendo la diversidad en los niveles de aprendizaje de los alumnos para la solución de los problemas -de enseñanza y aprendizaje- que obstaculizan el proceso de adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el fomento y práctica de los valores elementales, que le permitirán a los niños involucrarse en las actividades cotidianas de la comunidad.

Por ello hemos adquirido confianza que la planeación por Unidades Didácticas puede ser la opción que involucre el esfuerzo de los alumnos y el docente, en un ambiente socio-afectivo y trabajo cooperativo, que promueven la intervención del maestro y de los alumnos de diferentes niveles de conocimiento, con la única condicionante del deseo de innovar la práctica docente que implique el cambio de los roles tradicionales de los agentes involucrados.

CAPITULO II

CONTEXTO LABORAL

Una de las preocupaciones de la Secretaría de Educación Pública es la de elevar los índices de eficiencia terminal y reducir lo referente a la deserción escolar, principalmente en los medios rurales donde las oportunidades de acceso y permanencia de las niñas y los niños se encuentra con problemas incidentes; para las políticas de acción en ese sentido se crea el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en el Estado de Yucatán

Dentro de las funciones de este programa Compensatorio se considera primordial la implantación de una línea de orientación técnico-pedagógica para el trabajo en el aula, entendido como cursos de capacitación para el manejo del Plan y programa 1993 y los libros de texto y materiales de apoyo para el diseño de la planeación de clases en grupos multigrados. Para la instrumentación de las actividades se cuenta con la creación del Componente de Capacitación a Docentes y Directivos.

Dentro de la estructura organizacional se contempla la inclusión de elementos técnico-pedagógicos cuya función es la asesoría en el sector donde tienen su adscripción oficial, en mi caso fue en la región de 3106 de Educación Indígena en Tizimín, abarcando este municipio y los de Temozón, Espita, Buctzotz y Chemax.

Mi ámbito de acción se circunscribió a la capacitación a supervisores, ser enlace técnico entre la Unidad Coordinadora Estatal y la Jefatura de Zonas y las actividades de seguimiento en las escuelas de las zonas escolares que estaban focalizadas en el universo de atención del programa compensatorio; esta función la continúo realizando aunque de manera indirecta porque estoy desempeñando el rol de coordinador técnico de los asesores técnicos estatales que son seis en el Estado y que atienden cada una de las regiones.

A. Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica

Mediante una serie de investigaciones y el análisis estadístico de los resultados de la

eficiencia terminal en los últimos ciclos escolares, el Gobierno Federal vislumbró la necesidad de implantar un Programa Compensatorio con el financiamiento del Banco Mundial para poder atender las acciones prioritarias que permitan lograr la ampliación y mejora de los servicios educativos que propicien la equidad en las oportunidades de acceso a la enseñanza para los sectores con mayor marginación y de pobreza extrema.

Inicialmente se dio atención a los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca donde los requerimientos se consideraron prioritarios; en el año de 1994 la entidad de Yucatán es incluida ya partir de entonces se iniciaron los programas de apoyo y capacitación, éstos abordaron las temáticas que resaltaron la importancia del uso de la lengua maya en el proceso enseñanza-aprendizaje, el rescate de las tradiciones y costumbres como elementos esenciales para lograr la educación intercultural bilingüe con el propósito de hacer significativos los aprendizajes. Aunado a lo anterior se construyen diversos espacios en las escuelas que carecían de aulas y sanitarios.

Al principio, los contenidos de los cursos tuvieron el propósito de sensibilizar a los docentes sobre las bondades del Subsistema de Educación Indígena, a la revisión de las estrategias para el aprovechamiento de los contenidos educativos, a la investigación comunitaria, a la implementación de talleres de producción lingüística y posteriormente sistematizar la propuesta de planeación con el modelo denominado Unidad Didáctica (U.D.).

Las líneas de acción tenían y siguen teniendo como propósito principal la reducción de los índices de deserción y reprobación escolar para que al lograrse ésta permita elevar la calidad de la educación.

El Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB), como actualmente se nombra, inicialmente atendía a los municipios con mayores índices de deserción y reprobación y conforme pasaron los años se fueron abarcando un número más amplio de esas demarcaciones.

La situación anterior me permitió participar en el programa como integrante del Grupo Técnico Estatal, cuerpo colegiado conformado con maestros comisionados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, que con las funciones de asesoría técnica amplía el contexto laboral que incluye desde la Unidad Coordinadora Estatal, la Jefatura de Zonas, las Zonas Escolares, las Escuelas hasta las sedes de los cursos de asesoría y/o capacitación, cada uno de ellos con características particulares ya veces comunes.

Hasta el ciclo escolar 1997 -1998, el PAREB era la única instancia en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena que sistematizaba las acciones en beneficio de la orientación técnico-pedagógica en el aspecto de planeación docente. Desde la instrumentación del Programa Compensatorio en la entidad, se estableció su vigencia por cinco años, lo cual indicaba que al finalizar el curso 1999-2000 concluía oficialmente sus acciones. Pero a partir del ciclo escolar 2001-2002 se amplía el tiempo de operación por seis años al reformularse sus propósitos y al mismo tiempo cambiar de denominación a Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB).

Bajo este nuevo esquema se plantea como acción del componente de capacitación la asesoría pedagógica, concluyéndose de esta forma la capacitación, pues después de tres ciclos escolares de desarrollar temáticas del trabajo por proyectos ahora se pretende su consolidación. Las intervenciones pedagógicas que se realizamos, en algunas situaciones son de capacitación porque hay elementos de nuevo ingreso al servicio y que aunado a la falta de acción de inducción a la docencia, consideramos pertinente programarlo así.

1. Objetivos generales

Siendo el Plan Nacional de Desarrollo el principal eje rector de las diversas acciones que el Gobierno Federal contempla para México, en la Ley General de Educación se hace referencia de la necesidad de propiciar la equidad en el acceso y la permanencia del alumno en la escuela durante la educación básica; de la actualización para el magisterio; y la coordinación interinstitucional para el logro de las metas propuestas para alcanzar la calidad en la educación que la escuela ofrece a la comunidad escolar, demanda sentida por

la sociedad en su conjunto.

El PAREIB pretende que con el arraigo comunitario del maestro y la contextualización de los contenidos del Plan y programa educativo se promuevan aprendizajes significativos y se reduzcan los índices de reprobación y deserción permitiendo de esta manera elevar lo concerniente a la eficiencia terminal, objetivos que implican la concurrencia de docentes, directivos y técnicos.

Para el logro de dichos propósitos, entre sus líneas de acción se cuentan con la dotación de paquetes escolares a los alumnos y de material didáctico y bibliográfico a las escuelas; el otorgamiento de \$5000.00 a \$7000.00 a las Asociaciones de Padres de Familia de las escuelas primarias y de \$3000.00 a \$4500.00 a las de preescolar, recurso que constituye el Apoyo Económico para la Gestión Escolar (AGE) destinado a financiar el mantenimiento menor del edificio escolar y para la compra de materiales de apoyo para el trabajo en el aula; la construcción y remozamiento de la infraestructura para la prestación del servicio educativo; el otorgamiento de los incentivos económicos a los docentes, supervisores y jefes de sector; y la capacitación y asesoría, en los espacios de los Consejos Técnicos de Zona, al personal docente y directivo.

Lo anterior tanto para primaria indígena como para primaria general, en esta última a las escuelas de menos de seis maestros, y actualmente también completas pero rurales, que se encuentran en desventaja en comparación con las localizadas en el medio urbano y semiurbano.

2. Componentes del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica

Las diversas actividades del programa Compensatorio que apoyan el constante accionar de la educación que se brinda a las comunidades se engloban en componentes, término sinónimo a departamento, y los cuales son: Capacitación a docentes y directivos, Recursos didácticos y acervo bibliográfico, Infraestructura y equipamiento educativo,

Incentivos y apoyo a docentes y supervisores, Administración y Fortalecimiento institucional.

La comisión que desempeño se circunscribe en el de capacitación a docentes y directivos, pero en ocasiones apoyo de manera directa o indirecta las acciones de los otros componentes.

A pesar de la importancia que tienen los componentes, el que tiene relación más directa con el de Capacitación es el de Incentivos y apoyo a docentes, supervisores y jefes de sector debido a que éste es el que supervisa el trabajo del maestro en el aula para verificar el grado de aplicación de las propuestas metodológicas brindadas en los cursos y de los proyectos de atención extracurricular a los alumnos que presentan algunos atrasos en su rendimiento escolar y así como del seguimiento que le dan los supervisores y jefes de sector al trabajo en las escuelas de la zona donde desempeñan su función.

3. Componente de capacitación a docentes y directivos

Este componente se caracteriza por la función de diseño y análisis de los contenidos y la programación de la capacitación y/o asesoría que se ofrece a los docentes y directivos para mejorar el trabajo en el aula, específicamente en lo que se refiere a la planeación de clases, considerado como el aspecto que incide mucho para el logro de los ambientes de interacción en el grupo y para el alcance de los propósitos y fines educativos, y como medio de concreción de los proyectos escolares.

Como propósito del componente se considera la de interesar al docente para adoptar la propuesta metodológica de planeación bajo la configuración de Unidad Didáctica! ésta se encuentra sustentada por la teoría constructivista al prestar importancia a la participación activa de las niñas y los niños indígenas en el proceso de conformación de sus aprendizajes! teniendo además la particularidad de atender y valorar los conocimientos previos de los alumnos y el tratamiento globalizador de los contenidos de varias asignaturas, facilitando de manera sustantiva el proceso enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado.

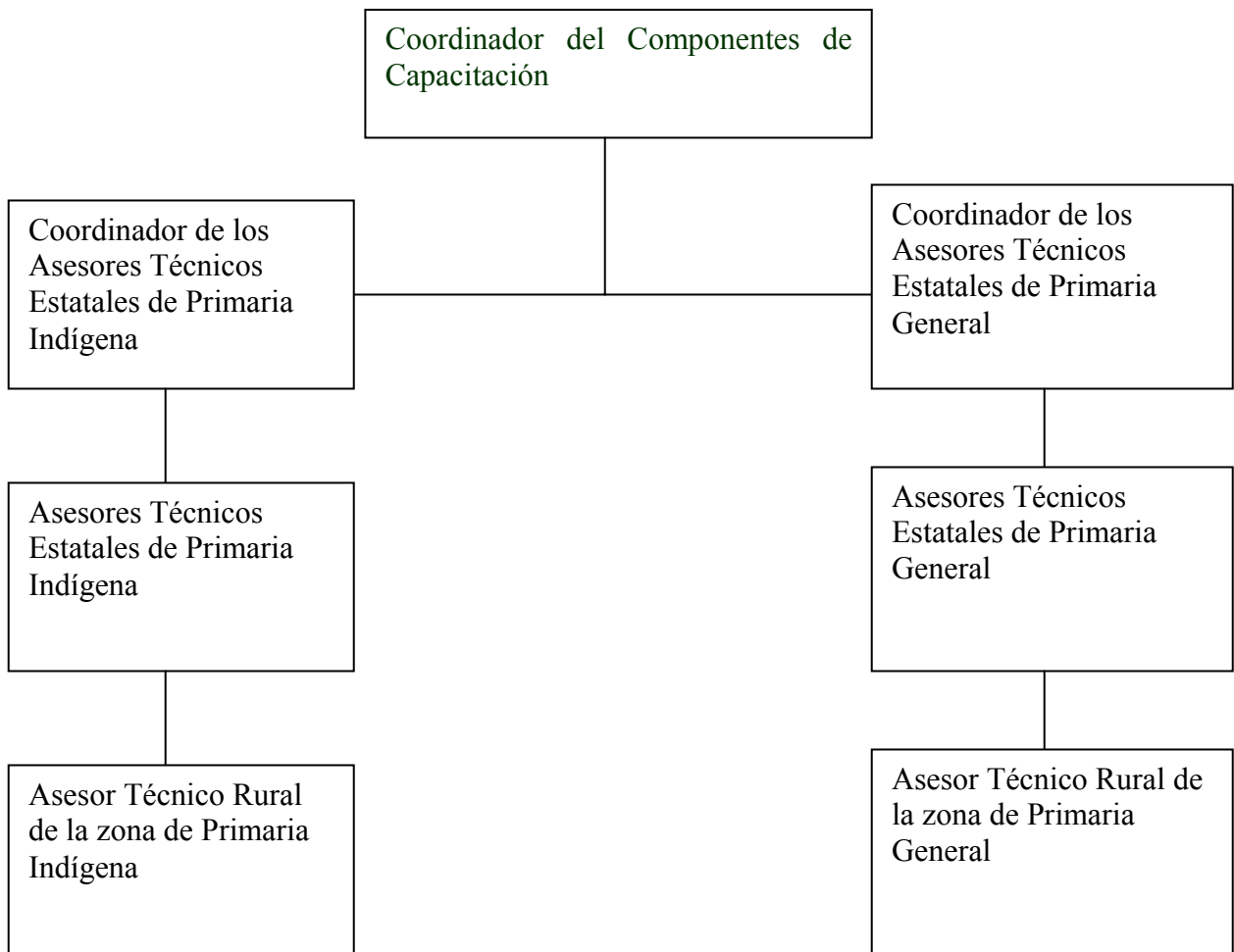
La capacitación y/o asesoría procura la sistematización de la investigación de la práctica docente, problematizándola y considerando la dinámica de la educación como resultado del intercambio cultural, social, económico y político desde el punto de vista comunitario y escolar. Actualmente se da relevancia a las acciones que la escuela desarrollará en el marco de un proyecto escolar que permitirá definir los propósitos a lograr y las formas de participación de los agentes educativos: alumnos, maestros, directivos, padres de familia y autoridades educativas.

Con estas metas propuestas se pretende la cotidianeidad del trabajo de planeación dentro del marco de referencia de mejoramiento de la práctica docente que rompa los esquemas tradicionales que han hecho del maestro como el poseedor de todo conocimiento y actor principal en la clase, ha sido además el interés de la capacitación y/o asesoría proponer el trabajo colegiado en cada una de las zonas escolares para permitir la socialización e intercambio permanente de los logros individuales de los docentes.

Actualmente el abandono del esquema rutinario de trabajo en el aula considero que ha permitido el ofrecimiento de una educación atractiva e interesante al alumno, quien ahora asiste con mayor regularidad y consecuentemente motivado para concluir la primaria y en la mayoría de los casos continuar en la secundaria, lográndose poco a poco reducirse los índices de reprobación y deserción.

4. Organigrama del componente de capacitación

Para el cumplimiento y realización de las acciones de capacitación, la organización jerárquica del personal adscrito en este componente se estructura según se muestra en el siguiente esquema:



La coordinación del componente de capacitación se encarga de llevar a cabo la organización de las actividades en cada uno de los niveles de la red pedagógica, activa las labores apoyándose en dos coordinadores de los asesores técnicos estatales –una coordinación se me tiene encomendada-, cuyos elementos establecen relaciones directas con las necesidades de apoyo técnico-pedagógico en el sector, como en el caso particular que me correspondía en Tizimín cuando era el responsable.

Los que integramos el grupo de Asesores Técnicos Estatales (ALEs) de Primaria Indígena, nuestra encomienda es la de desempeñar la coordinación de actividades en el sector de adscripción; en total somos seis y entre nuestras labores y funciones se encuentran: coordinar y organizar los cursos de capacitación y/o asesoría, ser enlaces entre la Unidad Estatal y la Jefatura de Zonas, brindar asesoría a los Asesores Técnicos Rurales (ATRs), apoyar el seguimiento técnico que llevan a cabo los supervisores, capacitar a los Asesores Técnicos Rurales para la atención de del AGE con las Asociaciones de Padres de Familia, etc.

Como coordinador de los ALEs de Primaria Indígena, asisto en la Unidad Coordinadora Estatal los cinco días de la semana llevando a cabo la revisión de los contenidos de las asesorías y capacitaciones, seguimiento de las actividades de asesoría en las 6 regiones de educación indígena, el control de reportes e informes, el diseño de propuestas de autocapacitación y la organización de las actividades en las regiones y la evaluación del impacto de las acciones técnicas.

A cada una de las instancias jerárquicas se le tiene otorgado facultades para la toma de decisiones dentro del marco normativo de acciones que le compete y siempre con la orientación para mejorar, transformar e innovar la práctica docente al considerarla como objeto de atención e investigación.

Un factor que favorece mi superación profesional es la constante preparación académica que caracteriza el perfil para permanecer en la comisión, que me resulta familiar por la similitud temática con las líneas del currículum de la licenciatura del Plan 90 de la

UPN, pues tengo la conceptualización que los asesores técnicos tienen que estar preparados para brindar el apoyo que requieren los docentes para mejorar el trabajo en el aula.

De manera conjunta hemos sistematizado una reunión mensual de dos días como un espacio de socialización de los trabajos que se realiza en los sectores, permitiendo reconocer los avances y obstáculos que como grupo tenemos para lograr interesar a los docentes de la planificación de sus actividades en el aula; cuando regresamos en la región contamos con nuevas estrategias a aplicar.

5. Componentes con relación directa con el de capacitación

Para alcanzar las metas de reducción de los índices de deserción y reprobación escolar no basta la acción del componente de capacitación a docentes y directivos sino que resulta necesario conjugar esfuerzos con los otros componentes del programa.

El de incentivos a docentes y apoyos a la supervisión proporciona una compensación económica a los docentes que no cuentan con el apoyo de arraigo (E3) y trabajan en comunidades apartadas ya los supervisores por el seguimiento que tienen a bien llevar a cabo del trabajo técnico pedagógico en cada una de las escuelas de la zona escolar.

La distribución de paquetes escolares para los alumnos y la dotación de materiales de apoyo para los maestros, está bajo la responsabilidad del componente de recursos didácticos y acervo bibliográfico cuyo propósito es subsanar las carencias para que los niños asistan a la escuela y fortalecer los contenidos educativos con la riqueza del material didáctico y de apoyo.

La imperiosa necesidad de las escuelas para contar con el número de aulas y la rehabilitación o remozamiento de las existentes se satisfacen mediante las acciones del componente de infraestructura y equipamiento educativo, con el objetivo de ofrecer a los educandos y maestros instalaciones adecuadas para las labores escolares.

El enlazamiento de todas las acciones entre los componentes así como de la difusión de las actividades del programa le corresponde llevarlo a cabo el de fortalecimiento institucional.

La acción conjunta hace posible ofrecer a la educación una satisfacción a los múltiples requerimientos que demandan las escuelas del medio rural.

Aunado a lo anterior se asigna el Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) a las escuelas de la región, cuya cantidad es de \$5000.00 a \$7000.00 a las escuelas primarias dependiendo del tipo de organización (incompleta o completa) y entre \$3000.00 a \$4500.00 a las escuelas preescolar de acuerdo al número de maestros que trabajan en ellas, recurso económico que las asociaciones de padres de familia ejercen para la adquisición de materiales a utilizarse en el trabajo en el aula y para reparaciones menores del edificio o mobiliarios; este apoyo ha sido importante porque indirectamente posibilitan fomentar la relación entre padres de familia y comunidad con el docente para hacer sentir la corresponsabilidad educativa.

Además el programa Compensatorio ha podido conjuntar los esfuerzos de los gobiernos federal, estatal y municipal para una tarea común que es la de apoyar de manera prioritaria al sector educativo más desprotegido: la comunidad rural.

Las escuelas en su mayoría reciben todos los apoyos del programa y se están cumpliendo las expectativas en la asesoría y capacitación tanto para docentes así como para las asociaciones de padres de familia.

B. Jefatura de zonas de supervisión

La asesoría técnico-pedagógica y de coordinación del programa de capacitación que realizaba se circunscribió en el área de influencia de la Jefatura de zonas de supervisión con cabecera en la ciudad de Tizimín, Yucatán, que abarca parte de los municipios de

Temozón, Buctzotz, Espita, Chemax y Tizimín, siendo en el primero donde se concentra el mayor número de alumnos y maestros por contar con tres escuelas de organización completa.

Esta Jefatura de zonas surgió de la reestructuración de la Dirección Regional de Valladolid, que en aquel entonces así se les denominaba, el día 07 de noviembre de 1989, con el propósito de mejorar la atención a las escuelas en el aspecto de control administrativo y técnico, por lo numeroso y amplio de los servicios con que contaba la región; otro factor que influyó en la conformación de la Jefatura de zonas es la geografía tan amplia donde estaban las escuelas.

Actualmente atiende a 9 centros de educación inicial, 38 escuelas de preescolar, 29 escuelas primarias y el control administrativo de la documentación escolar de dos albergues cuyo personal es contratado por el Instituto Nacional Indigenista, dependencia que se ha caracterizado siempre por mantener relaciones y de coordinar actividades con el subsistema de Educación Indígena.

Para poder llevar a cabo las acciones, la Jefatura cuenta con una Mesa Técnica conformada por maestros comisionados para atender los niveles inicial, preescolar y primaria, quienes fungen como auxiliares técnicos y los últimos en ocasiones apoyan como capacitadores y asesores del PAREIB, cuando algún grupo por diversas razones no podía ser atendido por los auxiliares del supervisor de la zona. Dentro de su propio organigrama, mi función era la de servir como enlace entre la Jefatura y la Unidad Coordinadora Estatal del programa en el proyecto de atención técnico-pedagógico.

1. Zonas escolares

Las zonas escolares con que cuenta la Jefatura, ámbito donde también desempeñaba mis actividades, se enuncian en el siguiente cuadro, el número de escuelas que se hace referencia son del nivel de primaria que son las que el PAREIB considera en su universo de atención tanto para capacitación como para el otorgamiento de los demás apoyos.

Cada supervisión tiene a un responsable para organizar, coordinar y llevar el control de las actividades, quien a la vez es el asesor en la sesión dirigida al personal de la zona; cuenta con un local prestado o rentado. La relación laboral que tenía con cada una de ellas es la acudir a las escuelas para dar seguimiento del desarrollo de la planeación en el aula y brindar la orientación técnico-pedagógica necesaria y programar de manera conjunta con el supervisor otras actividades de apoyo.

2. Escuelas

Las cuatro zonas escolares atienden en total 29 escuelas primarias que representan el universo de capacitación y atención compensatoria del PAREIB y se clasifican en: unitarias (12), bidocentes (11), tridocentes (2), tetradocentes (1) y de seis a más docentes (3).

ZONA ESCOLAR	CABECERA	MUNICIPIOS QUE ABARCAR Y No. DE ESCUELAS
310601	Tizimín	Tizimín (3), Espita (1) y Buctzotz(1)
310602	Temozón	Temozón (7)
310603	Tixcancal	Tizimin (4) y Chemax (1)
310604	Colonia Yucatán	Tizimín (12)

Durante el ciclo escolar 2002-2003 se asignó el apoyo para la gestión escolar de \$5000.00 a \$7000.00 alas 29 escuelas, cubriéndose el 100% del universo con ese recurso a partir de ese año lectivo.

Como puede verse en el Anexo No.1, en las zonas 310601 y 310603 se atienden a un número similar de escuelas y docentes, mientras que en la 310604 la geografía de ubicación de los planteles es amplia por la cantidad de éstos y en la 310602 se caracteriza por concentrar el mayor número de maestros de la región.

En los grupos escolares, el trabajo que realizaba se basó en observar la labor del maestro y el desempeño de los alumnos, verificar la funcionalidad de su planeación ya sea bajo el esquema de Unidad Didáctica u otro modelo e identificar el tipo de dinámica grupal promovida por la intervención pedagógica del docente.

Con los resultados de la observación, planificaba el tipo de orientación para generar las opciones de mejora de trabajo en el aula ya la vez conformar insumos para sustentar la pertinencia de considerar a la práctica docente como objeto de constante investigación e innovación.

3. Docentes

La atención de los alumnos en los 29 planteles de primaria de las cuatro zonas escolares está a cargo de 75 docentes, de los cuales 45 atienden más de un grado en un mismo grupo y los restantes 30 a un sólo grado y grupo a quienes también se les propuso la metodología de planeación para globalizar el tratamiento de las asignaturas, considerando desarrollar temáticas comunes que concurren en el aprendizaje de contenidos significativos a partir de la valoración de los conocimientos previos y bajo el principio del pensamiento global de los alumnos -los conocimientos que ellos poseen informalmente no se dividen en áreas específicas y la manera de pensar también es general- y así desarrollar actividades en dos o más asignaturas, para la adquisición de los contenidos básicos que generen nuevos aprendizajes.

La mayoría del personal adscrito en el nivel de primaria, cuenta con estudios concluidos de normal básica o en la licenciatura de la UPN y otros están en proceso de formación académica, lo cual ha apoyado para la comprensión de la temática de los cursos y asesorías para el logro de una mayor participación propositiva en las sesiones de trabajo colegiado. Es difícil de aceptar pero hay que reconocer que los docentes que se estancaron académicamente son los que enfrentan dificultades para comprender el proceso metodológico de la elaboración de la planeación que se encuentra sustentada con la

concepción constructivista, pues:

La ayuda que el profesor ha de prestar al alumno puede, y probablemente debe; adoptar múltiples formas en función del propio proceso constructivo, del nivel en que éste se encuentra, de lo que ya conoce y de lo que desconoce de las dificultades que encuentran de su actitud ante la tarea y de una multitud de factores a los que difícilmente puede hacerse justicia prescribiendo unos cuantos procedimientos más o menos estandarizados de actuación didáctica¹.

Permitiendo de esta manera el involucramiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje, partiendo éste de sus conocimientos previos y de los valores culturales dignos de conservar o fortalecer en la educación intercultural bilingüe.

Algunos docentes han estado haciendo la planeación propuesta en los cursos del PAREIB y al acercarme a ellos he conocido impresiones tales como: permite tratar temas comunes de varias asignaturas al mismo tiempo, se rescatan los conocimientos previos de los alumnos facilita y promueve mayor interacción grupal, se evalúa con mayor sistematicidad, se ha eliminado la práctica de atender separadamente a los alumnos por grados o ciclos, se contextualizan los contenidos de acuerdo a las necesidades del grupo y su temporalidad, etc.

Los resultados que más han comentado son de que propicia establecer más lazos afectivos entre profesor y alumnos, los niños son más activos y demuestran interés, se avanza más en el tratamiento de los contenidos, la evaluación ya no se circunscribe a una prueba escrita, se conocen por parte de los alumnos lo que deben aprender etc.; en síntesis el aprendizaje es más significativo porque le dan importancia a los conocimientos previos de los alumnos para ofrecer enseñanzas de contenidos educativos contextualizados que amplían o fortalecen los aprendizajes que son usados en la vida cotidiana.

¹ César Co11-Concepción constructivista y planteamiento curricular. En: Cuadernos de pedagogía. 25 años contigo. 1975-2000. 2003-P. 3

En las ocasiones en que he estado trabajando en el diseño y elaboración de las Unidades Didácticas con los maestros he podido comprobar el interés de ellos por sistematizarlo, al comprobar su aplicabilidad y funcionalidad.

4. Sedes de los cursos y asesorías

A partir del ciclo escolar 1996-1997 se enfocaron las sesiones de trabajo a la modalidad de reuniones de consejo técnico de zona, para tal fin se estableció una sede en una de las escuelas primarias, a la cual se le dotó de un equipo de Educación Satelital con la idea de que funcionen como apoyo a la capacitación y sea un centro de asesoría permanente, lugares que a la fecha se ha sustituido por otros más cercanos.

Para la ubicación de esas sedes, se consideró que estén en puntos estratégicos para que faciliten la asistencia de los docentes de manera oportuna y puntual, había quedado de la siguiente manera:

ZONA ESCOLAR	ESCUELA	LOCALIDAD	GRUPOS
310601	Jesús Reyes Heróles	x-Bohom, Tizimín	1
310602	Emiliano Zapata	Dzalbáy, Temozón	2
310603	Felipe Carrillo Puerto	Cabichén, Tizimín	1
310604	Antonio Machado	Emiliano Zapata, Tizimín	1

En cada uno de los consejos técnicos participaba personal con diferentes comisiones: maestros de grupo, directores sin grupo, auxiliares técnicos pedagógicos de la jefatura y auxiliares de supervisión. En ocasiones cuando el supervisor no fungía como el capacitador, asistía con los docentes como un integrante más del grupo.

Cuando se realizaban las sesiones en las cuatro zonas escolares de manera simultánea,

según programación autorizada a nivel estatal, asistía en una de las sedes donde permanecía en toda la jornada de trabajo para brindar apoyo de ser necesario, previamente calendarizaba las visitas de seguimiento hasta cubrir la atención a las cuatro sedes.

Durante mi permanencia en el grupo de capacitación hacía el llenado de un guión de observación, que contenía los rasgos más importantes del desempeño del asesor y del grupo, destacando comportamientos individuales que inciden positiva o negativamente para el logro de los propósitos establecidos en la sesión; los datos que recababa me servían para instrumentar algún cambio en la metodología o dinámica de trabajo con los capacitadores.

Tengo que reconocer el valor profesional del trabajo con los docentes de las diferentes zonas escolares, pues conocí la diversidad de propuestas basadas en experiencias en el aula, rasgo que me ha servido consolidar la difícil tarea que conlleva la docencia, cuyos beneficiarios directos que son los alumnos, quienes esperan mucho de nosotros y que también son elementos activos en el proceso enseñanza-aprendizaje, que poseen conocimientos, habilidades y actitudes generados en el grupo social de donde provienen y que se ha promovido en las actividades de apoyo técnico su valoración e inclusión para generar nuevos aprendizajes, en trabajos cooperativos entre los alumnos que aprovechan lo que saben los de grados más altos o que demuestran mayor adelanto.

CAPITULO III

MANEJO DE LA UNIDAD DIDACTICA EN GRUPOS MULTIGRADOS

Para cualquier actividad que realice el ser humano, resulta indispensable anticipar la idea de cómo se ejecutará la acción en cada proceso cuyo propósito es prever los diversos elementos que concurren para el logro del objetivo propuesto, tales como: participantes, roles, recursos, tiempos, espacios, etc. que si son tomados en cuenta evitan la pérdida de esfuerzos y recursos y por consiguiente la economización de horarios.

Al papel de la anticipación requiere dedicarle un tiempo para pensar cómo operaran las estrategias que se delimitan, esto nos da la idea de que "la planeación es una actividad natural y peculiar del hombre, como ser racional que considera necesario prever el futuro y organizar su acción de acuerdo a sus previsiones. Por lo que la planeación es tan antigua como el hombre mismo"² y tomando en consideración este enunciado, en la actividad educativa resulta indispensable e insustituible la organización de las actividades para evitar todo riesgo de improvisación -práctica común entre algunos docentes -que repercute en el interés de los alumnos para permanecer en el aula.

El trabajo en el grupo escolar ha requerido siempre de que el maestro posea ciertas capacidades, conocimientos y habilidades para realizar eficazmente la tarea que la institución le tiene encomendada.

Actualmente con la existencia de una gran cantidad de libros de texto, libros para el maestro, materiales de apoyo y recursos didácticos para fundamentar la actividad escolar, la planeación resulta muy laboriosa e implica dedicarle un tiempo considerable para su diseño.

² Isaías Álvarez García. Teoría de planificación desarrollo de proyectos sociales educativos. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. p. 6

Tomando en cuenta que la educación es un hecho social de constante evolución y que cada grupo escolar posee características propias que lo distinguen de otros: formas de interacción, desenvolvimiento académico, participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, etc. , motivado por las prácticas de planeación desarrollado durante los años de experiencia docente me ha permitido analizar y plantear el modelo denominado Unidad Didáctica como una forma de tratar globalmente las asignaturas en el grupo multigrado, e inclusive en grupos unigrado.

Durante el tiempo en que estuve activo como maestro de grupo llegué a considerar que la planeación que realizaba llenaba mis expectativas, pero al paso de los años he comprendido la necesidad de buscar alternativas más viables para ofrecer a los niños un aprendizaje significativo en lugar de la memorización y mecanización que caracterizó mi trabajo.

En mi caso, aunque intuía que había la necesidad de organizar mis actividades, sentía que de acuerdo a los primeros lugares que ocupaba mi grupo en las evaluaciones de medio y fin de curso en la zona escolar, seguí con las mismas pautas de planeación por su "efectividad".

El conformismo en la actitud rutinaria de organización de las actividades no permitió interrogarme ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿con qué enseñar?; serie de cuestionamientos que orientan la planeación y la docencia.

Entre los maestros con quienes laboré contaban con un perfil de bachillerato y resultaba difícil encontrar orientaciones que cambiasen mi forma de pensar y concebir la planeación; los directores de las escuelas donde estuve adscrito tampoco consideraron importante ver el aspecto cualitativo de la planeación, les bastaba comprobar que cada maestro lleve un registro de sus actividades para decir que organizaba su trabajo.

Al planear consideraba qué enseñar sin tomar en cuenta los grados de participación de mis alumnos, que ellos tenían que ajustarse a lo pensado por mí, preconcepción por demás

errónea en los tiempos actuales donde la teoría constructivista está de boga por su practicidad en la aplicación de una pedagogía que desecha el aprendizaje memorístico y carente de significado, para dar paso a la atención prioritaria de acuerdo a los procesos evolutivos del pensamiento de los alumnos. En la educación, planear supone considerar la hipótesis de aprendizaje del grupo para poder diseñar actividades que puedan comprobarlas y que los alumnos desarrollen de tal forma que les permitan aplicarlas en las diversas interacciones dentro de su contexto familiar y comunitario.

Antes de iniciar la planeación es indispensable y necesario conocer los contenidos educativos, comprender sus intenciones para que al adecuarlos no se pierdan, manejar con propiedad los materiales de apoyo y definir y establecer criterios de evaluación para todo el proceso de aprendizaje.

A. El Plan y programa 1993 y la planeación docente

La característica que tenía el Plan y programa anterior al que está vigente, destacaba las actividades, que a pesar de que formaban parte de una sugerencia, las transcribía en los formatos de planeación, evidenciando la falta de adecuación al contexto ya las necesidades de los niños bilingües.

Al surgir el Plan y programa 1993, se vive una inseguridad al momento de definir las actividades, pues resultó difícil desechar el esquema que por años se empleaba, ya que para organizar los aprendizajes únicamente se dan los contenidos y había que establecer tanto la metodología como las actividades para desarrollar las clases.

Cuando se establecieron los nuevos contenidos educativos y los trabajos habrían de orientarse con ellos, desempeñaba la comisión de director sin grupo en la escuela “Lázaro Cárdenas del Río” ubicada en Nabalám, Temozón; el primer reto que enfrenté fue la necesidad de revisar y comprender los contenidos de las asignaturas que conforman el currículum, para generar la idea de cómo diseñar un plan de clase y orientar a los docentes en ello.

Además en reuniones colegiadas entre los docentes de un mismo ciclo y luego de manera conjunta con el personal buscamos una interpretación confiable que permitiese construir actividades a desarrollar en el grupo escolar; hizo mucha falta socializar nuestras necesidades y percepciones a los otros maestros de la zona, no había la coyuntura que como se tuvo después con los cursos de capacitación. Logramos planear con sentido práctico y en lo personal consideré seguir con la revisión y análisis de los contenidos de las asignaturas y las propuestas de planeación que surgían entre los maestros del plantel.

La costumbre de esperar que se den las actividades resultó difícil de olvidar, a pesar de haber asistido aun curso sobre el manejo de los nuevos programas, pensaba en lo indispensable de mirar con otro punto de vista el rumbo que tienen las intenciones educativas.

Por eso al abordar este tema resulta necesario en principio que:

Hablar de planeación en el contexto de la práctica docente cotidiana a nivel primaria supone, por un lado, reconocer la importancia que en este proceso tienen los pensamientos que constantemente se generan en los profesores y, por otro, las acciones que van emprendiendo momento a momento en esta tarea. Concebir la planeación como un conjunto de decisiones y acciones que se van presentando a lo largo ,de una jornada escolar, brinda la posibilidad de acercarnos a la labor docente donde las acciones cotidianas que los maestros realizan y no sólo desde los formatos que tienen que llenar, a lo que comúnmente nos referimos cuando hablamos de planeación.³

Lo anterior me dio pauta para ir a los grupos a observar el desarrollo de las actividades previstas por el maestro, entre una y otra visita fui conformando la idea de que la planeación debe contemplar el toque personal de quien la hace, su creatividad, en el

³ Adriana Piedad García Herrera. "El libro de texto en la planeación a nivel primaria", en: Educar. Revista de educación. Nueva época. No.5 Abril-Junio 1998. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco. P. 45

diseño de actividades, su forma de evaluar y el establecimiento de los espacios dentro del aula.

En los tres ciclos posteriores, la anticipación de la forma en que se realizaban las labores o sea la planeación se dio desde la lógica de los contenidos y la secuencia que presentan los libros de texto, no se presentaban aún los rasgos globalizadores en el tratamiento de las asignaturas y persistían los horarios para abordar cada una de ellas. Se planeaba para cumplir administrativamente más que por su funcionalidad.

Durante ese tiempo se esquematizó la planeación en un formato denominado "Estrategia Didáctica" con los apartados de: contenidos didácticos, objetivos didácticos, ejes temáticos, actividades de motivación, actividades de aprendizaje, recursos didácticos y apoyos bibliográficos.

Un problema de mayor incidencia en ese lapso fue la falta de relación y concordancia entre el Plan y programa y los libros de texto, debido a lo paulatino en que se hicieron las ediciones renovadas de estos últimos.

B. La conceptualización docente de la planeación

Comúnmente se tuvo la idea que el trabajo en el aula 1.0 realiza el profesor y el papel de los alumnos es el de aprender lo que él enseña, por eso cuando tuve la oportunidad de observar el trabajo en un salón de clases me percaté de esa conceptualización y no me extrañó ver como los niños dependen mucho de la actuación del docente, quien es el que señalaba las pautas de participación, de comunicación y de los momentos de trabajo individual o grupal.

La planeación se hacía por y para el maestro sin aceptar que los alumnos pueden tener injerencia para la organización de la clase, resultaba más fácil establecer lo que tiene que aprender y hacer el grupo, al fin y al cabo sus integrantes son los que tienen y deben aprender, olvidando de esta forma de que el sujeto para aprender significativamente, la

enseñanza debe partir de sus intereses y de sus referentes experienciales.

La particularidad de ser maestro de educación indígena es la formación profesional al mismo tiempo que se ejerce la docencia, lo que ha propiciado la existencia de prácticas de planeación tradicional, conceptualizando esta actividad como un registro de control de la clase cuando su dimensión es más amplia y su carácter es complejo.

También se ha reconocido que existe la intención de preparar la clase y de hacer las cosas lo mejor posible por la preocupación de cumplir la encomienda, sin sobrevalorar los procedimientos pero que sólo satisface al docente y no propicia que el alumno sea un agente activo y de constante interacción entre sus iguales.

Entre los temas que he estudiado sobre la planeación y la experiencia que tuve en el aula he llegado a considerar que.: "El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside pues en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos modos construye el alumno evolucionen en un sentido determinado"⁴ sin poner mucho énfasis en la implantación de una estrategia complicada para el tratamiento de los contenidos educativos pero descartando inercias hacia la improvisación, sino planificar de manera funcional y objetiva.

Si se toma en cuenta que la enseñanza requiere ser, objeto de un análisis y reflexión sistemática, la planeación implica pensar sobre la práctica constante en su diseño y elaboración.

La planeación ha enriquecido y mejorado la tarea de enseñanza al ser un producto de concreción de las intenciones educativas, sin embargo, permitió la evaluación de las actividades aún de una forma reducida y apegada aun examen escrito.

⁴ César Coll. "¿Cómo enseñar?.. o el problema de la metodología de la enseñanza", en: Práctica docente y acción curricular. Antología LEP y LEPMI 90, SEP -UPN, México, 1998, p. 1 58

La cotidianeidad en la planeación ha hecho concebirla como algo necesario por ser el punto neutral de la actividad diaria en el salón de clases, permitiendo a la vez reconocer la labor docente como factible de mejorar y modificar de acuerdo a los ámbitos y situaciones que prevalezcan.

En el caso particular de educación indígena se busca fortalecer la identidad étnica y la valoración de la diversidad cultural y lingüística en el gran mosaico en que está conformado nuestro país, como se alude en el Artículo 4º. Constitucional al .enunciar que "La Nación mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado"⁵, adecuándose los contenidos educativos a las particularidades de los grupos étnicos.

Los componentes de los aprendizajes no estaban claro para mi, porque desconocía que los contenidos del Plan y programa educativo los enuncia en conceptual, procedimental y actitudinal; elementos que se identificaron durante el curso "Estrategias de aprovechamiento de los recursos para el aprendizaje" impartido por los integrantes del Grupo Técnico Estatal del Componente de Capacitación a Docentes y Directivos del PAREIB en el mes de agosto de 1997, momento en que se revisaron con profundidad los enfoques de las diversas asignaturas y los contenidos de las lecciones de los textos gratuitos.

A partir de ese curso se recalca la importancia de la valoración de los conocimientos previos de los alumnos al percibir la necesidad de construir una ruta de cambio conceptual, práctica que representó el inicio de adopción del constructivismo enunciada en los enfoques de las asignaturas curriculares.

⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos México 2003, p. 5

Posteriormente con la serie de cursos de "Planeación de lecciones multigrado" cuyo propósito fue ofrecer una propuesta de organización de las actividades en el aula con la idea de globalizar el tratamiento de los contenidos disciplinarios, desarrollando diversos dispositivos de coaprendizaje y de coevaluación; metodología que no se ha generalizado su adopción debido a las costumbres arraigadas de trabajo tradicional y por ser de apariencia laboriosa al involucrar los intereses de los alumnos del grupo y del conjunto de materiales con que dispone el docente.

Lo significativo de los cursos ha sido evidente en el trabajo en el aula ya que aunque mínimo se ha logrado un cambio sustancial en los mecanismos de planeación, aunado a la reducción de la improvisación intencional que marcaba el ritmo de las actividades en el grupo escolar.

C. Los enfoques educativos y la planeación docente

Los enfoques de las asignaturas del Plan y programa anterior al de 1993 sufrieron cambios sustanciales, actualmente se concibe que:

Uno de los propósitos centrales del plan y programas de estudio es estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.⁶

Cuyos resultados finales son promover que realmente el alumno reciba una educación integral que le sirva como base sólida para la adquisición de una carrera profesional o en su

⁶ Secretaría de Educación Pública. Plan y Programas de estudio. 1993. Educación Básica. p. 13

caso lograr un individuo capaz de integrarse a una sociedad de constantes cambios tecnológicos y científicos.

Si antes se tenía la concepción de que la educación residía en dar un cúmulo de conocimientos donde quien obtenía más aciertos en una prueba escrita se consideraba como el buen estudiante, los enfoques actuales enfatizan la necesidad de cambiarla al fomentar el aprendizaje significativo basado en el planteamiento de problemas cotidianos para su solución y la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la modificación de actitudes, sin menoscabo de la necesidad del desarrollo de la capacidad memorística como aspecto fundamental para la remisión a los referentes cognitivos. La planeación en la práctica ha considerado en parte estos enfoques de manera superficial, quizá sin una enunciación concreta.

A. La formulación de propósitos y contenidos

En el aula se caracterizaba la actividad a una formalidad requerida por la institución, muy poco se cambió en las prácticas de enseñanza y el mayor problema enfrentado fue la necesidad de profundizar el manejo con propiedad de los materiales existentes, suficientes en la actualidad, para identificación de los propósitos de la acción educativa.

Posiblemente recurra el sentido común para organizar la enseñanza pero

Una formulación suficientemente precisa de propósitos' y contenidos, evite el detalle exagerado y la rigidez, otorgará al maestro un mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas, en la combinación de contenidos de distintas asignaturas y la utilización de recursos para la enseñanza que le brindan la comunidad y la región.⁷

Por lo cual la determinación de los temas a desarrollar en la planeación se rija por su

⁷ Ibid. p. 17

flexibilidad para incorporar elementos contextuales y que permitan la vinculación entre los contenidos de diversas asignaturas, principio de la globalización metodológica.

La afirmación de que la actividad de planear no se basa únicamente en la selección de contenidos, se sustenta con la posesión de conocimientos sobre psicología, de la disciplina a enseñar, de la estrategia de enseñanza y de un modo de ordenamiento, además de la apertura de aceptación de la heterogeneidad en el grupo en cuanto a intereses y ritmos de aprendizaje.

La constancia en la actividad de planear ha propiciado el dominio del aspecto de comprensión de los propósitos y de los contenidos educativos, permitiéndome sustentar la propuesta del mecanismo de organización curricular para desarrollarse en el grupo multigrado.

Ponerse a planear las actividades escolares remite a considerar muchas de las condiciones que hasta ahora se ha visto, tener la mente lo más abierta posible, hacer emerger nuestra capacidad creativa, desarrollar el sentido de análisis y reflexión, involucrar al grupo en la definición o establecimiento de los propósitos y contenidos, y contextualizarlos de acuerdo a las características donde se encuentra ubicada la escuela.

Para iniciar la actividad de planeación "lo primero que hay que hacer para determinar las capacidades que han de aprenderse, es definir los objetivos. Esto no es nada fácil y hay que hacerlo por pasos, la mayoría de los maestros creen saber cuáles son los objetivos, y en general sí lo saben. No obstante, para que sean útiles al planificar la enseñanza, los objetivos necesitan definirse en términos precisos"⁸ lo cual implica el dominio y manejo de los contenidos del Plan y programa, de los Avances programáticos, recursos de apoyo y

⁸ R. Gagné y Briggs. L. "La planificación de la enseñanza", en: Docencia Rural. Proyecto Escolar mejorar las competencia de razonamiento. El trabajo en el aula. SEP- CONAFE -DGEI. Manual del maestro. Primaria indígena, p. 77

auxiliares y del Mapa de contenidos; desarrollar las habilidades para formular y reformular los objetivos para plantearlos de manera contextualizada.

En las sesiones de Consejo Técnico, como se le denomina actualmente a los días de asesoría, se ha estado instrumentando el manejo de los diversos materiales con que se cuenta para sustentar el trabajo docente, dentro de un marco colectivo.

Recuerdo que cuando era cuestionado del por qué había reprobado aun alumno, contestaba que en sus exámenes no alcanzó la calificación aprobatoria, me basaba en ese único referente; pues desconocía los perfiles de egreso y la subjetividad para promocionar a los niños implicaba un riesgo.

E. La planeación mediante Unidades Didácticas

El problema principal que enfrenté como maestro de grupo al transcribir los contenidos del Plan y programa, fue la de no poder contextualizar las intenciones educativas a las necesidades de los alumnos de los grupos que atendí; después llegué a comprender que como condición necesaria para que el aprendizaje fuese significativo tenía que considerar cómo retomar los elementos del entorno inmediato del niño, tales como: la lengua que hablan, las estrategias comunitarias de solución de problemas, las formas de interacción o de las situaciones comunicativas entre adultos y niños, etc. y considerar que:

El primer paso que ha de dar el maestro, a fin de que el sujeto (alumno) se apropie del objeto (contenido), será la elaboración o construcción de la Estructura Conceptual; para esto, deberá entender que la realidad, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad (...) son inherentes, objetivas e independientes de la conciencia humana⁹

Manifestándose con lo anterior, que toda planeación parte de referentes, constituido

⁹ Eduardo R. Remedi. "Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido", en: Práctica docente y acción curricular. Antología LEP y LEPMI 90 SEP-UPN. México, 1992, p.145

por los conocimientos iniciales de los alumnos y de las percepciones que se tiene como docente de las expectativas de los educandos.

El proceso útil se retoma en la planeación mediante Unidades Didácticas, éstas parten de una organización de los temas que son factibles de ubicar en los contenidos de las asignaturas, trabajándose entre todos los grados por la transversalidad temática entre ellas; aspectos esenciales que facilitan la labor en grupos multigrado.

Además de que el esquema de planeación con la Unidad Didáctica enfatiza la adquisición de conceptos, el desarrollo de las habilidades también es otro de los aspectos que no descuida ya que "uno de los propósitos centrales del plan y programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente"¹⁰ y la promoción de la práctica y la adopción de actitudes aceptadas por la sociedad donde se desenvuelve el niño.

Hubo necesidad de reconstruir concepciones arraigadas en el trabajo de forma conductista, tanto en el aula como en las orientaciones técnicas que se brindaba a los grupos de asesoría, al convencerse de que:

Los esquemas de conocimiento tienen una dinámica interna que la intervención pedagógica puede no ignorar ni tratar de sustituir. Es pues el alumno el que construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas. La ayuda pedagógica consiste esencialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarla en una determinada dirección, la dirección que indican las intenciones educativas.¹¹

Facilitándose de esta forma el tránsito hacia los mensajes educativos contenidos en las lecciones de los libros de texto y que modifican o consolidan las ideas sobre el papel

¹⁰ Secretaría de Educación Pública. Op. Cit. p. 13

¹¹ César Coll, Op. Cit., p. 158

que tienen los alumnos.

La interacción intraciclos en el grupo multigrado ha permitido la existencia de momentos socializadores de los conocimientos entre los alumnos y que el aprendizaje cooperativo sirviese de apoyo para el desarrollo de la clase, cuando los niños mayores funcionan como monitores durante la realización de las actividades y apoyan a los demás para aprender, en otras ocasiones para realizar trabajos entre expertos y novatos en ambientes socializadores y de interacción o la conformación de equipos con alumnos de grados diferentes o iguales.

La propuesta que se ha llevado a los grupos escolares enuncia la necesidad de resaltar el carácter lúdico de las actividades donde el docente se considere como integrante del grupo, ya que "(...). El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía."¹² Para la creación de ambientes de socialización sin restricciones para la participación.

El trabajo en el aula aprovecha los espacios donde aprender no se considera aburrido, sin sentido y obligatorio, la creatividad para proponer la tarea a los alumnos como medios recreativos, como enuncia Hilda Cañeque¹³, que el niño aprende cuando está jugando, con un juego de diversas maneras y con variados elementos, sin estatizarse los roles de participación y donde las manifestaciones físicas e intelectuales se hacen presentes con los mensajes que el individuo exterioriza, que le son valorados y aceptados por el grupo al cual pertenece y lo trata como integrante que puede favorecer la preservación de su identidad cultural.

¹² Jeromé Brunel. "Juego, pensamiento y lenguaje", en: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar, Antología LEP y LEPMI 90 SEP -UPN, México, 1992, p.39

¹³ Hilda Cañeque. "Un jardín de infantes mejor: siete propuestas. Capítulo 2 Juego y vida", en: El campo de lo social y la educación indígena II. Antología LIEP y LEPMI 90. SEP- UPN, México, 1998, p. 120

La realización de un trabajo como se ha enunciado, resalta la necesidad de liberar al niño hacia la construcción de su conocimiento, que propicie la valoración de sus conocimientos previos para el tránsito hacia aprendizajes significativos mediante andamiajes que lo faciliten, contrario a la educación bancaria donde el docente atiborra al alumno de conocimientos faltos de significado, que se caracteriza en hacer depósitos de contenidos sin la valoración de beneficios en el niño, siendo el profesor la persona quien sabe y el alumno es sujeto pasivo cuya tarea sólo es recibir y demostrar cuánto logra acumular aunque al paso del tiempo se le olvida; la instrumentación de las actividades como proyectos surgidos en el grupo de alguna manera comprometen a los educandos a establecer la temporalidad para alcanzar las metas propuestas y de la definición del rol de facilitador o coordinador del docente.

1. La Unidad Didáctica, definición y funciones

El problema de cómo organizar el trabajo y las actividades escolares ha sido una constante, y es común entre los maestros, surgiendo propuestas para solucionarlo pero que no se han sistematizado. El programa de capacitación y asesoría del PAREIB ha propuesto desde el ciclo escolar 1996- 1997 hasta la fecha el modelo denominado Unidad Didáctica, que se elabora a partir de las metas de enseñanza y aprendizaje que surgen en la etapa de diagnóstico del proyecto escolar, éste como una forma significativa de trabajo.

La Unidad Didáctica es un instrumento de planeación que facilita el trabajo en el aula multigrado, en él cobra sentido el para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, con qué enseñar y cómo evaluar. Permite organizar la práctica educativa articulando los procesos de enseñanza -aprendizaje de calidad y adecuados a las características particulares del grupo.

En el grupo multigrado, se ha sentido la necesidad de buscar la globalización de las asignaturas, pero se ha estado haciendo sin un sustento más que en la atención de los niños por ciclos sin llegar a la globalización requerida y que satisfaga por sus resultados; en la

propuesta se considera viable por su definición y las funciones que tiene ya que:

Como instrumento de planeación o programación, la UD cumple algunas de las funciones que los profesores asignan a tales actividades:

- ❖ Ayuda a eliminar la dependencia excesiva del azar y la improvisación, tomadas en sentido negativo.
- ❖ Satisface las necesidades psicológicas inmediatas de la persona que planifica: sentimientos de control sobre los procesos, seguridad en lo hace o propone, confianza en si mismo y en la propuesta, disminución de la incertidumbre, etc.
- ❖ Favorece la eliminación de los programas incompletos, ya que implica la reflexión sobre la secuencia y temporalidad del Proyecto Escolar.
- ❖ Ayuda al profesor a prepararse cognitiva e instrumentalmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del análisis de los componentes conceptual, procedimentales y actitudinales de los contenidos; y del conjunto de actividades, con sus correspondientes recursos y maneras de organización del aula: espacios, tiempos, agrupamientos, etc.
- ❖ Evita la pérdida de tiempo y rentabiliza al máximo los esfuerzos.
- ❖ Favorece el desarrollo de procesos creativos e imaginativos cuando se diseñan en grupo, al mismo tiempo que refuerza los vínculos del equipo.
- ❖ Guía los procesos interactivos de enseñanza -aprendizaje que tienen lugar durante la puesta en práctica.
- ❖ Permite adaptar el trabajo didáctico de los profesores a las características socioculturales del contexto del centro.

- ❖ Genera desarrollo y crecimiento profesional cuando se procede a su diseño a través de la reflexión y autorreflexión de lo que sucede en el ecosistema del aula a todos los niveles,
- ❖ Favorece la profesionalización del profesorado, .que al ser entendida como proceso de toma de decisiones que configura una hipótesis de trabajo, se verifica con la puesta en práctica y las reflexiones posteriores sobre los fenómenos que han ocurrido en el aula durante su aplicación.¹⁴

Con los atributos anteriores es observable que el modelo de planeación propuesto considera muchos aspectos que favorecen su aplicabilidad en el grupo multigrado, ofreciéndose a los alumnos una formación integral e interactiva donde los intereses y expectativas orientan las actividades.

La Unidad Didáctica, se define como un instrumento de planeación cuya metodología de globalización en el tratamiento de las asignaturas permite la atención con igualdad de oportunidades a los alumnos de grupo multigrado.

2. La Unidad Didáctica, conjugación de intereses del maestro y los alumnos

La relación de empatía entre el docente y los alumnos se ha destacado siempre como una condición relevante para que ambas partes orienten sus esfuerzos para la consecución de las actividades en el aula; es innegable que hay que compaginar no sólo los intereses sino también los aspectos emocionales, afectivos y de corresponsabilidad para asumir los triunfos y fracasos como consecuencias de los compromisos contraídos desde que principia un ciclo escolar y en los momentos de replanteamiento de los trabajos.

¹⁴ A. P. Martínez y G. Martínez. "La unidad didáctica en la educación primaria. Elaboración y diseño", en: Planeación de lecciones multigrado. Bitácora del docente 4. Primaria indígena. SEP -CONAFE, México, 1997, p. 26 y 27

Desde el planteamiento de los temas educativos que se proponen en el currículum para la priorización de su tratamiento durante el año lectivo, los alumnos participan en los espacios creados para tal fin y en el transcurso de la aplicación de la planeación, las intervenciones pedagógicas del maestro son de manera esencial y no abarcativa, como ocurre en los estilos tradicionales de enseñanza, promoviéndose así un trabajo de conjunto.

3. La Unidad Didáctica, un modelo globalizador

La Unidad Didáctica como modelo de planeación, retoma la idea de que el conocimiento del mundo que rodea al niño no se da de manera fraccionada y la escuela la propicia al atender los enfoques y propósitos educativos mediante un tratamiento globalizador de las asignaturas, este modelo propuesto sugiere la orientación temática de ellas a partir de lo que se proponen en español y matemáticas, materias instrumentales en el currículum.

En el grupo multigrado ha resultado difícil trabajar con un horario para cada asignatura y cuando se ha hecho de esta forma se ha dado preferencia a las instrumentales y se trabaja superficialmente las que se consideran de poca relevancia, como Educación Física, Educación Artística, entre otras.

Con la expectativa anterior, en el momento de planear ha sido indispensable ubicar la relación de contenidos entre las diversas asignaturas para lograr la afinidad en su tratamiento y el establecimiento del tipo de participación e intervención docente y del involucramiento de los conocimientos iniciales de los niños considerándolos en su presencia global.

En este sentido se ha entendido el término globalizador como la acción de trabajar dos o más asignaturas al mismo tiempo, sobre un tema común entre ellas como condición, donde las actividades en el aula se dirijan a un aprendizaje cooperativo entre alumnos "expertos y novatos", que intercambian sus pautas de aprendizaje y de los conocimientos previos acerca del tema de referencia.

Con la metodología globalizadora se torna viable atender mejor al grupo multigrado apoyado por la presencia real de los ambientes de interacción entre los alumnos y el maestro. No persiste más la idea de decir que en el grupo se está abordando contenidos de talo cual asignatura.

El aprendizaje de todas las áreas de conocimiento de manera global propicia el logro de los propósitos educativos: la formación de un alumno como sujeto con sentido y capacidad crítica y reflexiva, siendo indispensable destacar que:

El papel del maestro debe consistir cada vez menos en hablar y hablar y el alumno en hacer cada vez más cosas y reflexionar sobre las mismas. (...), el papel del maestro debe ser primordialmente presentar al niño situaciones que lo estimulen a experimentar, manipular cosas y símbolos, observar los resultados de sus acciones, demostrar sus ideas, etcétera. Las funciones del educador, bajo los lineamientos de una pedagogía basada en la psicología genética, son cruciales: debe (...) saber plantear sus clases, conocer a fondo la(s) materia(s) de estudio y tener un panorama claro de las características del desarrollo psicológico del niño en diferentes edades.¹⁵

Lo anterior sintetiza las intenciones de fondo de la Unidad Didáctica, el niño aprende más y con mayor significado para él cuando logra interactuar con sus compañeros del mismo ciclo o con los de otros y se le toma en consideración en la definición o establecimiento de los temas dentro del proyecto a llevarse a cabo en el aula. El profesor desempeñaría el rol de facilitador y propiciador de aprendizajes, delegando, sin perder su "autoridad" en el salón, acciones de enseñanza al involucrar a los niños más avanzados.

¹⁵ Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales (1991). "La importancia del material didáctico en el proceso educativo", en: Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita III. Antología LEP y LEPMI 90, SEP-UPN, México 1998, p. 132

CAPITULO IV

LA EXPERIENCIA SOBRE LA UTILIDAD DE LA UNIDAD DIDACTICA EN EL GRUPO MULTIGRADO

El tratamiento de la clase que consiste en la división por asignaturas y el establecimiento de los tiempos para cada una de ellas, ha hecho que la práctica docente se circunscriba en la cátedra académica donde el maestro es quien desempeña las actividades de enseñanza y muy poco en lo que se refiere a aprendizajes por parte de los alumnos, éstos como receptores del cúmulo de conocimientos que al transcurrir el tiempo olvidan por no haber sido adquiridos mediante el esquema de construcción y significatividad.

Retornando que la educación tiene como objetivo lograr el desarrollo integral y armónico del individuo y la conceptualización de que el sujeto debe actuar sobre los contenidos para comprenderlo, es necesario comprender primeramente su entorno para poder entender cómo se da la regularidad de ciertos aprendizajes en otros contextos, saber que es capaz de modificar su intelecto y sus relaciones sociales a partir de sus saberes y con el desarrollo de sus habilidades y la adquisición, mediante la práctica, de actitudes para la convivencia solidaria y consciente en la sociedad o en el grupo étnico al cual pertenece y forma parte.

Para nosotros, la Unidad Didáctica la entendimos como modelo de planeación de las actividades en el aula que propone partir de los conocimientos previos de los niños y globalizar el tratamiento de las asignaturas mediante temas comunes y actividades con distintos niveles de complejidad. Esto es, representa una herramienta eficaz para el maestro multigrado, porque con ella puede integrar equipos intraciclo (con alumnos del mismo grado) o interciclos (con alumnos de grados diferentes), con el consiguiente involucramiento de los alumnos más avanzados; además es conveniente considerar la atención del grupo escolar conformándolos por ciclos (1°. y 2°.), (3°, y 4°.) y (5°. y 6°.), con esta organización puede lograr el involucramiento del alumno como sujeto activo y en constante construcción de sus conocimientos y cuyo resultado será el aprendizaje significativo.

A. Descripción de la experiencia acerca de la Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica al ser un modelo de planeación que el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica, propone una nueva metodología al docente multigrado que asiste a las asesorías o capacitaciones que se imparte a través del Componente de Capacitación y sus rasgos más importantes son:

B. Etapas de elaboración de la Unidad Didáctica

La elaboración de la Unidad Didáctica que se ha realizado responde aun proceso secuencial, que permite plasmar la capacidad de negociación de ideas y la creatividad para incorporar innovaciones en el tratamiento de las asignaturas, donde los alumnos del grupo multigrado han podido interactuar y participar de manera activa en el proceso de aprendizaje, por lo que se expone las experiencias a que dio lugar su elaboración.

El siguiente cuadro esquematiza los pasos que se ha seguido en su elaboración:

1. Ficha de encuadre	<ul style="list-style-type: none"> a) Tema de la unidad b) Tipo de tema c) Ciclos d) Asignaturas e) Periodo de aplicación
2. Objetivos didácticos	Generan aprendizajes: <ul style="list-style-type: none"> a) Conceptuales b) Procedimientos c) Actitudinales
3. selección y secuenciación de contenidos	
4. Rutas de cambio conceptual	<ul style="list-style-type: none"> a) Conocimientos previos b) Mensajes educativos intermedios c) Mensajes educativos finales
5. Progresión de habilidades	
6. Paquetes de enseñanza semanal	
7. Diseño de actividades	<ul style="list-style-type: none"> a) Para empezar el día b) Para después del recreo

Cada etapa, se discutió con los participantes, no indica un encajonamiento para el interesado a adoptar este modelo sino como una consideración de organización en su diseño. La intención de fondo de esta forma de planear es facilitar el control de la actividad en el aula y la manera como se estructuró partió de la facilidad en su comprensión e interpretación por el interesado.

Anteriormente hice referencia que cuando tuve la oportunidad de atender grupo, elaboré unidades didácticas para desarrollar la clase y esa experiencia de diseño también la tuve cuando formamos un grupo con los docentes que atienden grupo multigrado en la zona escolar 310602 de Temozón, Yucatán.

Al principio tuve que resignificar la difícil tarea de atender a alumnos con diferentes niveles educativos, para lograr motivar a los integrantes del grupo docente en la elaboración

de la planeación con el modelo de unidad didáctica. Hubo planteamientos de la necesidad de desarrollar la habilidad de establecer temas comunes para trabajar en el aula, apoyados con el mapa de contenidos que el PAREIB nos proporcionó y de los perfiles de egreso que se elaboró por el equipo de supervisión de la región de Tizimín durante un periodo de capacitación intensiva en el mes de agosto, nos avocamos al diseño de una unidad didáctica para aplicar durante el mes de noviembre.

1. Ficha de encuadre.

Este apartado se entendió como la identificación de la Unidad Didáctica y contuvo los siguientes elementos, tal como se enuncia en el Anexo No.2:

- a) **Tema de la unidad**, lo cual se determinó a partir de las características contextuales y de las necesidades del grupo escolar donde se aplicó el plan; se seleccionó mediante una actividad de discusión grupal hasta llegar a un consenso, para ello se propuso entregar una tarjeta a cada docente para que en ella anote el tema que le gustaría que sea tratado durante la clase, agruparlas luego por similitud y después hacer una priorización. Esta actividad de identificación es conveniente que al llevarla en el grupo escolar, se realice al inicio del ciclo escolar para contar con elementos que orienten el trabajo en el aula.

La importancia de haber realizado esta tarea fue reconocer los intereses de los niños y contar con antecedentes que marcaron los puntos de partida para el desarrollo temático de las asignaturas.

- b) **Tipo de tema**, adquiere su denominación según quien decide la temática que se iba tratar en la Unidad: **bloque temático o centros de interés** si es por parte del maestro; **núcleo generador** si se propone por los alumnos; y **situación problemática o proyecto de aprendizaje** si tanto maestro como alumnos la establecerán.

Si se trata de bloque temático, el docente se basa en los temas propuestos en el Plan y programas educativos y en los libros de texto cuyas lecturas son el eje orientador de la Unidad; en cuanto a los centros de interés, el maestro promueve la curiosidad de los alumnos para trabajar con un tema por su temporalidad, por ejemplo: en septiembre y octubre "Época de lluvias", o de la importancia que reviste para el grupo, (en nuestro caso se llamó "Las tradiciones y costumbres de Yucatán durante el mes de noviembre"); como núcleo generador cuando parte de preguntas que se hace al grupo, interesándolo para abordar un tema específico; como situación problemática cuando se presente como evento o suceso particular de la escuela o de la comunidad y requiera su tratamiento como extensión de una manifestación cultural, para lo cual se relaciona con las asignaturas que lo apoyen o amplíen; y es proyecto de aprendizaje si el maestro conduce el proceso enseñanza - aprendizaje utilizando diferentes motivos para obtener un producto final (adquisición de un concepto, el desarrollo de habilidades o práctica de una actitud) como resultado de las actividades del grupo.

c) Los **ciclos** participantes para el desarrollo de la Unidad fueron el 1º, (Primero y segundo grado), 2º, (Tercero y cuarto grado) y 3º, (Quinto y sexto grado) .que facilitaron que todos los alumnos interactúen como un solo grupo, las tareas que hicieron en ningún momento fueron ajenos entre los ciclos participantes, la propuesta recalcó la necesidad de un aprendizaje cooperativo y la práctica de una coevaluación (donde los alumnos se evaluaron entre sí sin ningún problema)

d) Las **asignaturas** que integraron la Unidad se orientaron con los contenidos de Español y Matemáticas, siendo estas las asignaturas instrumentales, y se complementaran con Historia y Ciencias Naturales que ampliaron la temática, vinculando de esa forma el tratamiento global del currículum. Para la concreción de esta tarea se revisaron los temas que eran comunes entre las diversas asignaturas y la transversalidad entre los tres ciclos, condición que aseguró la atención oportuna a todos los alumnos.

e) El **periodo de aplicación** estableció la temporalidad en el desarrollo y logro de los

objetivos y contenidos educativos, tiempo que pudo variar según las necesidades de cada uno de los docentes que participaron en el diseño, del grupo y también por la amplitud del tema propuesto en la planeación, pudiendo haber sido por un mes o dos semanas. Es conveniente mencionar que durante ese periodo podían diseñarse varias Unidades Didácticas para abarcar el tratamiento de las restantes asignaturas que no contemplamos en lo que elaboramos, pero quedó de tarea individual.

2. Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos concretaron los propósitos de aprendizaje de la Unidad; como requisito para su selección se necesitó ubicar el tema en el contexto de los propósitos generales que en el Plan y programa se establecen para cada asignatura.

Se localizaron en los Avances Programáticos de cada grado, teniendo el cuidado de reformularlos para lograr su adecuación a las características del ámbito .donde se promovieron los aprendizajes (localidades donde se encuentran ubicadas las escuelas) y también algunos fueron formulados pero sin perder la especificidad de las intenciones educativas para el grupo escolar.

Al redactarse o reformularse los objetivos didácticos se identificaron los tipos de aprendizaje que promovieron: conceptuales, procedimentales o actitudinales; mediante la observación del tipo de verbo que se utiliza para su enunciación y considerando que:

- ❖ Aprender hechos o conceptos significa que se es capaz de identificar, reconocer, clasificar, describir y comparar objetos, sucesos o ideas.
- ❖ Aprender un principio significa que se es capaz de identificar, reconocer, clasificar, describir y comparar las relaciones entre los conceptos o hechos a los que se refiere el principio.
- ❖ Aprender un procedimiento significa que se es capaz de utilizarlo en diversas

situaciones y de diferentes maneras con el fin de resolver problemas planteados y alcanzar las metas fijadas.

- ❖ Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula.
- ❖ Aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma.
- ❖ Aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante clases de situaciones, objetos, sucesos o personas.

En el Anexo No.3 se esquematiza, donde puede observarse lo antes mencionado.

3. Selección y secuenciación de contenidos

Los materiales de apoyo que resultaron necesarios para llevar a cabo esta actividad fueron: los Avances Programáticos, el Mapa de Contenidos y el Plan y programa educativo 1993 de educación primaria.

Los contenidos se seleccionaron de acuerdo con el tema de la Unidad, tomando como base los de primer ciclo y luego se buscó su transversalidad entre los siguientes dos ciclos; los primeros se ubicaron en los avances programáticos y en el Plan y programa mientras que los de carácter intraciclo en los Mapas de Contenidos.

Lo anterior se hizo por asignaturas y dio como resultado un esquema donde se observó una lógica de presentación y gradualidad de los contenidos educativos, tal como puede observarse en el Anexo No.4

4. Ruta de cambio conceptual

La ruta de cambio conceptual se refirió al camino que siguió el niño y niña en el proceso de aprendizaje de conceptos, dentro de la Unidad Didáctica juega un papel importante ya que requirió que los participantes definan los mensajes que facilitaron el logro de aprendizajes significativos y la consideración de los ritmos individuales de accesibilidad hacia nuevos conocimientos.

Este apartado se conformó de tres partes: los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, los mensajes educativos intermedios que fueron construidos por los docentes y cuya finalidad fue facilitar el tránsito hacia el tercer elemento, los mensajes educativos finales a los cuales de llegó el grupo escolar.

Para su diseño realizamos las siguientes actividades:

1. Revisión de lecciones de los Libros de texto para identificar los conceptos que tenían que saber los niños al concluir la clase, también pudimos orientarnos con los mapas de análisis y composición de contenidos donde se localiza el dato o concepto de referencia. En las lecciones se presentan mediante enunciados y así las registramos, como ejemplos son: Las conjugaciones y, e, ni, o, u sirven para relacionar oraciones, Las palabras homófonas se pronuncian igual pero su significado es diferente (libro de Español quinto grado, p. 142-147, sexto grado p. 167-169); también es conveniente estructurarlas, por ejemplo: Las familias viven experiencias y acontecimientos, Las familias se ayudan entre sí, etc. (libro de integrado 1er. grado, p. 30y31).

2. Seguidamente se diseñaron los enunciados que dan cuenta de los conocimientos previos de los niños acerca del concepto que aprendieron en clase, estos conceptos iniciales constituyeron el punto de partida del proceso de aprendizaje, además de los elaborados se pueden ejemplificar los siguientes: La "y" y la "e" unen palabras, La "y" y "e" unen ideas, por ejemplo, La familia la forma papá, mamá e hijos, etc.

3. Después de haberse identificado los mensajes educativos en los Libros de texto y registrado los enunciados de conocimientos previos se procedió a diseñar los mensajes intermedios que son los enunciados que tienen como finalidad servir de enlace entre el conocimiento previo de los alumnos y los mensajes educativos finales, por ejemplo: Las palabras pueden relacionarse con otras; Un mensaje puede relacionarse con otras por medio de algunas letras, El niño forma parte de la familia, Cada familia es diferente a otras; etc.

Fue conveniente señalar en las rutas de cambio conceptual cuáles enunciados correspondieron a determinado ciclo y procurar una presentación lógica en los tres apartados o secciones, tal como se muestra en el Anexo No.5.

5. Progresión de habilidades

Para la formación integral del alumno consideramos indispensable que en su perfil de egreso se contemple la adquisición de conceptos, el desarrollo de ciertas habilidades donde demuestre sus destrezas y la práctica y adopción de actitudes y valores, necesarios para asegurar una convivencia de respeto y armonía en su familia y en las diversas situaciones que cotidianamente vive en la comunidad circundante.

Este apartado de la Unidad Didáctica revistió una importancia para el grupo multigrado debido a la necesidad de enlistar progresivamente las habilidades que tienen semejanza entre los tres ciclos -de primero a sexto grado, la gradualidad permitió su desarrollo de lo sencillo a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, etc.

Además guardó relación entre los tres ciclos en un orden lógico de presentación, como se observa en el Anexo No.6, sustentándose en el reconocimiento del proceso de desarrollo cognoscitivo del niño y que facilitó la acomodación y la asimilación de los aprendizajes y destrezas.

La enunciación de la habilidad tuvo que ser muy específica y no limitarse al registro

del verbo únicamente, por ejemplo: Agrupar y desagrupar los números del 0 al 9 (primer ciclo), Resolver problemas de suma y resta (segundo ciclo) Resolver problemas mediante cálculo mental (tercer ciclo), etc.

6. Paquetes semanales de enseñanza

Para conformar esta parte de la planeación se dosificaron los contenidos educativos entre las semanas de su aplicación, considerando la amplitud que tiene la propuesta de aprendizaje, al mismo tiempo se distribuyeron entre los días de cada semana, de la manera en que se muestra en el Anexo No.7; se aclara que al abordarse en los centros de trabajo, en la mayoría de los casos se cumplieron las expectativas.

Al organizarse secuencialmente y de manera progresiva el desarrollo de los contenidos permitió a los maestros contar con referentes para valorar los avances en el cumplimiento del currículum escolar, con las adecuaciones que se hicieron, y la posibilidad de proponer acciones de ajuste que fueron necesarias realizar y/o la incorporación de metodologías más eficaces para asegurar que el proceso enseñanza -aprendizaje se realice sin problema alguno.

Al considerar a los alumnos como constructores de sus propios conocimientos, fue pertinente el compromiso de los diseñadores, socializar la dosificación de los contenidos en el grupo escolar, para que los niños establezcan sus ritmos de aprendizaje, sustentando además que si adoptamos el concepto y denominación de escuela activa, ellos son los sujetos principales y el docente el facilitador para la adquisición de nuevos conocimientos.

7. Diseño de actividades escolares

Las actividades se establecieron en dos clasificaciones: a) Para empezar el día y b) Para después del recreo. Cada una de ellas con características particulares por la temporalidad en que se llevaron a cabo en la clase con la conjugación de actividades del docente y de los alumnos.

Las actividades para empezar el día se caracterizaron por el tratamiento de los contenidos de tipo conceptual en mayor proporción que las actitudinales y procedimentales, procurándose la implementación de juegos a través de los cuales los alumnos de cada ciclo tuvieron una participación activa y significativa en un ambiente socializador y de constante interacción.

Las actividades para después del recreo se caracterizaron por la procuración del desarrollo de las habilidades mediante ejercicios prácticos y significativos como colofón de los juegos implementados en la primera parte de la jornada escolar.

Durante el proceso de diseño de las actividades se contempló el papel que desempeña el profesor y los alumnos, estableciéndose asimismo como criterios de evaluación aquellos que valoren los resultados de aprendizaje como proceso en que éste ocurre, y la posibilidad de instrumentar dispositivos didácticos -especie de talleres que promueven trabajos individuales, de equipo y grupal-, que propicien un proceso de enseñanza -aprendizaje; en el Anexo No.8 se presenta el ejemplo como apoyo.

La Unidad Didáctica presentada en el Anexo con sus principales apartados de los cuales se ha hecho mención, es el que se diseñó y elaboró colegiadamente por maestros multigrado de la zona 310602, del cual se ha hecho referencia en las páginas anteriores, con asesoría que tuve la oportunidad de brindarles; el formato utilizado se consideró funcional para el grupo, no quiere decir que el docente que decida trabajar la planeación bajo el esquema de este modelo lo lleve tal como se ejemplifica (como lo mencioné anteriormente), lo importante es su funcionalidad no su estructura. Después de esta experiencia de diseño de la Unidad Didáctica, he participado con otros grupos de maestros para su elaboración, fortaleciendo las habilidades para ello.

CONCLUSIONES

En la actividad docente, la planeación es un elemento insustituible para el profesor, por la intervención activa que tienen los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje hace necesario establecer la hipótesis de aprendizaje o sea la anticipación de las reacciones que tienen los niños ante el desarrollo de un determinado tema y que permita anticipar propuestas eficaces para el logro de los propósitos educativos.

Durante el desarrollo de las actividades en el aula se conjugan esfuerzos entre el profesor y los alumnos, siendo estos últimos los beneficiarios inmediatos de la acción educativa, por eso la planeación tiene que ser lo más clara posible a partir de su planteamiento por los roles que cada parte cumple para lograr un conocimiento integral en el grupo al implantarse las estrategias adecuadas y el uso del lenguaje apropiado.

La experiencia de planeación por Unidades Didácticas permite al docente el tratamiento globalizador de las asignaturas mediante el desarrollo de un tema común que complementa lo que en una forma es un vacío, este modelo resulta ser la opción más viable para la atención del grupo donde convergen dos o más grados, característica muy común en la mayoría de las escuelas primarias bilingües del subsistema de Educación Indígena.

La particularidad que tienen los alumnos que asisten en estas escuelas brinda la oportunidad de enriquecer el trabajo docente sabiendo aprovechar la riqueza cultural representada por la lengua maya, las tradiciones y costumbres.

Con el esquema de la Unidad Didáctica, el rescate y valoración de los conocimientos previos de los niños facilita conocer el punto de partida para el tratamiento de los contenidos educativos, lográndose con ello aprendizajes significativos dentro del contexto donde se desenvuelve la acción de la escuela.

Las ventajas y bondades de la experiencia a diferencia de la planeación tradicional, estriban en que destaca la interacción grupal como motor que mueve las actividades en el

aula, el aprendizaje cooperativo y la coevaluación sistemática del proceso en que se desarrollan las actividades, la integración de temas comunes para el tratamiento global y la integración del juego como elemento que propicia aprendizajes. En ocasiones la improvisación en sí es beneficiosa al ocurrir situaciones fenomenológicas que se aprovechan por el interés que propicia en el niño pero que no son recurrentes, por ejemplo: al caer granizo durante una lluvia puede ser instrumentada la explicación de los estados físicos del agua; cuando ocurre un accidente se puede abordar el tema de prevenciones y seguridad o de primeros auxilios; ante la amenaza de un huracán resulta propicio el estudio de los fenómenos atmosféricos; etc.

En algunos campos de acción y no en pocas situaciones, la improvisación produce resultados aceptables pero en el ámbito educativo la planeación es una actividad que hay que sistematizar donde el maestro refleja su estilo de enseñanza.

Planear no sólo es útil para el docente sino también para el grupo escolar porque conjunta las expectativas de ambas partes.

Al planear, el docente anticipa los momentos de intervención pedagógica que permitan una atención oportuna a los requerimientos de aprendizaje de los alumnos y por consiguiente una seguridad en su quehacer educativo, al tener siempre presente una orientación definida de cada uno de sus actos.

Sistematizar esta habilidad es primordial por el enorme compromiso adquirido con la sociedad: ofrecer una educación de calidad para la vida.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ García, Isaías. Teoría de planificación desarrollo de proyectos sociales y educativos Madrid, 1993. Transcripción de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán, 1998, 64 pp.

COLL Salvador, César. Concepción constructivista y planteamiento curricular. Cuadernos de pedagogía. Barcelona 1990, 5 pp.

CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. México 2003, 326 pp.

GARCIA Herrera, Adriana Piedad. Educar. Revista de educación. No.5 Abril-Junio 1998. Edición de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Jalisco, 1998, 85 pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA -CONSENJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO. Docencia Rural. Proyecto escolar para mejorar las competencias de razonamiento. El trabajo en el aula. Manual del maestro. Primaria indígena México, 1998, 128 pp.

Planeación de lecciones multigrado. Bitácora del docente 4. Primaria Indígena México, 1998, 136 pp.

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. Libro de español 6° grado. Texto gratuito, México, 1996, 207 pp.

Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. 1a reimpresión, México, 1994, 207 pp.

UNIVERSIDA PEDAGOGICA NACIONAL. Práctica docente y acción curricular. Antología LEP y LEPMI 90, 2a edición, México, 1992, 365 pp.

Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología LEP y LEPMI 90, 1a edición, México, 1995, 260 pp.

El campo de lo social y la educación indígena II. Antología LEP y LEPMI 90, 2a edición, México, 1998, 291 pp.

Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita III. Antología LEP y LEPMI 90. 2a edición, México, 1998, 275 pp.