



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA  
NACIONAL

**LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA EN  
ESTUDIANTES DE 3º “A” Y “C” DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA  
No. 155 “MAXIMINO MARTÍNEZ” . T.M.**

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO,  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN:  
NANCY MEDINA PÉREZ  
SILVINA MORENO CAMARILLO  
MIRIAM SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

ASESOR:  
JUAN RAMÍREZ CARBAJAL

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	4
I. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL .....	7
1.1 El diagnóstico y su realización .....	7
1.2 Contexto de la institución .....	13
1.3 Los sujetos escolares y las prácticas institucionales .....	31
1.4 Referentes Teóricos .....	46
1.5 Los hallazgos del diagnóstico .....	60
II. EL PROBLEMA A INTERVENIR .....	70
2.1 Delimitación .....	70
2.2 Planteamiento del problema .....	71
2.3 Justificación .....	72
2.4 Conceptualización .....	74
2.5 Propósito .....	76
III. LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	77
3.1 Fundamentación .....	77
3.2 Estructura .....	83
3.3 Plan de Acción .....	84
3.4 Viabilidad .....	93
IV. EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA .....	94
4.1 Paradigma y modelo que la fundamentan .....	95
4.2 Instrumentos y categorías de análisis; su descripción .....	99
4.3 Análisis de los datos arrojados por los distintos instrumentos. ....	111
4.3.1 Dimensión 1. Los alcances de la Propuesta .....	112
4.3.2 Dimensión 2. La práctica profesional: .....	129
4.3.3 Dimensión 3. Valoración de la PES: .....	146
4.4 Prospectiva de la propuesta .....	160

REFERENTES BIBLIGRÁFICOS .....	162
ANEXOS.....	169

## INTRODUCCIÓN

El presente Proyecto de Desarrollo Educativo es el resultado de una jornada de labores profesionales realizadas del mes de Septiembre de 2007 a Agosto de 2008, investigación desarrollada en la Escuela Secundaria Diurna No.155 “Maximino Martínez”, T.M.

Bajo las premisas de la Investigación Acción Participativa (IAP), nos adherimos a la realidad educativa de esta institución escolar con la intención de mejorar las prácticas y hacer más habitable la escuela para todos los que la conforman, innovando al incorporar las habilidades profesionales perfectibles con visión de cambio.

La inclusión participativa que se presentó en la dinámica cronológica del centro escolar obligó a ir desarrollando diferentes roles según las necesidades de tiempo y de la misma IAP. La aceptación como sujetos de la comunidad se vio matizada por distintos altibajos que pendían de la actividad construída en común, haciendo partícipes de la investigación a todos los miembros de la comunidad escolar ya que, según las premisas, ésta se realizó dentro de y con la institución, así como con todos los que en ella participaban.

Así, poco a poco se fue escribiendo la historia de la escuela secundaria gracias al desmenuzamiento de sus partes, de los procesos, las personas y los eventos que se suscribían a ella. Al probar sus debilidades se perfiló por una en particular, que trató la falta de proyecto de vida en los adolescentes, entendiéndolo no como la programación lineal de vida, sino como la posibilidad de vislumbrar un futuro en el que se esté consciente de todo lo que implica estar inmerso en una sociedad y una cultura determinada. Este aspecto constituyó el diagnóstico de la institución, presentado como primer capítulo del documento.

Con lo que, se pudo dibujar el escenario vigente de la escuela secundaria, que supuso después la búsqueda e investigación de los elementos teóricos que ayudaron a comprender profesionalmente las realidades educativas latentes. Cabe señalar que los aspectos teóricos sólo fueron tomados como referentes contruídos a partir de las necesidades de los datos y la investigación, obteniendo de estos dos elementos los hallazgos que permitieron perfilar el tema-problema-objeto del estudio de intervención; base del Proyecto de Desarrollo Educativo.

A partir de estas premisas se elaboró el capítulo dos, en donde se trabajó toda la construcción metodológica de la investigación: la delimitación, apuntalando el trabajo con adolescentes de dos grupos de tercer grado; el planteamiento del problema, en donde, en términos generales, se manifiesta la finalidad de la propuesta construida en ese momento de la IAP que se refiere a la pretensión de despertar en los adolescentes el interés por pensar en un proyecto de vida acorde a sus intereses, gustos y posibilidades; la justificación, en la que se hace mención de todo lo que se ha intentado hacer al respecto del proyecto de vida, pero con otra postura teórico-filosófica; la conceptualización, en la que se hace explícito lo que se entendió por cada uno de los términos que surgieron en los apartados anteriores con la finalidad de ir ubicando al lector en la misma sintonía de la investigación y de la postura desde la cual se reconoció la realidad; y el propósito general de la propuesta, con que cierra este capítulo y abre la brecha del siguiente, en donde se matiza la propuesta de intervención para el cumplimiento de tal propósito.

En el capítulo tres se ponen en juego los elementos que la constituyen. En la fundamentación, se describe la metodología del diseño, tanto en lo pedagógico como en lo didáctico, y la tutoría como estrategia de acción más el cúmulo de contenidos concernientes y necesarios para el desarrollo de cada una de las sesiones, sugiriendo el planteamiento de los propósitos de cada módulo. Para alcanzar tales propósitos se elaboró el plan de acción con el modelo de Planeación Estratégico Situacional (PES), que refiere a lo curricular del diseño. El

capítulo finaliza con las especificaciones sobre la viabilidad para desarrollar el trabajo según los recursos humanos, materiales y disposiciones de la gestión en turno.

De esta forma, teniendo todas las pautas para su realización, la propuesta se aplicó del 11 de Febrero al 06 de Julio de 2008, conforme a lo planeado en la PES; sin embargo, a primera vista, la dinámica del día a día divergió mucho de lo estipulado. Lo tranquilizante lo marcó el carácter flexible y adaptable de la planeación, permisible a modificaciones según las necesidades de los sujetos y la investigación, teniendo como consecuencia la alteración de las sesiones y de las actividades, lo que varió el Vector Descriptor del Resultado (VDR)<sup>1</sup>. Esta situación también proporcionó un buen cúmulo de material para hacer la evaluación de lo acontecido, el desarrollo de la práctica profesional de las investigadoras y la valoración de la PES, todo ello analizado e interpretado en el último capítulo del documento, que cierra con la mirada hacia la posteridad del continuo desarrollo de la propuesta desde la perspectiva de los que la hicieron posible.

Es importante hacer hincapié en que el Proyecto de Desarrollo Educativo no hubiera sido posible sin la participación y el apoyo de las instituciones educativas involucradas: la Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Secundaria Diurna No.155 “Maximino Martínez”, T.M., que gracias a la formación y las facilidades de concreción que nos proporcionaron, permitieron la realización del Proyecto de Desarrollo Educativo. También es necesario reconocer el especial soporte que nos brindaron a lo largo de la investigación los profesores y compañeros del campo de Proyectos Educativos, opción “Asesoría y desarrollo de proyectos de escuela en educación básica”, y en particular a los asesores de tesis, el profesor Juan Ramírez Carbajal y la profesora María de la Luz C. Lugo Hidalgo.

---

<sup>1</sup> Para entender mejor la terminología de la PES, véase el apartado III. La propuesta de intervención. Pág. 78.

## I. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

### 1.1 El diagnóstico y su realización

El presente Proyecto de Desarrollo Educativo contempló la realización de diferentes tareas por temporadas, teniendo como eje de inicio el diagnóstico. En una construcción colaborativa, el diagnóstico institucional basó su edificación en los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP) que sustentan la metodología del presente documento, justificando así su pertinencia en el proyecto, su elaboración y sus apreciaciones finales.

Como ya se mencionó el diagnóstico representa el inicio de la investigación, permitiendo así describir los problemas de la realidad educativa de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., y como base de la IAP, estuvo comprometido con la realidad del contexto donde se aplicó. Siendo un proceso organizado y sistematizado, el diagnóstico requirió la elaboración de un plan que, si bien no marcó la realización de pasos rígidos e infranqueables, sino que proporcionó una orientación sistemática y flexible, tal como lo indica el diagnóstico participativo; sistemática en cuanto a la señalización y conclusión de ciertos pasos, y flexible para ser adaptable a las necesidades enfrentadas. Afirmando que toda la información nació del escenario particular estudiado, incluyendo el contacto directo con los involucrados<sup>2</sup> y la revisión de algunos documentos<sup>3</sup> que la legitiman.

---

<sup>2</sup> Mediante entrevistas, cuestionarios y observaciones de campo.

<sup>3</sup> Como: *Acuerdo 384*. Nuevos Planes y Programas de Estudio en Secundaria; *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. SEP. México 1999; *Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias docentes*. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México 2004; *Plan de Estudios 2006*. Educación Básica. Secundaria. Secretaría de Educación Pública. México 2006; *Reforma Integral de Educación Secundaria*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Noviembre 2002; *Reglamento de la Escuela Secundaria Diurna no.155 “Maximino Martínez”, T.M.* correspondiente al Ciclo Escolar 2006-2007; *Manual de Organización de Educación Secundaria*. SEP. Septiembre, 1981.

De esta forma, al saber cómo se constituía el entorno de investigación, se llevó a cabo el proceso de análisis que es “...un trabajo de reflexión ordenada en que clasificamos, cuantificamos, relacionamos y problematizamos los datos. Buscamos lograr así una visión globalizadora del problema y comprender su esencia.”<sup>4</sup> La importancia del diagnóstico es que finalmente permitió desarrollar el problema de intervención, objeto de mejora por medio de la propuesta realizada.

El modelo de IAP utilizado para este Proyecto de Desarrollo Educativo se orientó bajo un enfoque que guía la metodología. Este es el enfoque crítico, el cual guió la contextualización profunda y pertinente de la problemática tratada.

Para llevar a cabo el diagnóstico en la institución, se realizaron una serie de pasos que permitieron detectar las problemáticas surgidas. La elaboración del plan de diagnóstico orientó lo que se quiso lograr, estableciendo así las finalidades perseguidas. De esta forma, se utilizó una lista de preguntas como guía una para preparar las actividades y recursos que facilitarían la investigación. Dichas preguntas fueron las siguientes:

- ◆ ¿Qué?: lo que íbamos a hacer.
- ◆ ¿Cómo?: técnicas o procedimientos para obtener la información (entrevistas, lectura de documentos, encuesta, etc.).
- ◆ ¿Dónde?: fuentes de información y lugares (testigos, especialistas, bibliotecas, archivos, etc.).
- ◆ ¿Quiénes?: responsables que se encargaron de hacer el trabajo (personas o comisiones).
- ◆ ¿Con qué?: recursos que utilizamos (equipos, materiales, dinero).
- ◆ ¿Cuándo?: fechas o plazos.

---

<sup>4</sup> ASTORGA, Alfredo y VAN, Bart. “Los pasos del diagnóstico participativo”, en: *Manual de diagnóstico participativo*. Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1991. Págs.84-85.

Teniendo como base estas preguntas, el diagnóstico se efectuó en tres fases: la primera fue la elaboración del plan; después, la recolección de los datos, es decir, la puesta en práctica del plan; y por último, el análisis de los datos obtenidos. Sin embargo, la concreción de cada una de estas fases requirió de la participación activa y del rol de cada una de las investigadoras.

Cada uno de los momentos, fases y actividades del proyecto fueron realizados de manera coordinada, de tal forma que cada una de las investigadoras tenía diferentes roles tales como: entrevistadora, observadora o negociante ante las autoridades, llevando su registro cronológico.

La recolección de datos comenzó en los alrededores de la escuela secundaria durante la primera semana del mes de Octubre de 2007; posteriormente, fue realizada en el interior de las oficinas con los miembros administrativos, el personal de apoyo y de servicios. En un siguiente momento, se realizaron entrevistas al personal de cooperativa, prefectas, docentes, padres de familia y, como último elemento, se trabajó con los estudiantes de los tres grados escolares.

Así, fue de vital importancia la integración de las promotoras del Proyecto de Desarrollo Educativo en cada momento o actividad, conformando de esta manera el aspecto clave del curso en las fases del diagnóstico, proceso en donde no sólo fue imprescindible la habilidad como investigadoras de campo, sino también como diseñadoras de los instrumentos que arrojaran información, que posteriormente fue procesada.

Para el desarrollo del Diagnóstico Institucional, se consideró la utilización de diferentes instrumentos y técnicas que ayudaron a la recopilación de información.

El siguiente recuadro, contiene los instrumentos utilizados, su descripción, el objetivo de su inclusión en el diagnóstico, y una columna con él o los agentes a

quienes fueron aplicados. Posteriormente, se presenta un cuadro similar que describe las técnicas desarrolladas.

<b>INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO</b>			
<b>INSTRUMENTO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>AGENTE</b>	<b>OBJETIVO</b>
REGISTRO CRONOLÓGICO	*Son hojas de registro que documentan las actividades de un investigador, durante un periodo de tiempo específico.	Toda la comunidad escolar.	Conocer las actividades de cada uno de los integrantes de la institución.
NOTAS DE CAMPO	<p>*Son notas detalladas y extensas obtenidas mediante la observación de las conductas en su contexto natural. Se ocupan de ver las acciones educativas en su entorno sociocultural y su medio.</p> <p>*No están estructuradas rígidamente lo que, prepara al investigador a lo no anticipado e inesperado; el investigador ve las cosas como son y no como está programado que sean.</p> <p>Se vale de otros medios para la recolección de datos, dividiéndose así en tres tipos:</p> <p>*Notas de campo observacionales: se centran en la descripción más que en la interpretación. Cada nota representa un suceso, situando el qué, el cómo y el cuándo de la acción observada.</p> <p>*Notas de campo conceptuales: pretende la exanimación de los hechos para luego llevarlos a un planteamiento personal de su importancia y significación.</p> <p>*Notas de campo de procedimiento: se describen procedimientos, métodos y observaciones.</p>	A la comunidad desde el inicio del Proyecto hasta su culminación.	Observar las diferentes acciones, comportamientos, funciones y formas de relación entre los miembros de la comunidad escolar.

<p>FOTOGRAFÍA</p>	<p>*Se consideran documentos, artefactos y pruebas de la conducta humana en entornos naturalistas; funcionan como ventanas al mundo de la escuela. *A esta debe suscribirse una nota con comentarios interpretativos. *Se presentan dos tipos de fotografías: las fotografías encontradas y las producidas por el investigador. *Este instrumento debe ser usado con sumo cuidado y con el permiso de las personas a fotografiar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Instalaciones de la secundaria.</li> <li>◆ Estructura general: <ul style="list-style-type: none"> <li>Patio</li> <li>Oficinas</li> <li>Salones</li> <li>Edificios</li> <li>Talleres</li> <li>Laboratorios</li> <li>Baños</li> </ul> </li> <li>◆ Estudiantes</li> </ul>	<p>Conocer y observar el deterioro y mantenimiento de la institución, así como de sus espacios.</p>
<p>GRABACIONES DE VOZ</p>	<p>*Es necesario contar con las herramientas para su realización. *Se debe seleccionar lo que se pretende grabar. *Una vez realizada la grabación, se debe escuchar y analizar, haciendo las notas pertinentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Directora</li> <li>◆ Docentes</li> <li>◆ Prefectas</li> <li>◆ Personal de Apoyo</li> </ul>	<p>Obtener información de propia voz del personal y conocer su percepción acerca de aspectos relacionados con la educación de la secundaria.</p>
<p>CUESTIONARIO</p>	<p>* Permite obtener información de manera rápida. *Sirve para conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Estudiantes</li> <li>◆ Docentes</li> <li>◆ Prefectas</li> <li>◆ Orientadoras</li> <li>◆ Trabajadora Social</li> <li>◆ Administrativos</li> </ul>	<p>Conocer lo que opinan, piensan y sienten acerca de un determinado tema relacionado con la educación en ese centro escolar específico.</p>

*Cuadro 1. Instrumentos de diagnóstico*

TÉCNICAS DE DIAGNÓSTICO			
TÉCNICA	DESCRIPCIÓN	AGENTE	OBJETIVO
<p>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (OP)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Interna</li> <li>◆ Activa</li> </ul> <p>Observador- actor</p>	<p>Modo de observación más representativa de las tecnologías de la observación exógena (generada desde afuera). Asociada a la práctica investigadora de los antropólogos sociales y culturales. Observación natural sistematizada de la vida cotidiana de grupos o comunidades.</p> <p>Emplea estrategia empírica y técnica de registro cualitativo. El observador debe ser un extranjero o extraño, y convivir íntegramente con la comunidad. Posee una teoría del sujeto estructurada en dos hipótesis: la mente humana y su conocimiento.</p>	Estudiantes	Conocer las formas, conductas y acciones de los estudiantes, así como su percepción acerca de la realidad escolar.
<p>ENTREVISTA No estructurada</p>	<p>Consiste en la recolección de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones que van surgiendo del diálogo, pero con tópicos previamente diseñados en función de las dimensiones que se pretenden estudiar y que han sido previamente planteados por el entrevistador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Directora</li> <li>◆ Orientadoras</li> <li>◆ Trabajadora Social</li> <li>◆ Administrativos</li> <li>◆ Prefectas</li> <li>◆ Docentes</li> <li>◆ Miembros de la cooperativa</li> <li>◆ Personal de servicios</li> <li>◆ Padres de familia</li> </ul>	Comprender y explicar algunas acciones que llevan a cabo los integrantes de la institución

*Cuadro 2. Técnicas de diagnóstico*

Con la información obtenida a través del Plan de Diagnóstico realizado durante dos meses, la primera semana de Diciembre se dibujó el esquema de la escuela secundaria<sup>5</sup>, los sujetos escolares y las prácticas que ahí se desarrollan.

<sup>5</sup>Véase croquis de la Pág. 16.

## 1.2 Contexto de la institución

En términos generales la realidad educativa, social e institucional de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., era la siguiente:

Ubicada en la Delegación Tlalpan, (regida en el curso de este proyecto por el PRD), colonia “Peña Pobre”, es una zona en la que el estrato social tiende a ser bajo<sup>6</sup> (aunque al lado se encuentra un centro comercial muy exclusivo). Cuenta con dos turnos: matutino y vespertino.

En el siguiente cuadro se presentan los servicios con los que cuenta la colonia en la que se ubica la institución:

DESCRIPCIÓN DE SERVICIOS DEL ENTORNO	
SERVICIO	CARACTERÍSTICAS
Áreas verdes	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ En el callejón cercano a la secundaria hay un parquecito, con algunas bancas, un pequeño salón y algunos juegos; que se encuentran descuidados y tienen muchas pintas.</li> <li>◆ Del lado de la barda que da a la calle de la secundaria, está un parque Ecoarqueológico.</li> </ul>
Áreas recreativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Al final de la calle junto a la CONASUPO se localizan unas canchas.</li> </ul>
Mercados	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Mercado Isidro Fabela: concentración de comercios estables, con todo tipo de artículos a la venta.</li> </ul>
Iglesias	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Desde la calle Zapote observamos la cúpula de una iglesia.</li> <li>◆ Durante nuestro recorrido, no pudimos notar indicios de alguna otra religión que no sea la católica.</li> </ul>
Negocios	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ A lo largo de la calle hay aproximadamente 5 negocios: dos tiendas, un local de jugos y licuados, una base de taxis y un local donde venden sopas instantáneas.</li> <li>◆ Al otro lado de la barda se encuentra el centro comercial Inbursa.</li> </ul>

<sup>6</sup> Según estadísticas de estudios socioeconómicos, realizados por la administración de la institución; como parte del Proyecto Escolar 2007-2008.

Seguridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aproximadamente a las 13:55 hrs., daba un recorrido por la zona una patrulla.</li> </ul>
Viviendas	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ En los alrededores hay dos tipos de vivienda: los edificios de unidades habitacionales y casas particulares.</li> </ul>
Medios de transporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Por la Avenida San Fernando y por la Colonia Isidro Fabela transitan distintos tipos de transporte público: microbuses, combis y camiones.</li> <li>◆ Por la calle del Zapote, sólo pasan autos particulares y taxis; es una calle angosta.</li> </ul>
Centros educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Casi al finalizar la cerrada se encuentra una Escuela Primaria Pública.</li> <li>◆ En la Avenida San Fernando hay varias escuelas particulares, de todos los niveles.</li> </ul>
Centros de salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ A la vuelta de la secundaria, colindando con su parte trasera, se encuentran las oficinas del Seguro Social (ISSSTE).</li> </ul>
Fabricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ En la calle Zapote sólo quedan vestigios de una fábrica abandonada, y únicamente se puede apreciar la barda alta.</li> </ul>
Luz	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Conforme a lo observado, todas las construcciones cuentan con el sistema de luz.</li> <li>◆ Las calles se aprecian pocos postes de luz.</li> </ul>
Agua	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Todos cuentan con este servicio.</li> </ul>
Teléfono	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Hay tanto líneas privadas como públicas.</li> </ul>
Televisión por cable	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Pudimos notar que en las azoteas y paredes de las unidades habitacionales se encontraban antenas que brindan este servicio.</li> </ul>

*Cuadro 3. Descripción de servicios del entorno*

Esta colonia tenía lo que coloquialmente se conoce como “mala fama” a causa de supuestos robos y venta de drogas, por tanto, la previa impresión que se tenía de la secundaria no era el más aliciente.

El plano presentado a continuación muestra la ubicación geográfica de la Escuela Secundaria Diurna No.155 “Maximino Martínez”, T.M. Tomado de la Guía Rojí con

dirección: callejón del Zapote # 48, colonia Isidro Fabela, delegación Tlalpan, código postal 14030. Teléfono 5606-5105.

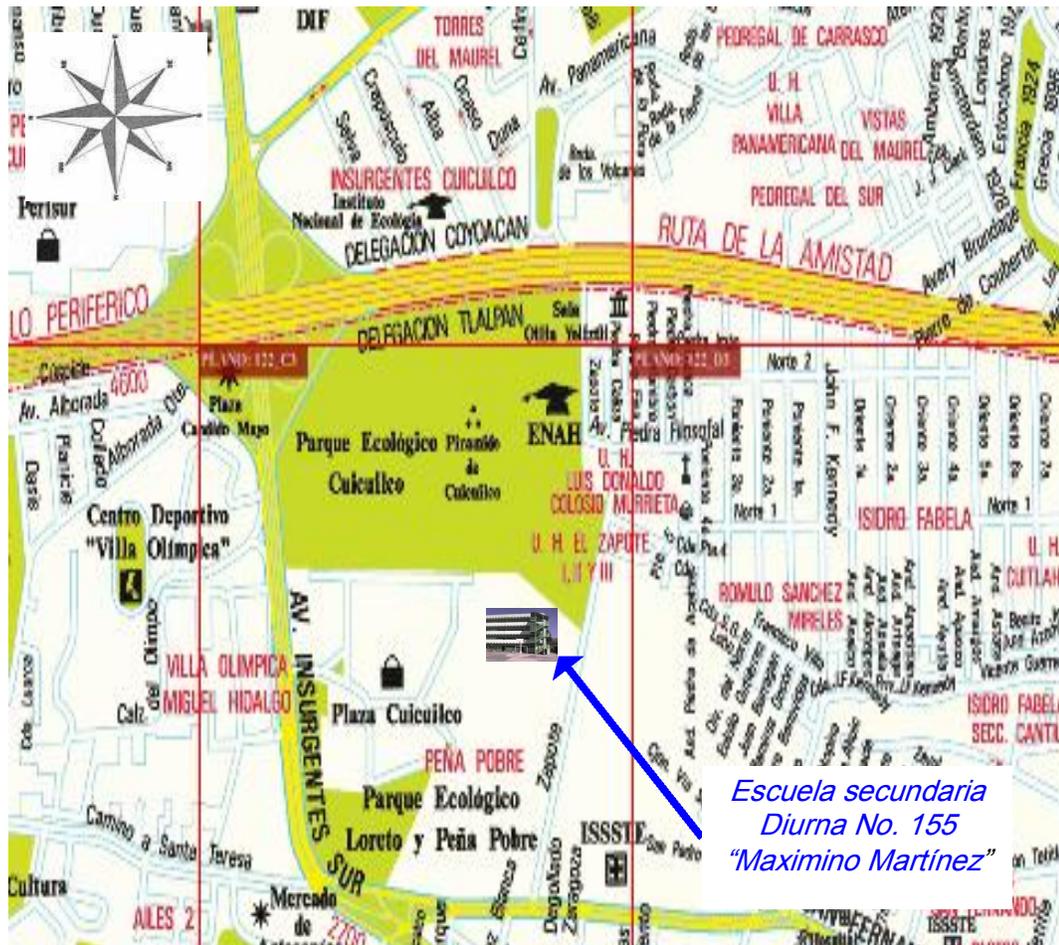


Gráfico 1. Plano de la ubicación geográfica

Mediante las observaciones continuas se pudo deducir que el callejón del Zapote es un callejón bastante tranquilo, pues no transita mucha gente; situando que la secundaria está ubicada atrás y a un costado, respectivamente, de la plaza comercial Inbursa, del parque Ecoarqueológico de Cuicuilco y de las bodegas del ISSSTE, por lo que se encuentra rodeada de grandes bardas, presentando poca dinámica de comercios y vivienda.

No obstante, se presenta de manera mas especifica el croquis de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 "Maximino Martínez", T.M., donde se muestran sus alrededores más cercanos.

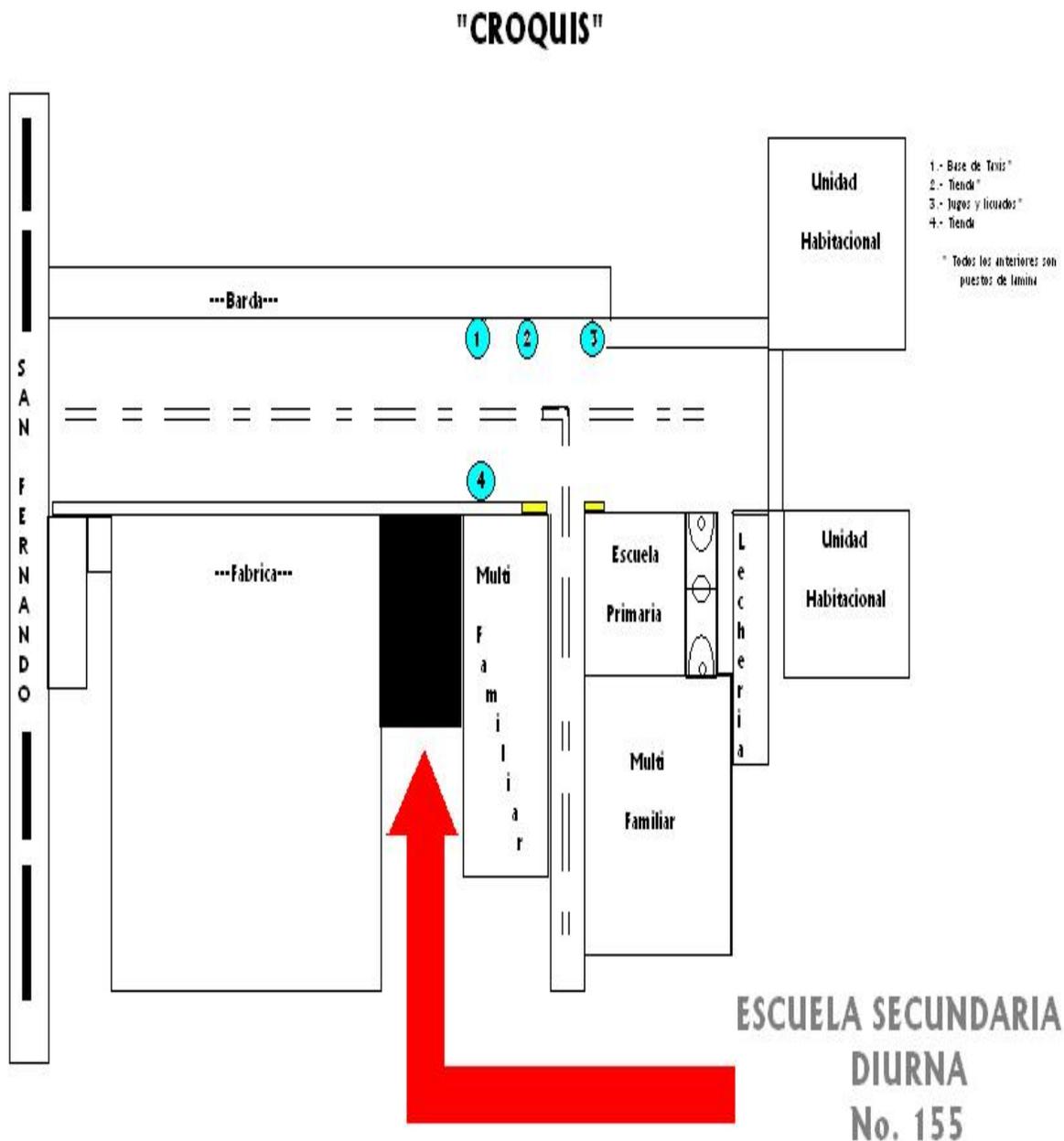


Gráfico 2. Cróquis de la institución

Entrando por el callejón del Zapote, se localiza la Escuela Secundaria Diurna No. 155 "Maximino Martínez", T.M., del lado derecho terminando la gran barda de un

terreno baldío. Por fuera una reja cubre la entrada principal<sup>7</sup>, por dentro se localiza el edificio de tres pisos en posición de perfil y, frente a este, las oficinas de los administrativos y directivos del centro escolar; estructura física que comparte las representaciones de subordinación y control tutelar de la institución.

Al final del callejón se ubica lo siguiente: dos unidades habitacionales, una conocida como “El Zapote”, y la otra llamada “Luis Donald Colosio”, la Escuela Primaria “Cuicuilco” y varios comercios caseros de dulces, comida, jugos y una base de taxis. Entre la unidad habitacional y la primaria cruza otro callejón, que a lo largo de su camino se protege con un módulo de seguridad de atención permanente. Al lado de este módulo hallamos un parque que pertenece a la unidad habitacional: con áreas verdes, uno que otro juego, un pequeño salón de eventos y, al final, una cancha de básquetbol con algunos graffitis.

En el recorrido por el callejón, se llega a la calle Poniente 4, sobre periférico, en la que se ubica el mercado “Isidro Fabela”, así como las bases de los microbuses con destino al Estadio Azteca y CU. En esta parte de la colonia se notó más movimiento, pues transitaba más gente y existía mayor concentración negocios establecidos (tiendas de abarrotes, papelerías, verdulerías, farmacias, etc.) y viviendas.

Una vez teniendo todos los referentes del contexto de la institución se introdujo al funcionamiento interno, articulando las características de la dinámica de ambas dimensiones.

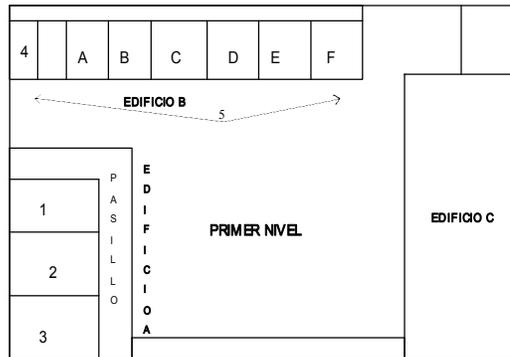
La escuela esta constituida por tres edificios (A, B y C), divide en ellos las distintas tareas que le atañen<sup>8</sup>. El edificio A se encuentra ubicado del lado derecho de la

---

<sup>7</sup> Primer elemento muestra de las relaciones de poder que suponen las instituciones en decadencia, como lo es la escuela tradicional, dice Foucault vigilar, castigar, educar y rehabilitar esa subjetividad sólida e insistentemente reproducida es la base del dominio del Estado-Nación. Consultado en: FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Argentina, 1976. 314 Págs.

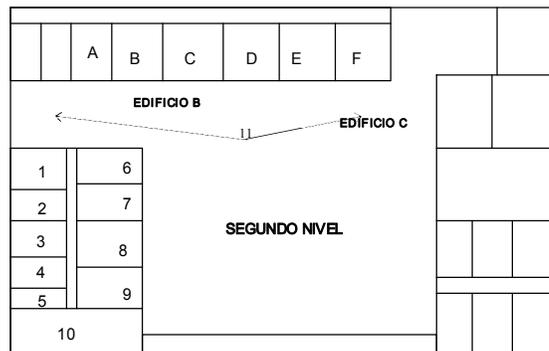
<sup>8</sup> Tareas implícitas y explícitas de su función educativa, formativa y reproductora del capital cultural conveniente.

entrada y consta de dos pisos: en el primero se ubican la sala de maestros y la inspección de zona; y en el segundo están las oficinas de administrativos, directivos y personal de apoyo (Orientación, Trabajo Social y Médico).



- 1.- Sala de maestros
- 2.-Bodega de contraloría
- 3.-Inspección
- 4.-Sanitarios
- 5.-Salones de tercer grado

Gráfico 3. Descripción del edificio A y B (primer piso)



1. Escaleras
2. Departamento de Orientación
3. Servicio Médico
4. Baños (profesores)
5. Baños (profesoras)
6. Subdirección turno matutino
7. Trabajo Social
8. Dirección turno matutino
9. Departamento administrativo (turno Matutino)
10. Oficinas (turno vespertino)
11. Salones de segundo año

Gráfico 4. Descripción del edificio A y B (segundo piso)

Además, hallando en la planta baja del edificio B: la biblioteca, el salón de música, dos salones de red escolar y el taller de dibujo técnico. A un lado de la

construcción posa el lugar donde vive el conserje de la secundaria. Mientras que el edificio C, ubicado de frente a la entrada, se compone por los laboratorios de ciencias, bodegas y talleres (electrónica, electrotecnia, taquimecanografía, corte y confección).

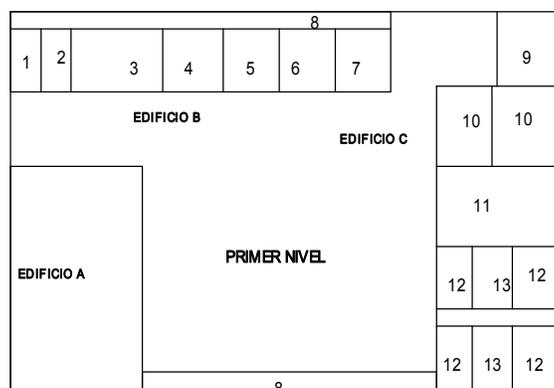


Gráfico 5. Descripción del edificio B y C (planta baja )

1. Vivienda del Conserje
2. Escaleras
3. Biblioteca escolar
4. Música
5. Red escolar 1
6. Red escolar 2
7. Dibujo técnico
8. Áreas verdes
9. Taquimecanografía
10. Laboratorios
11. Auditorio escolar
12. Talleres
13. Bodega

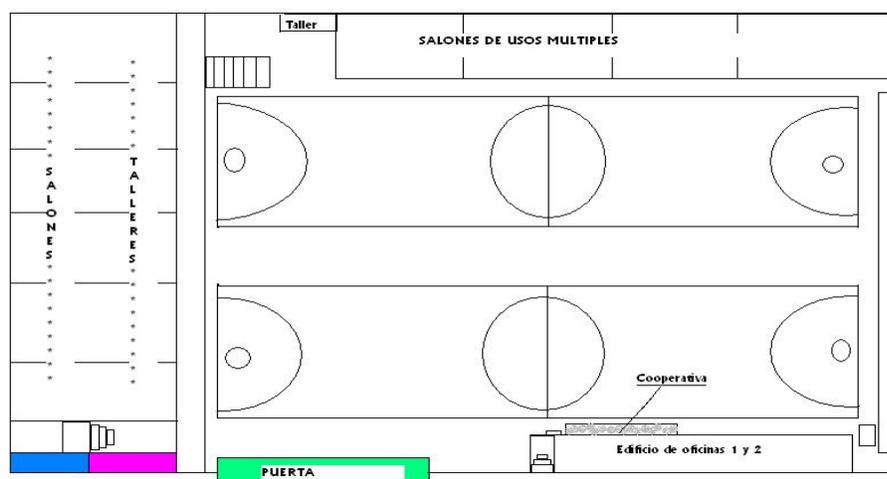


Gráfico 6. Vista general de las instalaciones de la escuela

Conociendo las características externas y la estructura física de la escuela, se requirió de un referente previo que ayudó a comprender la historia de vida de la secundaria poniendo especial interés en su inclusión en esta colonia y las necesidades bajo las que surgió<sup>9</sup>.

La Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., se ubica en un terreno que inicialmente era propiedad de la fábrica papelera llamada “Peña Pobre”, perteneciente al empresario Carlos Slim (gran parte de este terreno sigue siendo de su propiedad, conocido como Plaza Cuicuilco o Inbursa).

En los años de 1970 la fábrica papelera creó una escuela experimental basada en el concepto de “escuela activa” para los hijos de los obreros de Loreto y Peña Pobre.

En el año de 1990, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se ordena que sean retiradas las fábricas a los estados; la escuela secundaria queda en manos del gobierno, continuando con el concepto de escuela activa, en donde se realizaban paseos una vez por semana para estar en contacto con la naturaleza. Los alumnos que ingresaban tenían un alto promedio y los padres estaban interesados en las actividades que se llevaban a cabo en la institución.

Conforme pasaron los años se redujo el presupuesto, por lo que la institución se vio obligada a admitir alumnos rechazados por otras escuelas, acabado con el concepto bajo el que había venido funcionando; cuestión que incidió en el bajo rendimiento de la escuela, hasta llegar a ser considerada como una de las peores instituciones educativas en la delegación.

Se le dio el nombre de “Maximino Martínez” cuando la profesora María Álvarez Moctezuma participó en un concurso organizado por la SEP, que consistía en

---

<sup>9</sup> Historia construida gracias a la información vertida en entrevistas con prefectas, orientadoras y la directora del plantel, propiciadas el día 12 de Octubre de 2007.

hacer un trabajo de investigación sobre un maestro normalista, y eligió al profesor Maximino Martínez, quien fuera biólogo al igual que ella. Su investigación ganó el concurso y se optó por registrar la escuela con ese nombre; sin embargo, no fue en su gestión cuando se realizó la ceremonia de revelación de la placa, sino durante el periodo de Rubén Alfredo Aguilar Quiroz.

Partiendo de la breve reseña del centro escolar, el Proyecto de Desarrollo Educativo tomó en cuenta la multiplicidad de identidades y perfiles que han acompañado a la escuela, siendo necesaria la descripción de la actual población.

La comunidad estudiantil estaba constituida por personas de estrato social aparentemente bajo<sup>10</sup>, provenientes de las distintas colonias que se encuentran en los alrededores de la escuela secundaria.

Los estudiantes con los que se trabajó mostraron desinterés<sup>11</sup> por la escuela, hablando en términos de formación y educación. Argumentaron también la falta de apoyo e interés de sus padres hacia ellos puesto que, en su mayoría, trabajan tiempo completo, y las madres que se encuentran en el hogar (pocas) no les prestan la atención necesaria debido a que destinan su tiempo a labores en el hogar (otros hijos pequeños, cocina, aseo etc.) u ocupaciones que han asentado en la dinámica misma de la sociedad actual.

El sueldo familiar oscilaba entre dos salarios mínimos, lo que indicó que la mayoría de la población escolar es de escasos recursos, ocasionando así que los padres tuvieran que salir a trabajar dejando a sus hijos solos o, en el mejor de los casos, con otro familiar como los abuelos, tíos, primos, etc.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Ya que al interior de las aulas, se observaron dispositivos de alta tecnología, apreciados en el mercado por sus altos costos.

<sup>11</sup> Evidenciado en el poco cumplimiento con tareas y trabajos académicos, la poca participación en clase, la constante falta de atención a cualquier figura de autoridad, entre otros dispositivos.

<sup>12</sup> Datos obtenidos del proyecto Escolar “*Avancemos con Responsabilidad*”. Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M. Ciclo escolar 2007-2008.

Dentro de la población estudiantil también se dijo que un 6% de estudiantes presentaban capacidades diferentes como déficit de atención y aprendizaje.

En cuanto a los trabajadores y trabajadoras de la secundaria, la mayor parte de la población se encontraba integrada por mujeres, así, el personal administrativo, el de apoyo y los directivos, se identificaba por esta peculiaridad. Estas mujeres se encontraban organizadas bajo la legitimidad que les da sus prácticas institucionales, asentadas en el organigrama y normatividad que a continuación se presenta.

Organigrama de la escuela secundaria, obtenido del Proyecto Escolar “Avancemos con responsabilidad” Ciclo escolar 2007-2008.

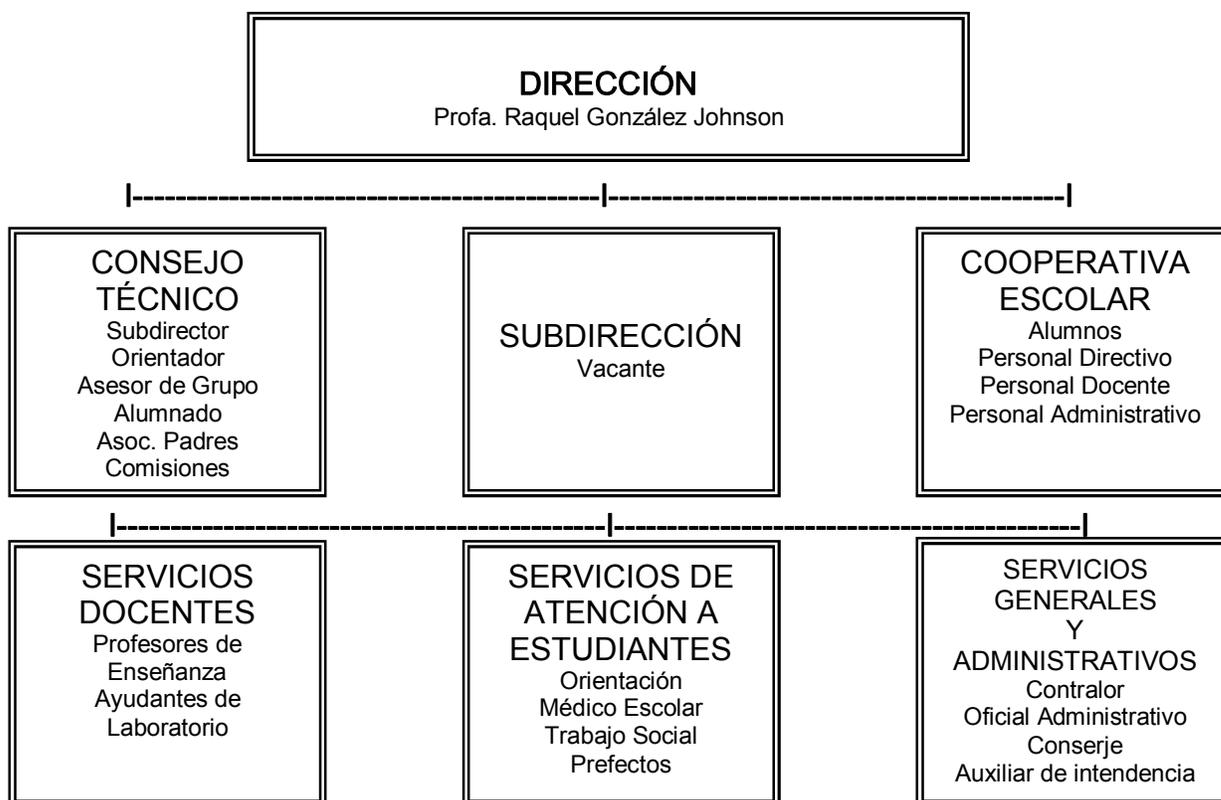


Gráfico 7. Organigrama de operaciones jerárquicas<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Durante casi la totalidad del desarrollo del proyecto, la institución educativa se vio ausente la figura legítima de Subdirector.

Para la institución, era importante que los miembros de la comunidad estudiantil se comprometieran a respetar y acatar la siguiente normatividad que consta de siete puntos:

1. Puntualidad y asistencia.
2. Uniforme y presentación. Se refiere al aseo personal de los alumnos.
3. Uniforme de diario para alumnas. En este punto se disponen las características con las que deben presentarse.
4. Uniforme de diario para los alumnos. Se disponen las características y restricciones del uniforme que deberán portar.
5. Uniforme de educación física (ambos). Características y restricciones del uniforme portable, así como de las prendas aceptadas en época de frío.
6. Disciplina. En este punto se tocan aspectos que tienen que ver con la conducta y las sanciones.
7. Respeto. Este espacio se refiere al respeto que debe existir entre los miembros de la comunidad.

Todo esto suponía un trabajo organizado y dividido en secciones, donde cada elemento activo de la escuela tenía claras sus funciones y tareas a realizar diariamente; lo cual no implicaba que fueran cumplidas conforme al deber ser.

La organización de la institución se basaba en lo siguiente:

- ◆ Dirección: encargada de organizar, coordinar, dirigir y supervisar cada uno de los departamentos existentes dentro de la institución, así como de dar un seguimiento a los docentes y estudiantes, para promover un mejor desempeño.
- ◆ Departamento de Orientación: comisionado a dar atención y apoyo a los estudiantes y padres que lo requiriesen, ya sea por cuenta propia o por las constantes peticiones de los docentes al no poder encontrar respuestas a los padecimientos en el aula. Encomendado también a la preparación intensiva de los estudiantes próximos a presentar su examen de admisión al nivel medio superior.
- ◆ Departamento administrativo: es el que llevaría los registros de las calificaciones obtenidas de los diversos grupos.
- ◆ Trabajo social: tendría las funciones de llevar el control de asistencia y puntualidad, dar seguimiento a los problemas, elevar el aprovechamiento, canalizar problemas y realizar visitas domiciliarias, entre otras tantas actividades.
- ◆ Servicio médico: tendría el cargo de atender los problemas de salud que presente la comunidad estudiantil, así como presentar información preventiva a los adolescentes sobre diversos temas de su salud.<sup>14</sup>

En el siguiente cuadro se muestran las comisiones<sup>15</sup>, mediante las que se organizaba la escuela para cubrir todas sus demandas. De entre las cuales sólo una mínima parte de ellas se cumplía conforme a lo establecido; pues lejos de ser

---

<sup>14</sup> Funciones según Secretaría de Educación Pública, “*Manual de organización de educación secundaria*”, Septiembre, 1981.

<sup>15</sup> Obtenidas de tablas organizacionales del ciclo escolar 2007-2008, proporcionados por la misma institución.

una división del trabajo, los involucrados la refirieron a la imposición jerárquica de labores, donde su postura no fue tomada en cuenta.<sup>16</sup>

<b>COMISIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO</b>		
<b>COMISIÓN</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>RESPONSABLE (S)</b>
PUNTUALIDAD Y ASISTENCIA	Incrementar la puntualidad y asistencia.	1. Guadalupe Molina 2. Asesores de grupo 3. Mario Mendoza 4. Jacqueline Nava 5. Ma. Teresa Jiménez
UNIFORME, PRESENTACIÓN Y LIMPIEZA PERSONAL DE LOS ALUMNOS	Fomentar en los alumnos hábitos de limpieza e higiene, así como una buena presentación personal y del uniforme de acuerdo a reglamento escolar.	1. Asesores de grupo 2. Guadalupe Molina 3. Jacqueline Nava 4. Ma. Teresa Jiménez 5. Lavoure Hernández 6. Ma. Isabel Segura 7. Ma. Karime Turcott 8. Antonio Gutiérrez 9. Estela Cruz 10. Elvia Ramírez
VIGILANCIA DE PADRES A LA ENTRADA Y SALIDA DE LOS ALUMNOS	Fomentar la participación de los padres de familia en la vigilancia de los alumnos.	1. Todos los asesores 2. Jacqueline Nava 3. Ma. Teresa Jiménez 4. Guadalupe Molina 5. Antonio Gutiérrez 6. Mario Mendoza
PROGRAMA "PATIO LIMPIO"	Supervisar comisiones de limpieza del patio durante y al término del receso.	1. Isabel Ma. Del Carmen 2. Ligia Ortiz 3. Ismael Corredor 4. Lavoure Hernández 5. Ma. Isabel Segura 6. Ma. Karime Turcott
APROVECHAMIENTO ESCOLAR	Incrementar el aprovechamiento escolar coordinando acciones que lo permitan.	1. Jacqueline Nava 2. Ma. Teresa Jiménez 3. Guadalupe Molina 4. Asesores de grupo 5. Martín Fernando

<sup>16</sup> Afirmaciones extraídas de algunas entrevistas con docentes, en el periodo de del mes de Noviembre de 2007.

IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON INCUMPLIMIENTO EN SUS TAREAS ESCOLARES	Evitar la reprobación bimestral dando seguimiento al trabajo aula-casa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asesores de grupo</li> <li>2. Profesores de grupo</li> <li>3. Jacqueline Nava</li> <li>4. Ma. Teresa Jiménez</li> <li>5. Guadalupe Molina</li> </ol>
RECUPERACIÓN DE ALUMNOS REPROBADOS	Supervisar y dar seguimiento a cada alumno en colaboración con los padres de familia.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asesores de grupo</li> <li>2. Profesores de grupo</li> <li>3. Jacqueline Nava</li> <li>4. Ma. Teresa Jiménez</li> <li>5. Guadalupe Molina</li> </ol>
REGISTRO DE REPORTE A EXPEDIENTES	Actualización de expedientes: vaciado de reportes desde los cuadernos a los expedientes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zarina Ligia</li> </ol>
EXÁMENES EXTRAORDINARIOS	Calendarizar, cobro de E.E.R. entrega de guía, seguimiento de revisión y corrección.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guadalupe Molina</li> <li>2. Jacqueline Nava</li> <li>3. Ma. Teresa Jiménez</li> <li>4. Todos los profesores</li> </ol>
EXÁMENES SIMULACRO	Coordinación y aplicación de exámenes simulacro (para los alumnos de 3º grado).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jacqueline Nava</li> <li>2. Todos los profesores de tercer grado</li> <li>3. Zarina Ligia</li> </ol>
PROCESO DE INGRESO AL NIVEL SUPERIOR	Organizar, supervisar y proporcionar asesoría a los alumnos de 3º grado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jacqueline Nava</li> <li>2. Aarón Ramírez</li> <li>3. Zarina Ligia</li> </ol>
PROGRAMA "ÉNTRALE A LEER"	Organizar círculos de lectura con los alumnos de la escuela secundaria.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jacqueline García</li> <li>2. Gema Villa</li> <li>3. Ana Ma. Diez</li> <li>4. Laura Elena Reyes</li> </ol>
LECTURA MENSUAL	Supervisión de lectura mensual de acuerdo al calendario de lecturas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Laura Elena Reyes</li> </ol>
SOCIEDAD DE ALUMNOS	Coordinación, integración y supervisión de la sociedad de alumnos en fomento de una buena conducta y para elevar el aprovechamiento escolar.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sharon Cordova</li> <li>2. Aarón Ramírez</li> <li>3. Jacqueline Nava</li> <li>4. Ma. Teresa Jiménez</li> </ol>
PROMOCIÓN DE LA SECUNDARIA	Organizar visitas a las escuelas primarias de sus alrededores con el objetivo de difundir su oferta educativa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jacqueline Nava</li> <li>2. Ma. Teresa Jiménez</li> <li>3. Guadalupe Molina</li> </ol>

<p>APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO A ASPIRANTES DE NUEVO INGRESO (IDANIS)</p>	<p>Apoyar la aplicación del instrumento que mide el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje.</p>	<p>1. Jacqueline Nava 2. Ma. Teresa Jiménez 3. Todos los profesores 4. Zarina Ligia</p>
<p>PROGRAMA “ANTIGRAFITTIS”</p>	<p>Aplicar estrategias para la erradicación de grafittis.</p>	<p>1. Martín Fernando 2. Gilda González 3. Lucia Rodríguez</p>
<p>CLUB DE DANZA</p>	<p>Fomentar la manifestación artística de nuestros adolescentes.</p>	<p>1. Ma. Estela Cruz</p>
<p>“AL RESCATE DE NUESTROS VALORES”</p>	<p>Fomentar los valores cívicos y patrios.</p>	<p>1. Sharon Córdova</p>
<p>CÍVICOS Y CANTOS DEL HIMNO NACIONAL Y TOQUE A LA BANDERA</p>	<p>Promover los valores patrios.</p>	<p>1. Aarón Ramírez 2. Roció Córdova 3. Ma. Estela Cruz 4. Micaela García 5. Jacqueline Nava 6. Ma. Teresa Jiménez 7. Profesores de 1ª hora 8. Personal directivo y de apoyo 9. Zarina Ligia</p>
<p>ESCUELA PARA PADRES</p>	<p>Proporcionar a los padres estrategias para apoyar y comprender a sus hijos.</p>	<p>1. Jacqueline Nava 2. Ma. Teresa Jiménez 3. Guadalupe Molina</p>
<p>PROGRAMA “ASUME” CON PADRES DE FAMILIA</p>	<p>Proporcionar a los padres elementos de análisis y reflexión de superación personal.</p>	<p>1. Margarita Sandoval 2. Guadalupe Molina</p>
<p>PROGRAMA “CONTRA LA VIOLENCIA”</p>	<p>Educar en valores a los jóvenes para el cumplimiento del papel que asumirán como personas adultas incorporadas al trabajo.</p>	<p>1. Alfredo Cardoso 2. Jacqueline Nava 3. Guadalupe Molina</p>
<p>CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE</p>	<p>Promover la cultura ambiental con acciones para el cuidado y conservación de las áreas verdes, incorporando programas de reciclado.</p>	<p>1. Gabriela Itzchel Salgado 2. Ma. Azucena del Castillo 3. Yolanda Guerrero 4. Oscar Bernal</p>

HIDROPONÍA	Desarrollar un cultivo escolar sin tierra.	1. Ma. Azucena del Castillo 2. Oscar Bernal 3. Itzchel Salgado
SEGURIDAD Y EMERGENCIA ESCOLAR	Llevar a cabo las acciones programadas por el departamento de emergencia escolar que emite la SEP.	1. Alfredo Cardoso 2. Yolanda Guerrero 3. Antonio Gutiérrez 4. Felipe González 5. Ismael Corredor 6. Francisco Trejo 7. Elvia Ramírez 8. Zarina Ligia
HIGIENE Y SALUD	Organizar y supervisar campañas para la práctica de hábitos de higiene y el cuidado de la salud.	1. Antonio Gutiérrez 2. Yolanda Guerrero 3. Itzchel Salgado 4. Guadalupe Molina
BOTIQUÍN ESCOLAR	Integrar y coordinar el uso de botiquín escolar.	1. Antonio Gutiérrez 2. Yolanda Guerrero 3. Alfredo Cardoso 4. Ma. Estela cruz 5. Elvia Ramírez 6. Guadalupe Molina
BIBLIOTECA ESCOLAR	Elaborar estrategias para el uso didáctico de la biblioteca escolar.	1. Victoria Castillo 2. Gilda González 3. Hilda Segundo
CEREMONIAS CIVICAS Y PERIÓDICO MURAL	Supervisar el cumplimiento del calendario cívico y la colocación del periódico mural (efemérides, fecha a conmemorar, valor de la semana y el elemento químico de la tabla periódica).	1. Noe Peña 2. Edith Graciela
PERIÓDICO MURAL DE BIENVENIDA	Propiciar la comunicación con los adolescentes de forma escrita y visual generando ambientes escolares agradables.	1. Gema Villa 2. Ana María Diez 3. Zarina Ligia
PERIÓDICO MURAL DE DÍA DE MUERTOS	Fomentar nuestras tradiciones y creencias mexicanas, forma escrita y visual.	1. Laura Elena Reyes 2. Ma. Del Carmen García 3. Zarina Ligia

OFRENDA DE DÍA DE MUERTOS	Fomentar nuestras costumbres de rendir culto a nuestros seres queridos y convivir con ellos en este día.	1. Rocío Gutiérrez 2. Oscar Bernal
PERIÓDICO MURAL NAVIDEÑO	Fomentar en forma visual el espíritu navideño y buenos deseos para el próximo año.	1. Jacqueline García 2. Adriana Arévalo 3. Zarina Ligia
FESTIVAL NAVIDEÑO	Transmitir el espíritu navideño en forma emotiva y musical.	1. Adriana Arévalo 2. Oscar Bernal 3. Antonio Gutiérrez 4. Elizabeth Rubio
ORNATO, PERIÓDICO MURAL Y DISTINTIVOS, DÍA DE LAS MADRES	Incrementar la información en forma escrita sobre el festejo del día de las madres.	1. Margarita Sandoval 2. Jorge Arturo Ventura 3. Zarina Ligia
ORNATO, PERIÓDICO MURAL Y DISTINTIVOS, DÍA DEL MAESTRO	Fomentar en forma escrita y visual el reconocimiento a la labor de los maestros.	1. Teresa Marisela Waldo 2. Oralia Galíndez 3. Arcelia González 4. Maria Luisa Hinojosa 5. Carlos Morales 6. Orquídea Olivelia 7. Hilda Segundo 8. Zarina Ligia
FESTIVAL DEL DÍA DEL MAESTRO	Destacar en forma emotiva el reconocimiento a la labor del profesor.	1. Lavoure Hernández 2. Ma. Isabel Segura 3. Ma. Karime Turcott 4. Zarina ligia
DÍA DEL ESTUDIANTE	Reconocer al estudiante en su día.	1. Fco. Estanislao 2. Asesores de grupos 3. Zarina Ligia
ORNATO, PERIÓDICO MURAL Y DISTINTIVOS FIN DE CICLO ESCOLAR	Reconocimiento al esfuerzo de los adolescentes que terminan su instrucción básica.	1. Elvia Ramírez 2. Micaela García 3. Zarina Ligia
PERIÓDICO MURAL: CIENCIA Y TECNOLOGÍA	Fomentar los conocimientos de ciencia y tecnología.	1. Elizabeth Rubio 2. Ismael Corredor 3. Jorge Morales 4. Felipe González 5. Alfredo Cardoso

FESTIVAL DE CLAUSURA DEL CICLO ESCOLAR	Reconocer el esfuerzo de nuestros adolescentes en forma emotiva.	1. Martín Fernando 2. Jacqueline García 3. Alfredo Cardoso 4. Zarina Ligia
GACETA ESCOLAR	Recopilación, supervisión, coordinación y elaboración de gaceta escolar.	1. Margarita Sandoval 2. Jorge Arturo Ventura 3. Ana María Diez
COOPERATIVA ESCOLAR	Administrar y supervisar la venta de productos alimenticios.	1. Juan Carlos Parra 2. Victoria Castillo 3. Bernardo Mendoza 4. Juan Ramón Moreno
MOBILIARIO	Supervisión y conservación del mobiliario escolar.	1. Víctor Yáñez 2. Mario Mendoza 3. Bernardo Mendoza 4. Juan Ramón Moreno
ACCIÓN SOCIAL	Fomentar las relaciones armónicas entre todo el personal.	1. Ana Ma. Zamora 2. Lucía Rodríguez 3. Ismael Corredor
MINIOLIMPIADAS	Organizar la realización de partidos de fútbol a finales del ciclo escolar.	1. Fco. Antonio Herrera 2. Noe Peña 3. Elvia Ramírez
CARRERA MAGISTERIAL	Coordinar la evaluación permanente del programa de carrera magisterial.	1. Rocío Gutiérrez 2. Fco. E. Trejo 3. Teresa Marisela Waldo
PROYECTO ESCOLAR	Seguimiento al proyecto.	1. Jorge A. Ventura

*Cuadro 4. Comisiones para la organización del trabajo.*

Después de presentar la asignación de tareas y el rol de funciones institucionalmente establecidos, se observó lo que aconteció en la cotidianidad de las prácticas de los actores involucrados, que le dieron vida y significado a la institución.

### **1.3 Los sujetos escolares y las prácticas institucionales**

Con esta información fue elaborada una narración descriptiva de lo que aconteció en la vida escolar con cada sujeto que interviene en el día a día institucional, haciendo un recorrido por la estructura orgánica y funcional que los fundamentan, la organización, la delimitación de funciones, visiones, responsabilidades y realidades al habitar el centro educativo.

El equipo directivo conformado, casi en la totalidad del ciclo escolar, únicamente por la Directora Raquel González Johnson, debido a que desde el mes de Septiembre de 2007, la escuela secundaria dejó de contar con la figura de Subdirector, que fue promovido apenas dos semanas antes de concluir el periodo de clases en Julio de 2008. Mientras tanto, el encargado de ciencias (Profesor Cardoso) realizaba actividades de logística y apoyo a la dirección.

Orgánicamente se estableció que la Dirección es el punto más alto de la organización en las escuelas secundarias, teniendo como subordinados al resto de los trabajadores de la institución. Para ser responsable de esta área se presume de un perfil que soporte aquellas condiciones, por lo que se consideró necesario incluir la biografía profesional de la encargada de esta labor profesional.

La Directora Raquel González Johnson estudió en la Escuela Normal Superior donde obtuvo el título de docencia en Nivel Secundaria, posteriormente, ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM donde sólo estudió la mitad de la licenciatura en Filosofía y Letras.

Durante diez años se mantuvo alejada de las aulas, cuando se reincorporó al ámbito laboral, realizó una especialidad en Docencia en la Universidad Pedagógica Nacional; a partir de entonces, asistió a diversos cursos de actualización para Docentes y Directivos.

González Johnson mencionó que, en los seis años que lleva como directora de esta secundaria, la escuela cambió y mejoró en todos los sentidos, cosa que le genera mucha satisfacción.

Dentro de las diversas actividades que realizaba como parte de su gestión, se pueden mencionar las siguientes:

- ◆ Dirigir el funcionamiento del plantel hacia el logro de los objetivos establecidos por el sistema educativo y por la misma institución, que partían del aumento del promedio escolar con base en diferentes estrategias.
- ◆ Llevar a cabo las funciones de orden administrativo que tienen ver con la revisión y análisis de los manuales, además de las disposiciones que rigen; tanto a la organización como a la operación de cada uno de los aspectos que tienen que ver con el funcionamiento del plantel.
- ◆ La supervisión de acciones que se ejecutan en el plantel y estar pendiente de que realmente estén dirigidas al alcance de los objetivos que se pretende obtener. Así, durante el día efectuaba recorridos a lo largo del plantel con la finalidad de revisar por sí misma la función de cada uno de los actores que están a su cargo.
- ◆ Programar las reuniones de las academias locales y supervisar que estas cumplan con sus objetivos.
- ◆ Estar pendiente de la cooperativa escolar y vigilar el adecuado funcionamiento de sus integrantes.
- ◆ Vigilar que las instalaciones de la institución sean las más adecuadas y respondan a las necesidades de los alumnos.
- ◆ Establecer y mantener una comunicación permanente con los miembros de la comunidad escolar, con el propósito de estar informada y participar en cada uno de los acontecimientos que ocurrieran dentro del plantel.
- ◆ Supervisar el estado de limpieza, conservación, apariencia, seguridad de las aulas y demás anexos del plantel, así como del personal encargado de este aspecto.

- ◆ Distribuir las tareas encaminadas a atender los servicios técnico-pedagógicos, asistenciales y administrativos, conforme a las responsabilidades y a las obligaciones que implicaban sus respectivos deberes.<sup>17</sup>

Una de las prioridades de Raquel González fue impulsar y propiciar la actualización de los docentes buscando la mejora en la enseñanza; sin embargo, en éstos existió poco interés por seguirse preparando<sup>18</sup>.

Por otro lado, inferido un estilo de gestión jerárquico, las aportaciones generales de los miembros de la comunidad no eran tomadas en cuenta y en cambio sólo se consideraba importante aquello proveniente de la directora. Así, aunque sus elementos de gestión estaban encaminados a la mejora de la escuela, algunos de los miembros planteaban un modelo muy lineal en el que se tenía que hacer lo que ella consideraba pertinente<sup>19</sup>.

El modelo de gestión que se manejó era tradicionalista y conductista, como toda institución del Estado, por lo que su personal docente consideraba que era necesario un modelo más comunicativo con una verdadera delegación de funciones, con mayor fluidez y eficacia; en la que se pudiera depositar la confianza a todo el personal de la institución.

En cuanto a los vínculos que la directora establecía con los diferentes sujetos de la escuela, fue evidente la relación estrecha que sostenía con cada uno de ellos, de tal forma que procuraba estar informada de los diversos acontecimientos que se suscitaban dentro de la escuela.

La comunicación notoriamente jerárquica, se matizaba por la toma de poder de los dialogantes dirigida generalmente por la directora, manifestaba sus argumentos tal

---

<sup>17</sup> Funciones consultadas en el registro de observación del día 12 de Octubre de 2007.

<sup>18</sup> Datos que sólo constan a partir de la poca participación en las conferencias, promovidas durante las Juntas de Consejo Técnico.

<sup>19</sup> Versión tomada de los testimonios relatados en el registro de observación del día 16 de Noviembre de 2007.

como los pensaba, llegando incluso al punto de ofender a algunos de los miembros, causando rechazo a sus órdenes al considerarlas autoritarias.

Con respecto a los docentes, en un principio parecía que el trato era cordial, de respeto y máximo trabajo; sin embargo, posteriormente se hicieron presentes algunas dificultades en cuanto a ciertas medidas implementadas que no eran del agrado de todos, lo cual complicaba un vínculo estrecho entre la directora y los docentes, quienes argumentaban que, como cabeza de la institución, tenían que seguir su liderazgo, sin implicar estar de acuerdo con ella en todos los aspectos.<sup>20</sup>

Pendiente siempre a las situaciones de “sus alumnos”, como ella misma se refería a los estudiantes, Raquel González hacía acto de presencia todas las mañanas al ingreso de la jornada, recibiendo a los adolescentes y prestándose a la plática con las madres de familia. Durante el transcurso del día realizaba recorridos por los salones de manera frecuente con la finalidad de ver cómo se llevaba a cabo el trabajo de profesores, prefectos y estudiantes.

Ocasionalmente, cuando se presentaban estudiantes que no cumplían o tenían problemas de conductas indeseables a los ojos de la autoridad, asignaba a un profesor al final de las clases para que asesorara a los estudiantes ó ella misma los orientaba, aprovechando este momento para conocerlos profundamente y saber tratarlos<sup>21</sup>.

Todos los miércoles de 7:30 a.m. a 9:00 a.m., Raquel González Johnson asistía a juntas con los miembros de la Asociación de Padres de Familia, en donde trataban temas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, el mantenimiento de la escuela, la incorporación de nuevos materiales que ayudaran a mejorar el rendimiento de los estudiantes, el desempeño de los profesores en las aulas, y

---

<sup>20</sup> Elemento observado a lo largo de toda la realización del diagnóstico, que comprendió de Octubre a Diciembre de 2007.

<sup>21</sup> Actividades verbalizadas por la misma directora, pero no sustentables en la realidad de la cotidianidad, observadas por el equipo investigador.

atendía las diversas inquietudes de los padres de familia<sup>22</sup>. A lo largo del día también atendía directamente a los padres de familia que acudían a la Institución a causa de algún problema relacionado con sus hijos, promoviendo así que los padres pudieran acercarse a ella para manifestar sus inquietudes.

Según palabras de la misma directora, su personal de apoyo se reducía a la Trabajadora Social y el encargado de ciencias, siendo éstas dos personas indispensables para el buen funcionamiento del plantel; con esto quedó claro que la relación con los demás fue muy limitada y en algunos casos casi nula.

Todas estas actividades, sumadas a la sobrecarga de trabajo administrativo que señalaba la directora, hicieron reflexionar acerca de lo imperioso que era encontrar una forma de trabajo sólido y fructífero en cualquiera de los tantos ámbitos que se pretendían controlar, para llevar a cabo una gestión integral.

En cuanto a los docentes en educación secundaria generalmente fueron profesionistas que enseñaron una determinada disciplina a los adolescentes, resultando particular la presencia de algunas prácticas pedagógicas que beneficiaban la memorización y la información, antes que el desarrollo de competencias<sup>23</sup>.

A partir de las acciones del Programa Nacional para la Actualización Permanente, los profesores de educación secundaria tuvieron acceso a diferentes cursos de actualización para la enseñanza del Español, Matemáticas, Geografía, Biología, Química, Física, Lenguas extranjeras y Educación ambiental; de los cuales, pocos cambios didácticos se vieron reflejados en el aula.

---

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Prácticas observadas en la participación en varias clases de diferentes materias, en los meses de Febrero y Marzo; así como, las juntas extraordinarias con los padres de familia, las juntas de Consejo técnico de cada mes.

En la siguiente tabla se concentra la plantilla docente<sup>24</sup>, especificando la asignatura a su cargo:

PLANTILLA DOCENTE	
DOCENTE	MÓDULO
1. Santa Cruz Zamúdio Azucena	Español
2. Díez de Bonilla Amor Ana María (Jubilada)	
3. García Balderas Jacqueline	
4. Reyes Jiménez Laura Elena	
5. Dionisio Sagal Urquiza	Matemáticas
6. Arriaga León Martín Fernando	
7. Moreno Buenrostro Juan Ramón	
8. Trejo García Francisco Estanislao	
9. Herrera Gutiérrez Francisco Antonio (Jubilado)	Inglés
10. Arévalo Rivera Adriana	
11. García Alba Isabel María del Carmen	
12. Bernal Enríquez Oscar	Ciencias con énfasis en Biología
13. Del Castillo Olvera María Azucena	
14. Guerrero Calderón Yolanda	
15. Salgado Jaramillo Gabriela Itzchel	
16. Rubio Martínez Elizabeth	Física y Química
17. González Chapa Felipe	
18. Sánchez Ventura Edith Graciela	
19. Zamora Cárdenas Ana	
20. Gutiérrez Córdoba Rocío	Historia
21. Peña Alamilla Noe	
22. Campos Arias María Montserrat	Geografía
23. Yáñez González Víctor	
24. Ramírez Gómez Aarón	Formación Cívica y Ética
25. Córdova García Sharon	
26. Gutiérrez Ruiz Antonio	Médico escolar
27. Cruz Vega María Estela	Educación física
28. Ramírez Sánchez Elvia	
29. García Navarrete Micaela	Expresión y Apreciación Artística

<sup>24</sup> El personal administrativo obstaculizó la información completa sobre el perfil de la plantilla docente, por lo que los elementos presentados significaron un trabajo personal de recopilación y acomodación de datos aislados.

30. Castillo Villanueva Victoria	Corte y Confección
31. González Esteva Gilda	Dibujo Técnico
32. Rodríguez Salazar Lucia	
33. Granados López María del Socorro	Electrotecnia
34. Parra Manzano Juan Carlos	Electrónica
35. Hernández Martínez Irma	Taquimecanografía

Cuadro 5. Plantilla docente del ciclo escolar 2007-2008

Según datos obtenidos del Proyecto Escolar *“Avancemos con responsabilidad”*, el 3.23% de los docentes eran pasantes de Maestría, el 58.06% tenían la Licenciatura Universitaria o Normal Superior, y el 14.52% eran pasantes, procedentes de diferentes instituciones de nivel superior.

Las edades de los docentes oscilaban entre los 24 y los 65 años, concentrándose el mayor número de ellos entre los 40 y 50 años, lo que representa una brecha generacional entre los profesores y los adolescentes, difiriendo en los modos de pensamiento, tradicional y el naciente por la nueva era de la globalización.

En cuanto a las generalidades orgánicas, los profesores a cargo de grupo tienen como función principal el cumplimiento del currículo establecido a nivel nacional con el fin de lograr una contribución a la formación integral del educando, esto mediante su propia actualización y el mejoramiento profesional permanente<sup>25</sup>.

Normativamente se establecía que los profesores debían reunirse en grupos colegiados que promovieran nuevas estrategias en pro de un aprendizaje más significativo, según la asignatura. Sin embargo, cada reunión se basaba en el repaso efímero de las problemáticas que presentaban ciertos estudiantes.

Ya en aspectos particulares, se encontró a docentes herméticos y resistentes, evidenciando así los constantes malestares de su labor. Pocos fueron los que accedieron a ser entrevistados, por lo cual, se recurrió a la realización,

<sup>25</sup>«Manual de organización de educación secundaria”, op. cit.

implementación y valoración de un cuestionario de sólo cinco preguntas, a pesar de ello, no hubo una respuesta favorable, de tal manera que las siguientes afirmaciones están basadas desde una observación crítica, plasmada en los registros elaborados en el período en que transcurrió el Proyecto de Desarrollo Educativo.

Por lo observado en las juntas de Consejo técnico, más algunas afirmaciones de la directora, los docentes estaban divididos en dos grupos: los que están de acuerdo con el tipo de gestión y los que lo rechazan. Éstos últimos mantenían una relación necesaria y meramente laboral en la realización de sus actividades, mientras que los primeros manifestaban cordialidad, respeto e incluso admiración por el trabajo de la directora<sup>26</sup>.

No se notó algún indicio de trabajo colaborativo entre ellos, pues no parecían estar involucrados con sus demás compañeros, ya que en los momentos propicios para el encuentro persistía el aislamiento a la conjunción de intereses académicos. La rivalidad profesional fue un rasgo permanente de la mayoría, haciendo uso de la palabra para, quejarse, emitir un comentario negativo o negarse a participar en algo; los argumentos descalificativos hacia los estudiantes y padres de familia fueron una constante; elementos que impedían la cohesión, así como el trabajo colegiado<sup>27</sup>.

Al tratar de hacer especificaciones sobre los lazos que tenían los profesores con los adolescentes se comprobaron múltiples tipos de relaciones, dado que cada docente presentó diferentes grados de empatía en cada grupo, de la misma forma que cada grupo conformaba identidades alternas mostró rasgos particulares; sin embargo, se pudo advertir una relación vertical, o por lo menos, que se aferraban

---

<sup>26</sup> Cabe señalar que todos seguían su modelo de gestión jerárquica, en el que no hay más que obedecer las órdenes, generando un comportamiento de subordinación y hegemonía para los sujetos.

<sup>27</sup> Características comentadas por ellos mismos, en las diferentes entrevistas formales e informales llevadas a cabo durante el proceso de Proyecto de Desarrollo Educativo.

a seguir manteniéndola, pues el poder en un grupo lo tenía el docente y estaba avalado por la figura de la autoridad directiva.

De esta manera, la realidad en el aula estuvo matizada por múltiples particularidades, entre las que destacó el hecho de que los docentes reafirmaban su labor como una tarea meramente formativa, basada en castigos y premios a través de distintas estrategias<sup>28</sup>. Observándose entonces la idea desde la que parten para realizar su labor, que ya no figura bajo la garantía de vida que anteriormente la escuela proporcionaba, su encomienda social se basaba en proporcionar las herramientas que ayudaran a la vida futura de los estudiantes en cualquier circunstancia, viviendo así bajo el imaginario de lograr este cometido. Las estrategias más promovidas eran los citatorios y reportes, aunque poco productivos, se convirtieron en el recurso más utilizado pero, al mismo tiempo, el menos eficaz puesto que ha perdido todo su valor y su peso.

Siguiendo con la descripción del cuerpo docente, otro de los factores que alimentaba el malestar de los profesores era la exigencia del proyecto de la escuela para aumentar el promedio escolar, sin el establecimiento previo de las líneas de acción para alcanzarlo y solamente refiriéndose, a que cada docente debe hacer lo concerniente por cubrir las expectativas administrativas, sin importar demasiado las académicas.

Con los estudiantes, se abordaron distintas generalidades: la matrícula escolar según el grado, los espacios que ocupaban dentro de la institución, la organización, las relaciones entre ellos y los distintos agentes educativos.

El registro establece la descripción y organización de los estudiantes según los dieciocho grupos que conformaban el registro. La tabla contempla a los

---

<sup>28</sup> Afirmaciones surgidas de las observaciones cotidianas y las diferentes entrevistas realizadas a docentes, en diversos momentos.

estudiantes inscritos y presentes para el mes de Noviembre de 2007, ya que no se brindó mayor información para actualizar los datos.

MATRÍCULA ESTUDIANTIL									
	1°	Hombres	Mujeres	2°	Hombres	Mujeres	3°	Hombres	Mujeres
<b>A</b>	40	26	13	37	13	24	32	15	17
<b>B</b>	45	22	22	37	14	23	32	13	18
<b>C</b>	47	26	21	35	16	20	32	17	15
<b>D</b>	47	25	22	38	18	20	31	12	19
<b>E</b>	47	26	21	35	18	16	30	15	15
<b>F</b>	45	22	23	35	14	20	30	15	15
<b>Total</b>	271	147	122	217	93	123	187	87	99
<b>Total real</b>	269			216			186		
Matrícula general: 671 alumnos									

*Cuadro 6. Matrícula estudiantil ciclo 2007-2008*

Como se muestra en el cuadro, los grupos de primero eran más numerosos en comparación a los grupos de tercero, lo que indica que la deserción es un índice palpable dentro de la escuela secundaria. Las causas de este fenómeno eran distintas, respondiendo a casos muy particulares.

En el proyecto escolar presentado por la escuela secundaria, se planteaba una idea muy particular de los estudiantes, pues señalaba a las chicas como las incitadoras, es decir, quienes inducían a sus compañeros a cometer todo tipo de actitudes y actividades no adecuadas, dando a entender así que ellas eran una mala influencia para los estudiantes en todos los sentidos.

Los estudiantes se encontraban en una etapa en la que no obtenían los beneficios que les brinda la infancia pero tampoco tenían los de una persona adulta, por lo tanto sentían frustración al no tener comprensión por parte de sus padres y profesores, encontrando así en sus amigos la confianza y comprensión que no se les brindaba en casa o escuela. Temiéndole a la responsabilidad porque

adquirirán mayores compromisos y perdían sus comodidades; en muchos casos los adolescentes se sintieron confundidos ya que no sabían lo que querían y no existía nadie que los orientara<sup>29</sup>.

La mayoría de las actividades académicas no tenían un sentido real para los adolescentes, quienes no veían un propósito útil, aún así su discurso sobre la finalidad de la secundaria se basaba en el imaginario social de que la escuela (Educación Institucionalizada) les servirá para ser alguien en la vida.

Trabajando de manera directa con los adolescentes, se pudo observar que la visión sobre los demás miembros de la comunidad escolar era fundamentada y así mismo, buscaban el reconocimiento de ellos.

Aún así, los comentarios más sobresalientes de los estudiantes recalcaron la necesidad que tenían los maestros de controlarlos, cuestión que muchas veces inducía a los docentes a insultos y faltas de respeto, llevando a los estudiantes a responder de la misma manera, frente al docente y en otros momentos<sup>30</sup>.

En cuanto a su forma de enseñanza, expresaron que los profesores iban muy rápido, explicando sólo una vez, dicen los estudiantes: “nos mandan a la goma con los trabajos y ya”. Los estudiantes manifestaron que los profesores no saben cómo manejar el grupo, son muy estrictos y les cuesta entenderlos.

Una de las actitudes frecuentes de los estudiantes fue la agresividad entre ellos mismos, pues su forma de relacionarse eran los gritos e incluso la violencia física. Consideraban a la amistad como un valor importante pero difícil de ganar, siendo esto más frecuente entre hombres que entre mujeres, aunque en los primeros se daba de manera más superficial. Entre ellos se sentían acompañados, aunque se

---

<sup>29</sup> Narrativa creada a partir de diferentes fragmentos, obtenidos en entrevistas no estructuradas y de sesiones de tutoría individual y grupal con los adolescentes.

<sup>30</sup> Según los registros de observación y diferentes actividades, propiciadas por el equipo investigador en los tres grados durante los módulos que no se contaba con profesor al frente de grupo.

limitaran y condicionaran a seguir determinados comportamientos, dejando un poco su identidad propia al influenciarse por los círculos que conformaban.

Pocas veces se dejó ver que los padres se involucraran en el trabajo y aprovechamiento de los adolescentes, empero ellos mismos exponían necesidades tanto de atención como de fortalecimiento de vínculos.

Los estudiantes, al igual que los docentes y directivos, estaban a la espera de algo que el otro pudo haber dado.

Pasando al departamento de apoyo, en este se manifestaba la finalidad de proporcionar de forma integrada los servicios de orientación educativa, medicina escolar, trabajo social y prefectura, conforme a los objetivos de la educación secundaria, regulados por las disposiciones generales de la dirección.

En las primeras visitas, el departamento de prefectura estaba integrado por tres mujeres, dos de las cuales tenían como nivel máximo de estudios la preparatoria, mientras que la tercera estudió en la Normal Superior de Dibujo pero nunca ejerció; ésta prefecta se encargaba de atender a los 2º, pero dejó de laborar el día viernes 16 de Noviembre de 2007 ya que le autorizaron su jubilación voluntaria. Por ésta razón la escuela secundaria se mantuvo 14 días con sólo dos prefectas, ocupándose la vacante el viernes 7 de Diciembre del mismo año, por un joven estudiante de la Licenciatura en Contabilidad del IPN.

Los prefectos se organizaban por piso, correspondiéndoles a cada uno mantener el orden de los grupos de un grado; también cubrían otras funciones como: la formación a la entrada y después del descanso, asignar profesores en horas de servicio a aquellos grupos que no tuvieran profesor, tocar el timbre al término de cada módulo y del descanso, participar a la hora de la salida invitando a los estudiantes a retirarse a sus hogares. Todas estas actividades las acordaban

entre ellos; en teoría cada semana uno cubría todas las actividades mientras los otros dos le auxiliaban<sup>31</sup>.

En las entrevistas realizadas se hacía ver que la labor del prefecto es la de atender a los estudiantes cuando no tenían profesor al frente; sin embargo, el Manual de organización de la escuela de educación secundaria señala que entre las funciones de este puesto están:

- “1. Participar en el desarrollo de los programas de estudio dirigido de acuerdo con las indicaciones del personal directivo y docente.
2. Auxiliar a los profesores tanto en las actividades relacionadas con el desarrollo de los programas de estudio como en las extraescolares.
3. Colaborar con los maestros, asesores de grupo, médico escolar, orientador y trabajador social en el desarrollo de los programas del área de servicios de asistencia educativa, con el objeto de que estos se ofrezcan a los alumnos en forma integrada.
4. Alentar la participación de los alumnos en los eventos cívicos y sociales que realice la comunidad, y acompañar a los que tengan que concurrir a actos oficiales fuera de la escuela, previa autorización de la dirección.
5. Informar oportunamente al personal directivo acerca de las faltas y retardos de los maestros.”<sup>32</sup>

Pasando a otro departamento, el servicio de orientación suponía la colaboración “...al desarrollo integral del educando, favoreciendo la creación de actitudes para lograr una vida plena, equilibrada y constructiva en el ambiente escolar, familiar y social.”<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Datos consultados en: Turcott, Trejo María Karime. Prefecta de los terceros grados. Entrevista personal.05 de Noviembre de 2007.

<sup>32</sup> Op. Cit. Pág. 43.

<sup>33</sup> Ibidem. Pág. 35.

La orientación educativa y vocacional estaba a cargo de dos orientadoras y una pedagoga, cada una con un horario y funciones diferentes; dos de ellas daban clases en grupo y tenían pocas horas para estar en el departamento, mientras que la pedagoga asumía todas las horas en el departamento, se organizaban de acuerdo a los horarios de clases que cubrían. Su función era coordinar, orientar y dirigir actividades relacionadas con tutoría de los docentes de primero y segundo, ya que con la nueva reforma se les dio a los docentes el cargo de tutor de grupo<sup>34</sup>.

El departamento de orientación se encargaría de coordinar y colaborar en las funciones de los docentes, ver distintos casos de los estudiantes como problemas de aprendizaje, hablar con los padres de familia y lograr una coordinación escuela-familia. Los problemas que más detectaba el departamento de orientación estaban relacionados al ámbito familiar.

En las entrevistas concedidas por las orientadoras, comentaron que a los estudiantes les faltaba la atención de sus padres y vivían dentro de “familias disfuncionales”, razón por la cual estaban descontrolados y desorientados, indicadores en los que se dio mayor atención.

Por otro lado, el médico escolar debía estar al cuidado de la salud de los educandos y de su promoción, ya que esto influye de manera considerable en su desempeño académico. Sin embargo, el cubículo de dicho integrante normalmente se hallaba desocupado, debido a que realizaba otra serie de actividades dentro de la escuela; que tenían que ver con la atención de grupos y la presentación de conferencias sobre temas sexuales, cuidados e higiene del cuerpo, etc.

Según los lineamientos de la secundaria, la encargada del departamento de trabajo social tenía como propósito la integración de los educandos al medio escolar, social y económico en todos los ámbitos en que se desenvuelva. Con una responsabilidad demasiado ambiciosa como esa, la licenciada en trabajo social

---

<sup>34</sup> Véase *Plan de estudios 2006*. Educación Básica. Secundaria. Secretaría de Educación Pública. México 2006. Pág. 30.

Guadalupe Molina Ramírez, persona que se ha desarrollado por tres años en ésta escuela secundaria y con más de veinte años de experiencia en otras instituciones, realizaba las siguientes funciones: controles de asistencia, puntualidad, aprovechamiento de los estudiantes, becas, deserciones, seguimiento y análisis de distintos problemas, apoyo en enfermedad, visitas domiciliares, canalizar en caso necesario a instituciones de salud, y apoyar las funciones directivas durante la ausencia de la responsable Raquel González<sup>35</sup>.

Su participación dentro de la escuela como trabajadora social tenía mucho peso pues desempeñaba más labores de las que debía; la dirección confiaba en ella y le asignaba mayores responsabilidades. Tenía empatía con la gestión aplicada por la directora en turno y consideraba que los profesores eran poco éticos, pues les faltaba comunicación y apoyo.

En cuanto a los padres, los miraba como solapadores en algunas conductas negativas de sus hijos, pues les faltaba sensibilizarse en cuanto a la atención que les brindaban. Mencionaba que el fin de la escuela era elevar el aprovechamiento y ayudar a que los estudiantes continuaran sus estudios. Mantenía una buena impresión de la escuela secundaria, según su percepción los adolescentes son quienes necesitan seguir trabajando para su mejora.

En lo que se refiere al departamento administrativo, estaba integrado por siete personas que realizaban las siguientes actividades: función administrativa de los grupos, preinscripción, reinscripciones e inscripciones al inicio del ciclo escolar. Su organización consistía en la delegación de grupos por grados, correspondiéndoles respectivamente un grupo de cada nivel. La percepción general que mantenían acerca de la escuela donde laboraban, era de mejora académica continua. Las reuniones en las que participaban fueron asesorías (cuando hay cambios de programas) y de cuestión social; en general se sentían a gusto con sus

---

<sup>35</sup> Molina, Ramírez Guadalupe. Trabajadora Social. Entrevista personal. 05 de Noviembre de 2007.

compañeros y con su espacio físico de trabajo; sin embargo, el trato hacia quienes solicitaban sus servicios, no reflejaba lo expuesto anteriormente.

Por último, se hace mención de los intendentes que integraron el departamento de asistentes de servicios. A diferencia de los demás departamentos, éste se encontraba conformado en su mayoría por hombres. Los asistentes de servicios estaban organizados por el conserje, que se encontraba a la cabeza del grupo, conformado por siete intendentes; sólo cinco personas asistían regularmente a la secundaria. Estaban organizados por áreas, teniendo como principal función la limpieza y mantenimiento de toda la escuela; su trabajo era supervisado por el conserje y en la mayoría de las ocasiones la directora también inspeccionaba la limpieza. Otra de las funciones que tenían a su cargo era el vigilar la entrada de la institución, lo cual no garantizaba ninguna seguridad al centro escolar, debido a que se le permitía la entrada a cualquier persona ajena.

Frente a toda esta información sobre la institución, su medio y los que en ella interactuaban, se concibió la realidad desde la mirada de investigadoras participantes. En consecuencia y como exigencia profesional, se hizo necesario el uso de teorías que ayudaron a comprender los datos desde una postura crítica, que permitió valorar con argumentos profesionales validos y vigentes.

#### **1.4 Referentes Teóricos**

Aquí se concentran los elementos teóricos que permitieron conseguir una comprensión más compleja de la realidad de la secundaria. Son constructos de lo organizado con el diagnóstico, entendidos como herramientas abstractas que dejaron emerger elementos no evidentes a simple vista de todo aquello que para los actores escolares no eran más que narraciones o desahogos de lo que enfrentan día a día.

De tal forma, lo aquí escrito no conforma teorías fieles a cierta postura, autor o disciplina, sino que son elaboraciones propias brotantes de las preguntas que

surgieron durante la recogida de datos del diagnóstico y su posterior acomodamiento de los datos.

Así mismo, las condiciones de la sociedad actual también suponen un escenario distinto y pocas veces tomado en cuenta. Siguiendo esta lógica fueron puestos en la mesa los referentes proporcionados por la teoría, para mirar desde ahí el contexto en general y las prácticas institucionales en particular, así como la forma de concebirla por los adolescentes en curso.

a) La condición educativa en el mundo global: Una mirada de lo formal a lo informal. Partiendo de lo general que muestra el mundo en la actualidad, encuentrese que la globalización se presenta como el resultado de las nuevas formas de economía mundial basadas en el libre comercio. Es una época de profunda crisis<sup>36</sup> donde las transiciones de un orden a otro se vislumbran duras y profundas; crisis donde transcurre la descomposición de una lógica y la composición de otra nueva, totalmente distinta pero, a la vez también totalizadora.

Al observar el alrededor o analizando las estructuras en las que se desarrolla el ser humano, es evidente la existencia de una crisis general. Desde lo familiar hasta lo internacional, logrando advertir que las relaciones ya no se dan de la misma manera que en el siglo pasado; el orden económico es distinto, caracterizado principalmente por el libre mercado; en donde la imagen política decae, al tiempo que quiere sustentar su imaginario de democracia; mientras el pueblo deja de creer en ella y, peor aún, en el Estado. La educación vive un gran conflicto de identidad ya que no se ve respaldada por la familia, que está perdiendo su sentido y razón de ser<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> “La crisis actual consiste en la destitución del Estado Nación como práctica dominante, como modalidad espontánea de organización de los pueblos, como paninstitución donadora de sentido, como entidad autónoma y soberana con capacidad de organizar una población en un territorio...” LEWKOWICZ, Iván. “Del fragmento a la situación” en: *Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Grupo Doce. Argentina. s.a. Pág. 1.

<sup>37</sup> Para mayor detalle consúltese ARJUN, Appadurai. *La Modernidad Desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Trilce. Argentina, 2001. Pág. 223.

En la actualidad el mercado es quien tiene el control, lo cual no afirma que el Estado Nación ha dejado de existir<sup>38</sup> pues sigue actuando cubriendo algunas de sus funciones como las de dar *educación, salud y vivienda*.

Las instituciones educativas tradicionales<sup>39</sup> ya no responden a las necesidades del mundo globalizado; la sociedad de la evolución capitalista disfruta de una lógica distinta generando la crisis del Estado y por ende la de la escuela, evitando la reproducción de ambas.

La crisis en y de la escuela es palpable, sus lineamientos y normatividades ya no funcionan como antes; los estudiantes no ven a los docentes ni autoridades de la misma manera que años atrás y los padres de familia han dejado de depositar su confianza en los docentes, pero aún así les encomiendan toda la responsabilidad de la educación de sus hijos.

La dinámica social que se desarrolla en los tiempos actuales exige formas de gestión distintas a las tradicionales; sin embargo, las instituciones escolares se niegan a aceptarlas, y, aunque saben de antemano que ya no funcionan, se siguen apegando a sus antiguas formas de organización, de sanciones y demandas.

Los docentes manifiestan su malestar más pronunciadamente pues, al pertenecer a un mundo tan dinámico, se ven abatidos por las múltiples funciones que pretende su labor que ahora se ve envuelta en la descalificación y, por si fuera poco, por la mísera gratificación económica que lleva a este profesional a desgastes de todo tipo.

---

<sup>38</sup> Revisado en: RAMIREZ, Carbajal Juan. “Los alcances de la función educativa del Estado Mexicano”. (Colección educación; No. 14 ISBN), México UPN, 2000.

<sup>39</sup> Por instituciones tradicionales entendemos creaciones culturales convertidas en centros de encierro, reguladoras de las acciones del mismo hombre bajo la estampa de elementos justos para la convivencia y bienestar de todos.

La globalización<sup>40</sup>, entre otras cosas, está caracterizada por la promoción desmedida de los medios de comunicación, encargados de crear nuevas necesidades que el mercado se encomienda a satisfacer convirtiéndose así en una situación de nunca acabar.

Al ir creciendo las ideas de nuevas necesidades también aumenta la insuficiencia de recursos para satisfacerlas; frente a esta relación, la escuela está quedando desfasada pues anteriormente proporcionaba una seguridad económica con mayores posibilidades adquisitivas, pero en la actualidad, con esta nueva forma de mercado, la preparación académica no garantiza nada.

Otra de las tareas de los medios de comunicación es el entretenimiento de los televidentes<sup>41</sup>, radioescuchas o cibernautas; esta tecnología se ha convertido en la compañera de vida de muchos niños y adolescentes, llegando al grado de ser quienes en verdad los educan, a la sombra de los padres o figuras de autoridad. Así, la educación formal se enfrenta a las condiciones del nuevo orden en el que los valores, aptitudes, actitudes y conocimientos divergen completamente, pero, siendo la escuela la desfasada, es ésta la que pierde toda credibilidad y significado, cuestión que nos lleva a hablar de los adolescentes y de cómo ellos conciben y habitan el mundo en el que viven.

b) El perfil de los estudiantes en la globalidad: La adolescencia vigente: así como la crisis de transformaciones de un orden a otro, también en la etapa adolescente se presenta una crisis cuando el estudiante de secundaria vive el abandono del cuerpo y de la identidad de niño, comparándose con el proceso del abandono de las instituciones por la sociedad y la pérdida de la subjetividad ciudadana.

---

<sup>40</sup> Véase BECK, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós, Barcelona. s.a.

<sup>41</sup> Revisado en SARTORI, Giovanni. *Homo Videns: La sociedad teledirigida*. Taurus ediciones, Grupo Santillana, 2002.

El estudiante vigente está viviendo una crisis sobre crisis; una por el choque de lógicas<sup>42</sup> y la otra por su misma condición de adolescente: desorientado, inmaduro y confundido. A esta crisis se suman los medios de comunicación que hacen y les enseñan a los estudiantes adolescentes todo lo prohibido por las instituciones disciplinarias, tal como afirma Francisco Covarrubias cuando dice que “Su poder es mayor que el de la familia, la iglesia y la escuela [...] la televisión es un aparato educativo más potente y de mayores alcances. Dice cómo vestir, cómo comer, cómo viajar, cómo fornicar...”<sup>43</sup>. Es así que estos “medios de comunicación” son un peligro de producción cultural, pues funcionan como un gran medio de manipulación haciendo al estudiante adolescente un ser pasivo, dedicado al ocio, creando en él gusto de consumo, de vestido, de comunicación y de relaciones sexuales. Promueven así un perfil de gente: tranquila, sosegada, zombi, consumidora, acrítica, aplacada, no pensante, al que la vida se le vaya en trabajar y consumir.

Con las mismas condiciones globales, la familia era una institución que brindaba seguridad y cierta protección al estudiante, características que ha perdido por lo que, al ser el elemento primario de socialización, el adolescente se encuentra más perdido dado que no se piensa sin ella pero tampoco con ella.

De esta manera, el adolescente actual se resiste al mundo del adulto, se sigue oponiendo y revelando con mayor intensidad. Encontrado una nueva forma de estar en este mundo mediante distintas adicciones que les permite el escape de su realidad transformándola en placer y refugiándose en un mundo propio, con independencia, que ofrezca mejores condiciones de sensibilidad.

---

<sup>42</sup> Donde LEWKOWICZ, Iván. “Del fragmento a la situación” en: *Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Grupo doce. Argentina. Pág. 10-11, argumenta sobre la lógica viva y la agotada.

<sup>43</sup> COVARRUBIAS, Francisco. Cap. 1 “La actividad científica en la sociedad capitalista” en: *Las herramientas de la razón*. México: UPN, 1995. Pág. 31.

La falta y la incertidumbre de un futuro coloca al adolescente en un contexto violento<sup>44</sup> y desvalorizado en el que la escuela ya no garantiza lo que años antes. La educación institucional carece de una importancia que ahora es suplantada por satisfacer sus necesidades de consumo (sea a costa de quién sea), con el único fin obtener el objeto de su deseo.

Lo que ahora desea y le preocupa al adolescente es estar bien vestido, así como su apariencia física, buscando lo *fashion*, con lo que se cosifica dentro del mundo globalizado. Estas características son universales, creando la ilusión de ser único, cuando en realidad es uno más que hace y piensa lo mismo, así las relaciones se basan en la compra-venta de productos que satisfagan las nuevas necesidades de comodidad y bienestar, pero momentáneamente. La sociedad le ha enseñado a verse y sentirse como cosa<sup>45</sup> que compra cosas y, en el mejor de los casos, que produce cosas. Todo se ha convertido en mercancía, que se usa y se tira; todo es momentáneo, estamos en el imperio de lo efímero que hasta el hambre se ha cosificado.

En este mismo sentido, la adolescencia y la juventud son las etapas de moda, de tal forma que los adultos hacen todo para seguir viéndose como personas jóvenes negándose a ser adultos. Esta situación hace sentir a los adolescentes dueños del mundo.

Con los adolescentes bajo esas condiciones y el mundo global ante sus implicaciones, ¿qué pasa con los docentes y demás adultos que se enfrentan al mercado, la tecnología, los medios de comunicación, los nuevos prejuicios y demandas sociales?.

c) Los docentes, su estatus y las condiciones laborales en el mundo de la globalización: La docencia es la profesión de la enseñanza mientras que lo enseñado está estipulado por el sistema educativo; por tanto, el docente *debe ser*

---

<sup>44</sup> El significado de *violencia* en la sociedad disciplinaria ya no es el mismo para los adolescentes de ahora envueltos en una lógica distinta.

<sup>45</sup> Para más información sobre la cosificación de hombre, revítese el texto de MARCUSE, Herbert. *El Hombre Unidimensional*. Editorial Sex Barral. Barcelona, 1968.

el sujeto capaz de participar en la transformación de su entorno y de desarrollar las competencias específicas que corresponden a sus habilidades e intereses laborales y productivos, lo que representa un gran supuesto.

La imagen del docente ha dejado de ser la misma que en tiempos pasados, cuando se le veía con respeto atribuyéndosele como característica el saber todo, teniendo poder otorgado por los mismos padres, conformando la primera socialización del estudiante. En la sociedad actual nada de eso se ve ni se deposita en el docente; ahora éste se enfrenta al reto de transmitir una serie de valores que ya no coinciden a los familiares y mucho menos a los transmitidos por los medios de comunicación, elemento que genera frustración al docente, pues se convierten en un rival constante, ante los cuales se encuentran desconcertados sin saber qué hacer, qué enseñar o cómo educar.

Como ya se ha dicho en otro apartado, la sociedad actual sufre cambios y transformaciones constantes, ante tales situaciones las autoridades educativas delegan a los docentes nuevos retos enmarcados dentro de sus funciones: se le pide ser amigo cordial de los estudiantes al tiempo que califique su desempeño; se le manifiesta la necesidad del trato individual a la vez que debe educar al grupo y no tener preferencias; finalmente, en este profesional recaen todas las fallas e inconsistencias de las reformas educativas, que, por más que se planean a la vanguardia, son obsoletas dada la dinámica del mundo global.

Los lineamientos de educación básica hablan sobre la importancia que tiene la labor educativa y la necesidad de buscar la forma permanente de elevar la calidad del servicio. Se pretende la descripción y evaluación de la función docente en cuanto a sus competencias divididas en seis ejes: saberes pedagógicos, organización de la enseñanza, comunicación, interacción social, intervención psicopedagógica y desarrollo profesional; competencias evaluadas bajo distintos

indicadores, calificados con criterios que se suman a la multiplicidad de cargas que supone su labor<sup>46</sup>.

Comprendiendo y considerando que la forma de educar de un docente en el aula es el resultado de sus experiencias como: miembro de una familia, como escolar, como profesionista y como ciudadano donde adquiere creencias, hábitos, conocimientos, costumbres y valores; es decir, que posee una cultura acerca de lo que es la escuela y la función de un docente.

Ante todas estas pecas del ejercicio docente, las condiciones sociales y características del nuevo mundo, los profesores manifiestan su sentir. El malestar docente es un término que no se puede definir concretamente ya que implica molestias físicas, personales, laborales, relacionales, psicológicas, etc., lo que lo convierte en un malestar ilocalizable.

La docencia es una profesión mal vista por la sociedad, pues se piensa que los encargados de realizar esta tarea son aquéllos que no encontraron mejor trabajo<sup>47</sup>. Los salarios son raquíuticos obligando a los profesores a trabajar doble turno; también cargan con el hecho de que la educación ya no garantiza el mejoramiento de la calidad de vida, ni de oportunidades de crecimiento económico, enfrentándose a la masificación de una educación con oportunidades para todos y de “calidad”. La información ya no es sólo propiedad de los docentes, creándoles cierta inseguridad frente a la cual tienden a comportarse autoritarios, rígidos y lineales, sin relacionarse con los estudiantes como escudo protector a las inseguridades que la práctica enfrenta.

Un fenómeno que en últimas fechas se ha venido presentando de manera constante en los centros educativos es el ausentismo docente; los teóricos

---

<sup>46</sup> Cuaderno de autoevaluación de las competencias docentes. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México, 2004.

<sup>47</sup> Explicado con mayor detenimiento, extensión y profundidad en ESTEVE, José Manuel. *Malestar Docente*. Paidós. Barcelona, 2003.

señalan que tal situación se debe al estrés que ha sobrepasado los límites de la labor. La situación y las condiciones que se les presentan a los profesores en la realización de su trabajo, les va frustrando creándo molestias y malestar laboral, social, económico, físico, psicológico, personal, intelectual, etc. A todo esto se suman las estipulaciones institucionales que plantean nuevas exigencias y tareas, que van matizando el entendido social de la educación secundaria.

Reconociendo las disposiciones de la Secretaría de Educación en cuanto a la Reforma de Educación Secundaria (RES) tendremos completo el panorama de lo que implica hablar de este nivel educativo.

d) La educación secundaria en el México actual. La RES y su operación. En el año de 1992 la educación secundaria adquiere el carácter de obligatoria dando a este nivel mayor peso y significado dentro del sistema educativo, enfrentándose así a distintos retos, al ser el último bloque de la formación inicial. Este carácter de obligatoriedad no implica sólo la garantía de igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y conclusión; también debe asegurar que todos los estudiantes aprendan, siendo este el indicador de su eficacia.

Con la llegada del nuevo plan en 1993 se estableció un nuevo enfoque con mayor énfasis en las ideas previas, necesidades e intereses de los estudiantes. Los contenidos, divididos por asignaturas, siguen teniendo demasiada información poniendo de relieve los conocimientos segmentados.

A partir de 2002, la Secretaría de Educación Pública (SEP), por medio de la Subdirección de Educación Básica y Normal, comienza a trabajar en una reforma para la educación Secundaria que complemente los elementos del anterior plan, fijando más estrategias para su eficacia y pertinencia.

La población en edad de asistir a la educación secundaria va de los doce a los catorce años, etapa de la vida conocida socialmente como adolescencia; y para

este bloque de la población la escuela secundaria tiene como razón de ser el “...asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forma parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática.”<sup>48</sup>

La Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) justifica sus aportaciones contextualizando su pertinencia frente a una sociedad tan cambiante, proponiendo para el efecto estrategias más participativas. En sus diferentes documentos se explicita la necesidad de que esta reforma sea comprendida por todos los actores involucrados, en vías de la realización con calidad de sus propósitos.

Existen diferentes pruebas o evaluaciones donde se concluye que los estudiantes están aprendiendo poco, que sus niveles de competencias son bajos y su responsabilidad ante la vida es mínima; para ellos, “...el pobre aprendizaje limita la posibilidad de alcanzar niveles superiores de educación y, por tanto, de mejorar el nivel de vida.”<sup>49</sup> Frente a esta afirmación la lógica del documento que pretende la Reforma de la Educación Secundaria sigue basada en el imaginario de que la educación institucionalizada garantiza mejoras en el nivel adquisitivo de las personas, cosa que no corresponde con la realidad.

Sin embargo, los documentos en su discurso contemplan lo vertiginosa que se está presentando la vida en la actualidad, frente a la desigualdad socioeconómica, la innovación de las nuevas tecnologías y la influencia poderosa de los medios de comunicación, etc., cuestiones que dan lugar a la marginación y violencia, entre otros tipos de manifestaciones.

---

<sup>48</sup> *Plan de Estudios 2006*. Educación Básica. Secundaria. SEP 2006. Pág. 6

<sup>49</sup> *Reforma Integral de Educación Secundaria*. Subsecretaría de educación básica y normal. Noviembre, 2002.

El nuevo currículo pretende una estructura de contenidos flexibles que desarrollen conocimientos, habilidades y valores que permitan un aprendizaje con grados de independencia, facilitando su incorporación productiva al mundo de trabajo.

Quizás, la mayoría de estas “innovaciones” presentan un buen ideal de cambio y congruencia frente a la realidad, que, sin embargo, no quiere decir que sea real esta serie de disposiciones y nuevos propósitos técnico pedagógicos. Los profesores dentro de las aulas siguen trabajando de la misma forma, sólo que ahora no imparten materias, sino módulos. La dinámica escolar es similar, mientras que las exigencias administrativas han aumentado, la propia manera de medir la eficacia del nivel es la misma, pues los esfuerzos están dirigidos a pasar exámenes y obtener el certificados.

Un sistema que se encuentra tan masificado hace imposible atender con calidad y eficacia las demandas educativas. Ante tal situación de desconcierto y lineamientos tenemos que buscar las vías para hacer más habitables las situaciones para todos, ya que de lo contrario terminaremos con docentes repletos de malestares e incidencias en su salud mental<sup>50</sup>; con adolescentes ciegamente consumidores, apáticos y sin futuro; con un sistema que se mantiene en la agonía; y, con un contexto que cada vez se apodera más relegando cierto polo del estrato. No quiere decir que hay que resistir o negar lo evidente y avasallante, sino más bien replantear nuevas condiciones según la resignificación de todo lo descrito anteriormente.

e) La gestión de instituciones educativas en las condiciones que plantea la resignificación de la escuela. La gestión dentro de la institución escolar se debe basar en el papel organizador de todos los actores de la institución, principalmente en los adolescentes. Por medio de una gestión compartida, a través de la promoción de proyectos educativos, donde se tome en cuenta el contexto y los participantes.

---

<sup>50</sup> Véase ESTEVE, José Manuel. *Malestar Docente*. Paidós. Barcelona, 2003.

La institución escolar debe dejar de ver la gestión como un medio para legitimar su autoridad y disciplinamiento; la gestión en estos tiempos alterados debe ser una mediación para vivir, creando situaciones que agraden a la mayoría, dejando de pensar lo que la escuela fue y preocupándose en lo que queda de ella, qué podría ser con la participación de todos.

Para crear condiciones de verdadera gestión, los miembros de la comunidad escolar deben tener consciente todas las implicaciones de la nueva sociedad y tomando en cuenta una de las herramientas de la gestión: el lenguaje<sup>51</sup>. Así, se debe de hablar de una manera distinta, donde lo que se diga no aluda a términos de prácticas reproductivas tradicionalistas.

La construcción de grupos de aprendizaje y trabajo colegiados entre los miembros de la escuela puede ser el detonante de nuevas prácticas innovadoras en las instituciones tradicionales. Los elementos que caracterizan los grupos de aprendizaje nos sirven para entender el trabajo colegio; evidentemente, ambas estrategias tienden a la conclusión de metas en común al equipo.

El grupo no se conforma en sí mismo, sino que se va constituyendo al pasar por diversas etapas durante su existencia; debe tener un sentido de participación en los mismos propósitos que resultan ser la tarea a seguir; es decir, aquello por lo cual el grupo se encuentra reunido de tal forma que, al sentirse miembros de algo, se comprometen y participan responsablemente en él y con él<sup>52</sup>.

Por otro lado, la formación inicial de maestros es el propósito fundamental de las escuelas normales y sobre él debe existir un acuerdo entre los profesores. La claridad que tengan acerca de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores

---

<sup>51</sup> *La gestión en tiempos alterados*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires. Argentina, 2000.

<sup>52</sup> ANZIEU, Didier y JAQUES, Ives. "El concepto de grupo", en: *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapeluz. Buenos Aires. Argentina, 1971.

que los estudiantes deben adquirir constituye el punto de partida para realizar el trabajo colegiado.

Asimismo, se debe buscar una conciencia de grupo, identificarse y percibirse como una unidad, consolidando un sentido de pertenencia que se identifica en el pasaje del yo al nosotros; que permite pensar y pensarse como grupo, donde los participantes deberán apoyarse mutuamente para el logro de los propósitos de ambas estrategias.

Para que se produzca el aprendizaje grupal no es suficiente la existencia del grupo, es importante establecer relación entre éste y el objeto de estudio en un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas, que involucran a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognitivos como los afectivos y socioculturales. Y así en trabajo colegiado cumplir las metas de interés común.

Cada miembro ocupa dentro de los grupos una función propia e intercambiable para alcanzar el logro de los objetivos de aprendizaje, pero es importante que no se consoliden roles rígidos y estereotipados, pues haría rutinaria toda la situación, viciando el aprendizaje. En la estrategia de trabajo colegiado es importante la movilidad de los roles ya que los grupos o equipos de trabajo están formados por profesionales de la misma especialidad, característica que muchas veces los puede llevar a la selección repartida de las actividades teniendo en cuenta que todos están inmersos en el tema; esto no quiere decir que la individualidad de cada ser se pierda, pues es necesario que se le dé importancia a la persona y sus conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones; como metas de aprendizaje.

Frente a lo anterior se dice, que el aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano. El cambio de las conductas no se establece como

el producto de diversos aspectos del sujeto, sino más bien como el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta perspectiva grupal implica la construcción colectiva del conocimiento a dos niveles: el aprendizaje de los contenidos y el aprendizaje de las relaciones. Este conocimiento tiene como finalidad la acción del sujeto, el desarrollo de su conciencia y la transformación de la realidad. En la situación grupal todos aprenden de todos y fundamentalmente de aquello que realizan en conjunto, teniendo la oportunidad de sostener una confrontación de sus esquemas referenciales<sup>53</sup>.

Los grupos de aprendizaje, como lo es el trabajo colegiado en educación secundaria, vive un proceso de elaboración conjunta en el cual el conocimiento no se da como algo acabado, sino más bien como un proceso de construcción por parte de los integrantes del grupo. Esta perspectiva implica la problematización de la realidad, que lleva a un proceso de solución elaborado en común, por medio de la generación de propuestas en colaborativo, desarrollando intercambios y confrontaciones del pensamiento crítico, racional y creativo. A través de la información que se obtiene en el trabajo colegiado, los docentes y directivos logran una mejor comprensión del proceso de formación de los estudiantes y mayor claridad en los propósitos de su tarea educativa.

Es así como se deben tener presentes cuatro conceptos que permitirán llegar a finalidades; el primero de ellos es el de la tarea, que se refiere a lo que se tiene que hacer, el objetivo a cumplir; después la temática en que se hace hincapié del contenido, en función de la tarea. Como tercer concepto tenemos la técnica, que son propuestas de estrategias o ejercicios estructurados que permitan el abordaje de la temática. Por último se encuentra la dinámica, este punto se puede prever o

---

<sup>53</sup> SOUTO, Marta. “Grupos de formación” en: *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades educativas. Buenos Aires. Argentina, 1999. Pág. 33-54.

planear pero su desarrollo es en función del propio desarrollo del grupo. Todas estas etapas llevan a la toma de acuerdos del trabajo colegiado.

El clima de trabajo en la escuela mejora cuando los profesores acuerdan formas de trabajos comunes y congruentes, así como cuando las orientaciones que se ofrecen a los estudiantes les permiten identificar relaciones claras entre las tareas que desempeñan en el aula, en la escuela, y cuando sienten la confianza de acercarse a sus maestros para solicitar apoyo y asesoría. Al trabajar en forma colegiada los maestros pueden tomar conciencia de las necesidades de formación propias de los estudiantes, las cuales pueden atenderse a través de estrategias y acciones específicas que se emprendan de manera coordinada.

### **1.5 Los hallazgos del diagnóstico**

Al inicio de las inclusiones al centro escolar se consideró haber encontrado una escuela casi perfecta, en donde los docentes atendían sus clases, los estudiantes mostraban interés a los docentes, y todos los departamentos realizaban sus actividades de forma pertinente y profesional.

Las valoraciones de toda la radiografía de la educación secundaria permitieron una mejor comprensión, al poder identificar las discontinuidades e inconsistencias, así como los aspectos clave y problemáticos de la particularidad de la escuela secundaria.

La colaboración para el trabajo de campo siempre estuvo dispuesta, con las mayores facilidades y con un trato invariablemente amable en pro del mejoramiento de la escuela. Fueron visitas en las que juzgó que no habría más que hacer, las funciones estaban bien delimitadas y cada actor desempeñaba su rol; viendo a la

gestión como el elemento principal de la buena organización de la escuela, con una directora preparada a la crítica y dispuesta aceptar opiniones<sup>54</sup>.

Mediante el sustento referencial teórico, la observación crítica, la participación en algunas situaciones, y la aplicación de distintos instrumentos<sup>55</sup> a diferentes actores, se advirtió una realidad confrontada con la primera impresión. Encontrando un modelo de gestión tradicional, autoritario y arbitrario, altamente influenciada por el encargado de ciencias (Profesor Alfredo Cardoso); una sobrevaloración a la buena apariencia de la secundaria; énfasis en el aumento de promedio escolar, sin importar el aprovechamiento académico; un alto porcentaje de absentismo docente; falta de ética profesional; ausencia de trabajo colaborativo; evasión y pérdida de sentido de la asesoría y tutoría escolar; violencia intraescolar; evasiva a la responsabilidad por algunos miembros del personal de apoyo; carga excesiva de trabajo en algunos departamentos; segregación de estudiantes no gratos para la institución; falta de motivación, responsabilidad, autoestima e idea de futuro de los estudiantes; todas ellas situaciones y problemáticas que recaen en la ausencia de proyecto de vida de los adolescentes.

En la primera entrevista realizada a la Directora Raquel González Johnson presentó todos los elementos del *deber ser*, de una buena gestora, comentando que mantenía una buena relación con todos los miembros de la comunidad estudiantil; no obstante, con las observaciones y los referentes teóricos, se detectaron contradicciones<sup>56</sup> en cuanto a las relaciones que establece con los docentes, orientadoras y estudiantes. El egocentrismo que tenía al realizar su trabajo derivó la importancia de mantener una buena percepción en las personas, externas e internas, de la escuela; intentando seguir reproduciendo las premisas de control y autoridad, al aceptar recomendaciones y opiniones de su labor

---

<sup>54</sup> Imaginario creado gracias a la contemplación de los primeros instrumentos, basados en las entrevistas, donde cada actor elogiaba sus funciones.

<sup>55</sup> Véase Cuadro 1. Instrumentos de diagnóstico. Pág. 10.

<sup>56</sup> Contradicciones que nacen de la falta de solidez que enfrenta esta figura, al encontrarse como representante de una institución en crisis.

realizada a menos que viniera de sus colaboradores más cercanos, como son la trabajadora social y el encargado de ciencias, con quienes mantenía una excelente relación de apoyo y trabajo<sup>57</sup>, representadas en el siguiente gráfico.

GRAFICA DESCRIPTIVA: Esquemas Contextuales( RELACIONES DE LA DIRECTORA CON LOS ACTORES QUE INTEGRAN LA COMUNIDAD ESCOLAR)



Grafico 8. Relaciones entre la directora y agentes educativos

Lo que deja ver, la buena imagen que quiso proyectar; su preocupación por la salud, seguridad y disciplina, elementos obviados pero ya no funcionales en las instituciones controladoras.

El departamento directivo sólo estaba conformado por la directora hasta dos semanas antes de concluir el ciclo escolar; sin embargo, el encargado de ciencias de la institución realizaba funciones de subdirector ejerciendo una gran influencia en la toma de decisiones de esta gestión, que incidían directamente en la labor docente.

<sup>57</sup> Fijaciones y relaciones vislumbradas en los registros de observación de los meses en los que llevó a cabo el Proyecto de Desarrollo Educativo y dos de las entrevistas; González, Jonson Raquel. Directora. Entrevista. 12 de Octubre de 2007; y, Molina, Ramírez Guadalupe. Trabajadora Social. Entrevista. 05 de Noviembre de 2007.

Como ya se mencionó, a la directora le preocupaban las percepciones que giraban entorno a “su escuela”, como ella misma se refería, teniendo como único indicador de consuelo la imagen ficticia del promedio inflado, ante la palpable negación del desmoronamiento de la lógica agotada de la institución. Para tal fin impuso como medida a los docentes la norma de no reprobado a más de tres estudiantes por grupo,<sup>58</sup> creyendo que al aumentar el promedio escolar incrementaría la popularidad de la institución y con ello pretender mantenerla viva.

En la junta de Consejo técnico<sup>59</sup> se evidenció la existencia de dos subgrupos de docentes; el primero estaba inconforme con la forma de trabajo de la directora, razón por la que mostraron desinterés y apatía por los temas tratados en la junta, dispositivos que resultaban totalmente contrarios a lo argumentado en sus entrevistas personales; pero totalmente congruentes con la inhibición que genera el malestar docente.

El segundo subgrupo era atento, propositivo y crítico, aunque no mostraba un apoyo especial por la directora; se manifestaba interesado por resolver los problemas referentes a los estudiantes tratando de buscar alternativas o estrategias de apoyo y solución.

Estos dos subgrupos o bandos no tenían mucha comunicación, presentándose la ausencia del trabajo colaborativo y las molestias sociales del ejercicio docente en este nuevo mundo; llevándolos a establecer diferentes tipos de relaciones con los demás miembros de la comunidad estudiantil.

---

<sup>58</sup> Datos obtenidos en entrevistas no estructuradas, propiciadas con estudiantes de los tres grados.

<sup>59</sup> Registro de observación del día 29 de Noviembre de 2007.

GRAFICA DESCRIPTIVA: Esquemas Contextuales (RELACIONES DE LOS DOCENTES CON LOS ACTORES QUE INTEGRAN LA COMUNIDAD ESCOLAR)



Grafico 9. Relaciones docente y agentes educativos

Otro hallazgo significativo figuró en la ausencia docente que, como lo dice Esteve<sup>60</sup>, es el medio de descargar el malestar que sufren los docentes, empleado cada vez con mayor frecuencia. Un fenómeno más era la falta de ocupación por su aspecto personal que, al ser una labor no satisfactoria recae en el dejo total de la persona misma, repercutiendo en su autoestima y conducción en el aula.

Ante las demandas institucionales no tenían opción más que fingir seguir las, así la labor de asesoría y tutoría se ejercía bajo el telón de la ayuda y acompañamiento a los estudiantes pero, dentro de las aulas, los docentes encargados de cubrir este rol se sentían dueños del grupo y responsables de sus comportamientos y actividades académicas. Siendo así, se reflexionó esta situación dejando ver el contraste que afectaba tanto al docente como al educando, convirtiéndose en un acompañamiento viciado que, lejos de ayudar, mostró un autoritarismo y sometimiento al docente. Comprendiendo esta circunstancia desde tres puntos: la tutoría y asesoría como elemento instituido e innovador, como dispositivo ajeno al docente y como sometimiento del estudiante al docente.

<sup>60</sup> Op. cit.

Frente a estas situaciones, los actores de la institución se mostraban mediante la violencia como única forma de relación posible, resultante de los elementos contextuales actuales.

Hablando de los roles y, frente a este contexto globalizado dependiente del mercado, la pantomima era la estrategia de trabajo más viable que pretendía mantener en pie a todos los departamentos que conformaban el centro escolar de encierro. Notándose que una de las tres orientadoras no hacía el trabajo correspondiente a su departamento, preocupa sólo por cubrir las horas para obtener su pago; mientras que las otras dos se repartían el trabajo cubriendo grupos, promoviendo la escuela secundaria en las escuelas primarias, y realizando examen simulacro a los estudiantes de tercer grado. Un aspecto importante, es que las tres coincidían en que a los estudiantes les hacía falta orientación personal y académica que los ayude a tomar mejores decisiones en su vida; sin embargo, ellas no lo hacían, siendo esto parte de su “trabajo”. Por otro lado, argumentaban que sus funciones eran bien realizadas y lo que no se cumplía no tenía nada que ver con su eficiencia laboral.

Las relaciones que mantenían las orientadoras con los demás agentes educativos eran fingidas, mientras que con la directora el vínculo no era muy estrecho por conflictos de exigencia laboral.

GRAFICA DESCRIPTIVA: Esquemas Contextuales( RELACIONES DE LAS ORIENTADORAS CON LOS ACTORES QUE INTEGRAN LA COMUNIDAD ESCOLAR)



Grafico 10. Relaciones entre las orientadoras y agentes educativos

De esta manera las orientadoras, al no cumplir con las labores correspondientes, dejaban sobrecargado el departamento de trabajo social que siempre presentó una relación empatía y extrema confianza con la directora, al grado que durante la ausencia de esta, era ella quien llevaba a cabo todas las funciones directivas, y cuando no se presentaba a trabajar era evidente el caos en la institución.

Siguiendo con la trabajadora social, ella tenía una gran contribución dentro de la institución, pues participaba en todas las comisiones existentes. Era la persona más buscada por los estudiantes y padres de familia. Así pues, las relaciones entre la trabajadora social y los demás miembros de la comunidad se presentaban de la siguiente manera:

GRAFICA DESCRIPTIVA: Esquemas Contextuales( RELACIONES QUE ESTABLECE LA TRABAJADORA SOCIAL CON LOS ACTORES QUE INTEGRAN LA COMUNIDAD ESCOLAR)



Grafico 11. Relaciones de la trabajadora social y agentes educativos

Por otro lado, frente a la amenaza que representaban algunos estudiantes que alteraban el ritmo y forma de trabajo institucional en una triangulación entre la directora, el encargado de ciencias, y la trabajadora social, se prefería arbitrariamente destituirlos concluyendo que era mejor deshacerse del mal (antes que tratarlo), ya que de lo contrario, los demás se pervertirían con las irreverencias de algunos.<sup>61</sup>

Después de este ejemplo, se hace necesario mencionar la importancia que ha tenido la triangulación de diferentes elementos para la detección correlacionada de las distintas problemáticas o situaciones que se vivieron en la realidad de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M.

Ya con el análisis de la situación de los trabajadores, en el entramado de la sociedad actual, los hallazgos comprenden el eje integral las incidencias que repercutían en los estudiantes de la institución. Ellos, en su papel de adolescentes tenían presente la autoridad, como mecanismo al cual tenerle cierto recelo; chicos en contra de las reglas ante adultos ajenos a su concepción del mundo, las relaciones e ideas. Evidenciados por los docentes como incapaces de reflexionar y

<sup>61</sup> Argumentos tomados de las verbalizaciones nacidas de los tres actores, en as diferentes juntas de consejo.

ser críticos de cualquier acontecer, se veían subestimadas sus capacidades, recayendo estas situaciones en una desmotivación asumida en la crisis del estudio y su futuro, dado que nunca llegaron a cumplir las expectativas de los adultos, que arbitrariamente defieren a las de ellos.

Al no tener gusto, se pierde todo el interés y si a ello se suman los comportamientos docentes, concentrara el escenario que se vivió a diario en la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., resistencia, poco desempeño y casi nulo aprendizaje.

La relación existente de los estudiantes con los otros actores educativos era de respeto autoritario, al considerar la escuela como el centro formativo, y en términos institucionales de encierro<sup>62</sup>, se tenía la obligación de poner límites a los estudiantes debido a que, según palabras del encargado de ciencias<sup>63</sup>, así lo exigían porque en su casa no se les tomaba en cuenta. Explicitando los referentes instituidos de este actor escolar que enmarcaron la necesidad de hacer palpables y efectivos los condicionantes que hacen ser a la escuela; desde aquella mirada.

La subestimación se reflejó como respuesta a la necesidad de involucrar a otros en la inconclusa y cada vez menos aliciente función educativa, era una condición general vista en comentarios, cuestionarios, entrevistas, toma de decisiones y acciones dentro de la escuela. La directora argumentaba que los adolescentes no tenían la mínima idea de lo que hacían en la secundaria, pero que pasaba en la realidad, es que ellos la habitaban de distinta manera.

Los docentes tachaban a los estudiantes de incultos, incapaces de hacer algo por ellos mismos, y señalaban que eran muy pequeños para tomar decisiones y hacerse cargo de responsabilidades, no obstante nunca se les permitió la posibilidad de intentarlo.

---

<sup>62</sup> Revisado en: LUGO, Maria y CARBAJAL, Juan. *Génesis, desarrollo y cauterización de las conductas escolares de hoy*. México. UPN.

<sup>63</sup> Registro de observación de la junta de Consejo técnico del día 29 de Noviembre de 2007.

En los cuestionarios aplicados, los mismos estudiantes contestaron que no se conocían; lo cual mostró la crisis sobre crisis<sup>64</sup> en la que viven; no sabían cuales eran sus habilidades y capacidades; llevándolos a considerar que estaban en la escuela para ser alguien en la vida<sup>65</sup>, sentimientos difundidos por quienes los rodeaban.

Reflexionando lo anterior, se han presentado argumentos necesarios, fundamentados y pertinentes para afirmar que inciden directamente, como eslabones en el deterioro del interés, la autoestima, el autoconocimiento y la responsabilidad. Recayendo en la falta de Proyecto de Vida en los estudiantes. Consideraciones que llevaron a la delimitación, justificación, planteamiento y demás elementos previos al problema a intervenir.

---

<sup>64</sup> Véase. Referentes teóricos en el apartado b) El perfil de los estudiantes en la globalidad: La adolescencia vigente. Pág. 49.

<sup>65</sup> Respuestas constantes en casi la totalidad de los cuestionarios aplicados a los estudiantes.

## II. EL PROBLEMA A INTERVENIR

### 2.1 Delimitación

Con el análisis de los datos presentados en los hallazgos se expuso la información en la que se desarrolló la necesidad de trabajar un Proyecto de Vida con los adolescentes. Enfatizando que el problema no tenía un sólo origen o preocupación, vislumbrado ello en las respuestas de los estudiantes en la aplicación de distintos instrumentos más las entrevistas a prefectas, a la trabajadora social y a la misma directora, ubicadas en los aconteceres y premisas sociales del México de hoy y sus instituciones. La falta de interés que mostraban los chicos hacia las actividades académicas los llevaron a comportarse de manera irreverente, desordenada y sin preocupación por lo que viniera después, como un acto inconsciente. Considerando la nula confianza manifestada por los estudiantes, más la evasión de pensar en el futuro, llevándolos a actuar de manera irresponsable y desmedida, evidenciada en el aprovechamiento, la disciplina, el autocontrol, y demás situaciones que generaban dificultades para el pleno trabajo “ normal” de la institución educativa.

Igualmente, con la realización de distintas entrevistas, cuestionarios y la revisión del proyecto escolar, encontramos que los padres de familia de los estudiantes no figuraban como un modelo que promocionara la planeación de vida, y menos en estos tiempos donde la temporalidad se distingue por haber tomado un formato diacrónico

Por otro lado, el personal de apoyo y la directora comentaron, en distintos momentos, la pertinencia de trabajar sobre el Proyecto de Vida; claro que tenían una perspectiva distinta, al percibirlo como la garantía de que más estudiantes se colocaran en las mejores opciones de nivel medio superior, lo que aumentaría el estatus de la secundaria.

Concluyendo importante trabajar sobre el Proyecto de Vida, pues era el punto fundamental para que los estudiantes dejaran de prefigurar su existencia bajo ideales sólo académicos.

Es importante recalcar que al generalizar los datos no estamos diciendo que absolutamente todos los adolescentes presentaron estas características, pero más del 60% de ellos carecían de un de proyecto, empero resultaba demasiado pretencioso trabajar con todos ellos así que, después de presentar a la directora el interés que tenía el equipo por trabajar esta temática con los adolescentes, asignó a los grupos de tercero “A” y “C”, ya que ellos eran considerados los “más problemáticos de la escuela”<sup>66</sup>. De esta manera se presentó como siguiente paso la realización de la pregunta que guiaría la intervención y todo lo que en ella aconteciera.

## 2.2 Planteamiento del problema

Hablar de crear un proyecto de vida podía resultar un tanto difícil debido a que existían individuos que creían que su futuro ya estaba determinado por su familia, su lugar de origen, su nivel socioeconómico, alguna carencia afectiva o la suerte, todo lo cual limitaba la posibilidad de planificar algo más allá del presente.<sup>67</sup>

Sin embargo, se consideraba que la realidad se presenta como la vive cada individuo; puede ser ordenada y caótica, pero no puramente de una sola manera. Los adultos están familiarizados con realizar proyectos de trabajo, los niños y adolescentes proyectos escolares, pero casi nunca se enseña la importancia de desarrollar un Proyecto de Vida personal.

---

<sup>66</sup> Calificativo dado por los diferentes actores de la institución.

<sup>67</sup> Según fuentes de la administración escolar.

Es así que el planteamiento del problema que pensamos es:

**¿Cómo desarrollar en los estudiantes de 3ro. “A” y “C” de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el interés por pensar en un proyecto de vida acorde a sus gustos, intereses y posibilidades?**

Independientemente de que los adolescentes se caracterizaron por vivir el aquí y el ahora, y por tener poca percepción del riesgo, también se posibilitó como la etapa en la que tendrían que planificar y llevar a cabo acciones que influirían en su futuro personal, social, familiar y económico; de ahí el orientarlos en la importancia de la toma de decisiones, como un elemento vital en la formación de sus proyectos que los llevaría a asumir las riendas de su vida personal siendo responsables, ante las consecuencias de dichas decisiones.

### **2.3 Justificación**

La Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., ofrecía a los estudiantes de primer ingreso, en su semana propedéutica, el abordaje de temas en pro de la construcción de un Proyecto de Vida, estrategias de aprendizaje, manejo del tiempo y orientación vocacional, entre otros. Sin embargo, la forma de abordar los temas era meramente teórica y superficial, sin ningún seguimiento posterior. Frente a esto teníamos que el personal de apoyo, encabezado por la directora, justificaba su incapacidad para el desarrollo del tema con la falta de tiempo, teniendo como única opción invitar a los estudiantes a tomar cursos en la Universidad Pedagógica Nacional.

Dentro de la infinidad de problemáticas detectadas, se consideró importante esta temática ya que tomaría en cuenta muchas de las inquietudes de los adolescentes no consideradas en su futuro, dando pauta al desarrollo de la conciencia en magnitud de sus acciones en todo momento.

Partiendo de la revisión documental de algunos trabajos realizados para otras escuelas con la misma temática de “*Proyecto de Vida*”, se evidenció que se abordaban de una manera más superficial, pues en dos tesis<sup>68</sup> encontradas se enfocaban más hacia la parte familiar dejando de lado los intereses, inquietudes y necesidades de los adolescentes; o bien tendían a tratar estos aspectos de forma teórica, con un enfoque psicológico dirigido desde la orientación vocacional. En ningún momento se dieron propuestas que ayudaran de manera real a la construcción de un proyecto de vida, y sólo uno de los trabajos analizados tenía cierta relación con nuestra propuesta pues se trataba de un proyecto de intervención, aunque con un enfoque y tratamiento distinto.

Nuestra propuesta, difiere de las antes mencionadas porque está enfocada a que el estudiante sea el constructor de su propio proyecto de vida, mediante el reconocimiento de sus habilidades y aptitudes, así como la comprensión del contexto en el que se encuentra, más las posibilidades reales que tiene dentro del sistema del que forma parte. Permitiéndole una toma de decisiones con mayor conciencia en pro de su futuro.

Con esto se han podido sentar las bases sólidas, en cuanto a la pertinencia y funcionalidad de nuestra propuesta para que dé mejores frutos. El trabajo estuvo diseñado para una escuela en particular, con dos grupos singulares y estudiantes con características propias, referentes que se obtuvieron mediante el diagnóstico. De esa forma la planeación de sesiones se fue construyendo con base a la metodología de IAP, la cual es flexible, y en donde se pudieron hacer las modificaciones adecuadas según las necesidades que fuera presentando el grupo.

---

<sup>68</sup> AVILA, Rosalía y CASTAÑEDA, Edith. “Proyecto de vida y perspectivas de género en las adolescentes en nivel secundaria”. Inédita. México. Tesis para aspirar al grado de licenciada en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. 2005.

ESPINOZA, Ana y TREJO Karla: “Elaboración de un proyecto de vida en estudiantes de tercero de secundaria”. Inédita. México. Tesis para aspirar al grado de licenciada en Psicología. Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. 2007.

Para explicar más claramente lo que aquí señalamos, en el siguiente apartado hacemos mención sobre los distintos tópicos conceptuales que dan cuenta de lo que pretendíamos con la propuesta, explicando los conceptos que están subyacentes en ella.

## 2.4 Conceptualización

En esta propuesta de intervención se partió desde varios supuestos que ayudaron a conceptualizar algunas de las palabras que utilizadas a lo largo del mismo.

Los actores escolares son la parte fundamental de la institución, por lo cual se consideró hablar de *estudiante*, referido desde un enfoque constructivista dado que es activo, constructor y reconstructor de su propio conocimiento que parte de ideas previas.

Así, el estudiante es un sujeto con *intereses*<sup>69</sup> propios, no sólo un depósito; los intereses son todo aquello que mueve a los adolescentes puesto que tienen un valor en sí mismos.

De esta manera y con las teorías del aprendizaje significativo, se sabe que es más favorable y fácil aprender a partir de lo que ya es conocido, es por ello que "...se pretende llevar a los estudiantes desde preconcepciones ingenuas hacia las concepciones..."<sup>70</sup> que les ayuden a construir su futuro conscientemente. De esta manera el estudiante presentaría una actitud positiva y activa, siendo sus intereses el material que potencializaría nuevas estructuras de conocimiento que le permitan interpretar y transformar su vida.

---

<sup>69</sup> "... En torno a los intereses de los ... (estudiantes) ...no acepta (mos) la creencia de que los intereses obedezcan a una propiedad intrínseca de la naturaleza del ser de cada individuo, la cual le ha sido dada de una vez y para siempre. Los intereses son por lo tanto una construcción que cada quien hace en la medida de la propia experiencia cognitiva y social que se medio cultural le posibilita." <sup>69</sup> PÉREZ, Royman y GALLEGO, Rómulo. *Corrientes constructivistas: de los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Mesa Redonda, Magisterio. Colombia. Pág. 100.

<sup>70</sup>Ibídem. Pág. 51.

Partimos de los intereses de los adolescentes, en correspondencia con la escuela y la vida diaria, estableciendo un diálogo con la realidad en la que se encuentra elaborado en cada pensamiento, como un proceso individual que le permitiría la diferenciación, enriquecimiento y ampliación de los mismos, con la elaboración de los recursos para llevar a cabo los *gustos*. Éstos generan una actitud favorable, aunque muchas veces no conocida ya que en la escuela tradicional parece ser lo menos importante; sin embargo, el conocimiento y reconocimiento de los estudiantes es algo que se lograría a través de la explicitación de sus gustos e intereses propios.

Por otro lado, y como ya se ha mencionado a lo largo del documento, la sociedad actual, llena de cambios continuos, presenta exigencias distintas a los estudiantes adolescentes, cuestión a la que se ha hecho referencia al mencionar *posibilidades*. Entendido este concepto como una aptitud y potencia para hacer algo con medios adecuados para la consecución de su fin, haciendo posible lo real, y no sólo el seguir creyendo en la línea popular generada bajo el cuidado de la educación formal. Por lo anterior es que se señala a la escuela como la dadora de una *garantía de vida* que ofrecía en un pasado, en cuanto a las cuestiones económicas y sociales.

También, en distintos momentos y apartados, se colocó la palabra *estar*, aludiendo al encontrarse una persona en situaciones o condiciones particulares, lejos de la mirada filosófica-ontológica que podría adjudicársele.

Por último, y gracias a la descripción de las anteriores palabras, se señala lo que para el Proyecto de Desarrollo Educativo se entendió por *Proyecto de Vida*, considerado como la guía flexible y continua donde cada persona planea sobre aspectos relevantes y deseables de su vida futura, de forma que parte del reconocimiento de gustos e intereses propios, inmersos en una sociedad y cultura particular, a fin de que las metas sean viables y alcanzables.

Así, todos estos conceptos sirvieron de base para estipular lo que realmente se quería alcanzar a partir de la promoción del Proyecto de Vida.

## 2.5 Propósito

Propósito que orientó el estudio de este problema:

*“Que los estudiantes de tercero “A” y “C”, al terminar el ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual con el fin de vislumbrar metas viables según sus gustos, intereses y posibilidades”.*

Teniendo en cuenta los cambios que se buscaban como elemento de mejora en la institución, se hicieron las aclaraciones teórico metodológicas que facilitaron y concretaron la especificación del proyecto de intervención. En suma, en el siguiente capítulo se abordará todo lo relacionado acerca del diseño de la propuesta y sus implicaciones correlacionadas.

### III. LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

#### 3.1 Fundamentación

La realidad actual esta caracteriza por ser dinámica, cambiante, contextualizada e histórica; en la que se tiene como base las relaciones sociales. Desde aquí, la investigación emprendida se sostuvo bajo un fundamento crítico retomado de la IAP, que ayudó a entender el Proyecto de Desarrollo Educativo como un proceso de transformación<sup>71</sup> mutua del sujeto–objeto. Asimismo, se buscó la relación teoría-práctica; por lo que, la teoría fue adaptada a la práctica sin caer en encasillamientos de la misma estableciendo una relación dialéctica donde ambas se equilibraban. De esta forma, lo que se pretendió fue una integración del conocimiento y la acción, convirtiendo a la práctica en el objeto de estudio para que el aprendizaje y el cambio se dieran sobre su marcha.

Es así que la finalidad de la investigación fue el cambio de las cuestiones sociales, de acuerdo a las necesidades humanas y al conocimiento social.

Siguiendo la misma línea, en el enfoque crítico de la IAP se contempla la práctica educativa como una estructura social con las mismas características que las de la realidad, analizada por sus propios implicados. De ésta manera, al ser parte de la práctica, se encontraron las incoherencias e inconsistencias que presentaba, lo que llevó a su problematización. Seguido de esto, surgió la propuesta para reorientarla hacia la mejora de la práctica y, así mismo, de la realidad.

Al considerar la práctica como el eje promotor, se aludió a la individualidad de la escuela comenzando con el contexto social para conocer, entender y por ende valorar el rol de cada uno de sus integrantes<sup>72</sup>, cuestionando el devenir de su conducción y trabajo como posibilidad hacia una nueva situación. Sin dejar de lado

---

<sup>71</sup> Tal vez hablar de transformación es un poco ambicioso, sin embargo en la investigación acción se utiliza este término para ubicar el resultado de la misma. Aún con esto nosotras preferiremos considerar el cambio.

<sup>72</sup> “...se debe a la costumbre, a la rutina, a la coerción y a la ideología.” (CONTRERAS, José Domingo. *¿Qué es? Investigación en la acción*. Revista de pedagogía. No 224. Barcelona. Abril, 1994. Pág. 5)

la mirada global, ya que la educación no sólo se reduce al aula y a lo que pasa en su interior.

En la producción del cambio se creyó pertinente el sustento de una metodología constructivista que presentara, la posibilidad de ser partícipes en la elaboración de un conocimiento compartido, inmerso en la globalización como escenario principal de la sociedad actual. Con esta visión se hizo necesario retomar a Vigotsky y sus aportaciones desde el paradigma sociocultural, donde menciona que la mediación de la cultura es un elemento importante en la elaboración de nuevos aprendizajes, generando así una reestructuración viciada, "...cada cultura proporciona, a los miembros de una sociedad, los artefactos y saberes necesarios que las generaciones más jóvenes deben apropiarse para controlar y modificar su entorno (físico y social) y a sus propias personas."<sup>73</sup>

A partir de esta postura se concibe a los estudiantes "...como un ser social producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar..."<sup>74</sup>; asimismo, el docente es coordinador, orientador, agente cultural y mediador de los estudiantes para el logro de la propuesta en un contexto de prácticas con dimensiones socio-culturales. Entre ambos se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma tal, que son partícipes en la apropiación de sus saberes promoviendo zonas de construcción distintas a las cátedras tradicionales, así también propiciando trabajo individual y grupal, conjunto e interactivo, para establecer un vínculo de crecimiento de ambas partes. Entonces será cuando el aprendizaje se presente de manera significativa; un aprender haciendo debido a que se confronta lo conocido con lo desconocido.

Con esto se entiende, que la cultura ha proporcionado los saberes necesarios para conducirse en ella, de tal manera que los adolescentes y los docentes en su

---

<sup>73</sup> HERNANDEZ, Gerardo. *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós Educador. Buenos Aires. Argentina, 2004. Pág. 231.

<sup>74</sup> *Ibíd.* Pág. 232.

constante aprendizaje se reconocen como elementos cruciales que llevarán a la reflexión de lo determinante y lo valioso, propiciada por la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que pretende el diálogo entre el presente y futuro.

Para aterrizar esto, se echo mano de la tutoría como estrategia que pretende una atención integral brindando una formación, mediante el conocimiento personal e individualizado como primera parte y, como segundo elemento, comprender un acompañamiento a los estudiantes en aspectos cognitivos y emocionales, fomentando su capacidad crítica y creadora desde un aspecto más académico.

Como tutoras<sup>75</sup>, las tareas principales estuvieron encaminadas a la orientación en cuanto a la toma de dediciones consciente; a la comunicación, que consiste en hablar y escuchar promoviendo el desarrollo personal del estudiante afrontando sus situaciones de existencia que lo comprometieran en su proyecto de vida; así como a la educabilidad cognoscitiva en cuanto a la mejora de las capacidades, habilidades, actitudes y destrezas.

La tutoría fue planeada en su abordaje desde dos niveles: lo grupal y lo individual. La tutoría grupal generalmente se encargó de la integración y cohesión de los estudiantes como miembros del grupo, favoreciendo la unión y la relación entre ellos bajo el entendido de que “el desarrollo de un grupo no supone un avance de tipo lineal, sino la aparición de sucesivas etapas desde su formación, hasta su extinción”<sup>76</sup>

Mientras tanto, la tutoría individual se destinó para el conocimiento de carácter más personalizado y centrándose en el estudiante, pues cada uno de ellos pasaba por momentos evolutivos diversos a los demás y de acuerdo a su propia edad. Por lo tanto, conseguir la cohesión, la integración, la pertinencia, la satisfacción, el

---

<sup>75</sup> El tutor es el soporte donde tiene que crecer el otro, sin ser el poseedor de las respuestas o soluciones del tutorado.

<sup>76</sup> FERNANDEZ, Juan. *El trabajo docente y psicopedagógica en educación secundaria*. Aljibe. 1995. Pág. 350

conocimiento y las necesidades individuales y grupales, fue algo crucial para la configuración de la personalidad de los estudiantes en la construcción de su proyecto de vida.

En congruencia con lo anterior, la Planeación Estratégico Situacional (PES) se fue desarrollando con base en la globalidad en la que se forma el individuo, considerando el contexto, las capacidades y características personales de los adolescentes para así fomentar sus posibilidades de desarrollo en ésta sociedad, las cuales lo llevarían a construir un proyecto de vida coherente con la realidad, sus necesidades y satisfacciones personales; como elemento extra, incluyendo un apartado que buscó cerrar su ciclo de educación secundaria.

Para lo precedente se postuló la viabilidad de un taller que respondiera a un espacio de trabajo en grupo en el que se realizaría un proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual tuviera como objetivo el iniciar al estudiante en un compromiso crítico-creativo y pertinente. En este taller se proporcionaría una enseñanza de carácter tutorial bajo la idea de "aprender haciendo"; bajo este sentido, las actividades que se realizarían serían diversas. También se pretendía desarrollar en él las habilidades, actitudes y aptitudes que lo capacitaran para plantear y resolver preguntas de su vida actual y próxima, teniendo en cuenta que la responsabilidad y la toma de decisiones recaerían tanto en el grupo como en la individualidad de las personas y en las tutoras que lo guiarían.

Surgió entonces, como estructura de la propuesta, una organización modular basada en la investigación de la realidad en su parte integrativa, adaptada a las condiciones y saberes previos. Cada uno de los módulos son integrales, relacionando a la teoría con la práctica y a la escuela con la sociedad para llegar a la reflexión y pensar del estudiante, teniendo también un carácter flexible que requería de la evaluación constante de su desempeño y pertinencia que asegurara trabajar con las necesidades de formación.

Con esas premisas se pretendió integrar la tutoría, la investigación y la acción de los actores educativos en el abordaje de la problemática concreta que representaba la falta de proyecto de vida en los adolescentes, de tal manera que con este diseño ellos mismos se integrarían a su transformación considerando aprendizajes significativos en relación estrecha con el quehacer educativo.

Dentro de la organización del proyecto se considero la presentación, cuatro módulos y el cierre del taller, que permitieran dar sistematización y continuidad a la propuesta de intervención que se realizaría en la secundaria.

En la presentación se daría la pauta al taller; la apertura suponía como finalidad conocer las características particulares de los estudiantes de los tercero “A” y “C”, que permitieran alcanzar una evaluación diagnóstica sobre su forma de ver y verse en el mundo, favoreciendo el reconocimiento del equipo investigadoras como promotoras de la tutoría.

En el primer módulo, “Entono global”, se propusieron temáticas que pretendían la contextualización de la realidad social actual dibujando los elementos globalizadores que la caracterizan; estos elementos son: el libre mercado, la transmutación de los valores, y la influencia de los medios masivos de comunicación, entre otros; frente a los sentimientos que se generan al vivir bajo dadas condiciones de incertidumbre, intolerancia, deseo, insatisfacción, ignorancia, conformismo, apatía, y un largo etcétera.

El módulo dos, titulado “Conociéndome”, se aspiraba al autoconocimiento de los estudiantes mediante el reconocimiento de sus habilidades, carácter y personalidad que los llevará a darse cuenta de sus emociones y su autoestima. Haciendo explícitas estas características, los estudiantes serían capaces de autogestionarse, siempre partiendo de la comprensión de la diversidad pues no todos contaban con las mismas oportunidades, el mismo nivel de autoestima, la misma preparación intelectual, ni la misma base económica. El autoconocimiento

sería la base para descubrir las potencialidades de los adolescentes, encaminadas a la solución de sus propios problemas sin la intervención e influencia de agentes externos. Cuando cada uno enunciara sus características particulares se repensaría a sí mismo llevando consigo la revaloración de lo que se es, y entendiendo a la autoestima como la capacidad desarrollable de experimentar la existencia.

La pertinencia del módulo proviene de la desestima que presentaron los estudiantes, gracias a la desvalorización y la nula confianza que mostraban hacia ellos la mayoría de los adultos que los rodeaba. Lo medular de las sesiones era desarrollar el sentimiento de respeto hacia sí mismo para regular y defender acciones, así como actitudes personales.

En el módulo tres, “Opciones de Realidad”, se trabajaría con las posibilidades que tienen los adolescentes de desarrollarse en su sociedad actual tomando en cuenta los elementos revisados de la globalización y el autoconocimiento, más las expectativas que se tienen de ellos. Yendo de lo macro a lo personal, se revisaría la realidad en la que viven los adolescentes, las posibilidades de trabajo a las que podrían acceder con el nivel educativo que hasta ahora han adquirido, y también se trabajarían las distintas modalidades de educación media superior que el Estado y el mercado ofertan a los estudiantes de esta edad escolar. Posteriormente, se analizarían los aspectos más íntimos de la sociedad moderna mercantil, revisando la configuración que está presentando el devenir de las nuevas familias y el establecimiento de las relaciones que dan pauta a necesidades y roles distintos. Sobre esto, los adolescentes podrían tomar una postura consciente en la realidad que más les satisficiera personalmente.

El último módulo, “Planeando mi proyecto de vida”, sería el resumen reflexivo de todo lo anterior, donde gracias a la toma de decisiones consciente los adolescentes planearían algunos momentos de su vida en el mundo actual bajo las características de viabilidad, pertinencia, flexibilidad y coherencia.

Considerando la temática de Proyecto de Vida hasta el último módulo, valiéndose de la importancia del reconocimiento de los tópicos antecedentes que proporcionarían una planeación acorde con la realidad, vinculada a un contexto y a las posibilidades personales de desarrollo.

El Proyecto de Vida se ubicó como una construcción personal, no como algo dado o transmitido por herencia, sino en donde cada momento de su proceso se viviría con intención, lo cual los ayudaría a ser ellos mismos, lejos de todas las ataduras y paradigmas socioculturales que se han marcado.

La clausura, “El final de un principio”, proporcionaría los elementos para que los estudiantes cerraran su ciclo de educación secundaria, viviendo el duelo que esto implica al hacerlo explícito.

De esta manera era agradable pensar que la práctica representaría una acción dirigida con valores que saldrían de los mismos adolescentes, y en donde ellos se autotransformarían con la guía previa de los alcances construidos bajo el entramado de la fundamentación.

### **3.2 Estructura**

Propósito. Presentación

- ◆ Que los estudiantes de 3º “A” y “C”, estén enterados y se sientan partícipes del trabajo tutorial que se llevará a cabo durante los meses que comprenden de febrero a julio del presente año.

Propósito. Módulo I “Entorno Global”

- ◆ Que los estudiantes de 3º “A” y “C”, adquieran conocimientos sobre el mundo globalizado para así saber actuar ante él.

Propósito. Módulo 2 “Conociéndome”

- ◆ Que los estudiantes de 3º “A” y “C,” reconozcan el autoconcepto que tienen sobre sí mismos visualizando sus aspectos positivos y negativos, tomando en cuenta que no es un concepto rígido ni censurable.

Propósito. Módulo 3 “Opciones de Realidad”

- ◆ Que los estudiantes de 3º “A” y “C”, reconozcan diferentes formas de vida más allá de la línea académica.

Propósito. Módulo 4 “Planeando mi proyecto de vida”

- ◆ Que los estudiantes de 3º “A” y “C”, al terminar el ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual con el fin de vislumbrar metas viables según sus gustos, intereses y posibilidades.

Propósito. Clausura “El final de un principio”

- ◆ Que los estudiantes de 3º “A” y “C”, elaboren su proceso de duelo frente las diferentes pérdidas que contempla este período de vida.

Para ese momento de la investigación, se concretaron las actividades y acciones que llevarían a la conclusión de los propósitos y especificaciones de cada apartado.

### **3.3 Plan de Acción**

Tomando de referente la estructura del Plan Estratégico Situacional (PES), que funcionó como herramienta teórico-metodológica para pensar y crear una acción futura, mediada entre el conocimiento de la realidad y el trabajo, se involucraron un conjunto de técnicas que, empleadas en espacio y tiempo determinados,

permitieron la tarea de investigación, necesaria para los cursos de acción. Aunado a esto se hace hincapié en la cooperación de los actores para alcanzar los propósitos planteados; posibilitando la construcción de un modelo explicativo y descriptivo a través de aproximaciones en un espacio donde convergen diferentes racionalidades, conocimientos y perspectivas de la realidad. Es así, que esta estructura permitió una planificación global-funcional y con esta idea se edificaron los cuadros que guiaron la propuesta de acción.

Admitiendo la aplicación de pasos previamente organizados en una secuencia de taller con la formulación de estrategias de innovación, lo que implicó la base de ciertos parámetros como: los recursos, el Vector Descriptor del Problema (VDP), la estrategia, las operaciones, las acciones, las responsabilidades en juego, los tiempos, el Vector Descriptor de Resultado (VDR), el objeto de evaluación y los indicadores o instrumento de evaluación, permitiendo la ejecución de las acciones encaminadas a la resolución del problema detectado.

A continuación se muestran la estructura del plan estratégico situacional que funcionaria como guía en la aplicación del Proyecto de intervención.

**¿Cómo desarrollar en los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el intereses por pensar un Proyecto de Vida, acorde a sus intereses, gustos y posibilidades?**

NORMATIVIDAD	RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
¿Esta permitida la revisión de la temática?	Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
La ley general de educación, establece en su artículo 7°, que la educación es el medio fundamental que contribuye al desarrollo del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades.	Viabilidad considerada por el equipo directivo. Prestando la disponibilidad de los distintos actores estudiantiles. Así también, se facilitaron los espacios donde se desarrollaría la intervención. Mientras que los demás recursos materiales, correrían a cargo de las responsables de la investigación.	Los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional, les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	PRESENTACIÓN Evaluación Diagnóstica	Cambiantes por sesión	02 SESIONES Febrero	Que los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual, con el fin de vislumbrar metas viables, según sus gustos, intereses y posibilidades.	Conocimiento de cada uno de los estudiantes de ambos grupos.	Listas de calificaciones, características de cada uno. Cuestionario introspectivo.
				MÓDULO 1 “Entorno Global”		10 SESIONES Febrero/ Marzo		Reconocimiento de la sociedad actual.	Cuento personal del contexto social actual.
				MÓDULO 2 “Conociéndome”		10 SESIONES Marzo		Auto/ conocimiento.	Elaboración de su propia carta descriptiva.
				MÓDULO 3 “Opciones de realidad”		08 SESIONES Mayo/Junio		Reelección del futuro.	Elaboración y exposición de un mapa mental.
				MÓDULO 4 “Planeando mi Proyecto de Vida”		04 SESIONES Junio		Proyecto de vida viable.	Elaboración del Proyecto de Vida.
				CLAUSURA “El final de un principio”		02 SESIONES Julio		Cierre de ciclo	Apreciaciones del curso.

*Cuadro 7. Planeación Estratégico Situacional (PES) general. “Versión original”*

PRESENTACIÓN									
RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negociado la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3° "A" y "C", de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 "Maximino Martínez", T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional, les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	PRESENTACIÓN Evaluación Diagnóstica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación personal.</li> <li>2. Presentación del trabajo.</li> <li>3. Elaboración del reglamento interno del grupo.</li> <li>4. Aplicación del cuestionario introspectivo.</li> <li>5. Explicación de la cápsula del tiempo</li> </ol>	Responsable: Nancy Medina  Asistente: Miriam Sánchez  Observadora: Silvina Moreno	Sesión 1: Febrero 11	Que los estudiantes de 3° "A" y "C", de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 "Maximino Martínez", T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual, con el fin de vislumbrar metas viables, según sus gustos, intereses y posibilidades	Conocimiento de cada uno de los estudiantes de ambos grupos.	Listas de calificaciones.
				<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Técnica de apertura.</li> <li>2. Cuestionario diagnóstico de Proyecto de Vida.</li> <li>3. Recolección de objetos para el baúl de recuerdos.</li> </ol>	Responsable: Miriam Sánchez  Asistente: Silvina Moreno  Observadora: Nancy Medina	Sesión 2: Febrero 13			Cuestionario introspectivo.
									Diario de clase
									Cuestionario diagnóstico
									Registro de observación

Cuadro 8. PES-Presentación. "Versión original"

MÓDULO 1 “ENTORNO GLOBAL”									
RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negociado la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3º “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional, les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL</b>	<p><b>CONTEXTO:</b></p> <p>1. Situación global: económica, política, social, familiar, escolar, religiosa, medios de comunicación, etc.</p> <p>2. Condición del sujeto: cosificación del ser, mutación de los valores, gusto por lo psi.</p>	Cine-Debate: Masacre en Colombine, 1ª parte.	Responsable: Miriam Sánchez	Sesión 3: Febrero 18	Que los estudiantes de 3º “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual, con el fin de vislumbrar metas viables, según sus gustos, intereses y posibilidades	Análisis de los contenidos del documental.	Diario de clase.  Registro de observación.
				Cine-Debate: Masacre en Colombine, 2ª parte	Asistente: Silvana Moreno	Sesión 4: Febrero 20		Reflexión y participación crítica.	
				Análisis y decodificación de spots publicitarios.	Responsable: Silvana Moreno	Sesión 5: Febrero 25			
				Recopilación y comparación de noticias, tomadas de distintas fuentes.	Asistente: Nancy Medina	Sesión 6: Febrero 27		Análisis de los contenidos del documental.	
				Cine-Debate: Tele tiranía, 1ª parte	Responsable: Nancy Medina	Sesión 7: Marzo 03			
				Cine-Debate: Tele tiranía, 2ª parte	Asistente: Miriam Sánchez	Sesión 8: Marzo 05			
				Cuadro comparativo de tres generaciones distintas.	Observadora: Miriam Sánchez	Sesión 9: Marzo 10		Referentes personales.	
				Análisis de programas de Tv.	Asistente: Silvana Moreno	Sesión 10: Marzo 12			

Cuadro 9. PES-Módulo 1. “Entorno Global”. “Versión original

**MÓDULO 2  
“CONOCIÉNDOME”**

RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negociado la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3º “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional, les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	AUTO CONOCIMIENTO 1. Reconocimiento de habilidades.	Autobiografía	Responsable: Silvina Moreno	Sesión 13: Abril 07	Que los estudiantes de 3º “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual, con el fin de vislumbrar metas viables, según sus gustos, intereses y posibilidades	Reconocimiento de habilidades.	Instrumentos o indicadores de evaluación
				Búsqueda y significado de su nombre	Asistente: Nancy Medina	Sesión 14: Abril 09			
			2. Carácter y personalidad.	Revisión y análisis del signo zodiacal, maya y chino.	Responsable: Nancy Medina	Sesión 15: Abril 14		Auto conocimiento	
				Desarrollo de autoimagen	Asistente: Miriam Sánchez	Sesión 16: Abril 16			
			3. Percepción de las emociones.	Clasificación de las emociones.	Responsable: Miriam Sánchez	Sesión 17: Abril 21		Declaración de valores vigentes.	
				Desarrollo jerárquico de los valores	Asistente: Silvina Moreno	Sesión 18: Abril 23			

*Cuadro 10. PES-Módulo 2. “Conociéndome”. “Versión original”*

**MÓDULO 3**  
**“ OPCIONES DE REALIDAD ”**

RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negociado la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional, les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	1. POSIBILIDADES DE ESTAR: escuela, familia, trabajo, otras.  2. LO QUE SE ESPERA DEL ADOLESCENTE: padres, maestros, sociedad, amigos.	Búsqueda de trabajo real.	Responsable: Nancy Medina  Asistente: Miriam Sánchez  Observadora: Silvana Moreno	Sesión 22: Mayo 12  Sesión 23: Mayo 14	Que los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar el ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual, con el fin de vislumbrar metas viables, según sus gustos, intereses y posibilidades	Elección de trabajo	Reporte de búsqueda de trabajo.  Diario de clase.  Registro de observación.
				Cuadro de diversas profesiones.	Responsable: Miriam Sánchez  Asistente: Silvana Moreno  Observadora: Nancy Medina	Sesión 24: Mayo 19  Sesión 25: Mayo 21		Intereses de los estudiantes.	
				Representación de alguna labor profesional.	Responsable: Silvana Moreno  Asistente: Nancy Medina  Observadora: Miriam Sánchez	Sesión 26: Mayo 26  Sesión 27: Mayo 28		Reflexión y análisis de las realidades actuales.	
				Cuento sobre el rol de la familia actual.	Responsable: Nancy Medina  Asistente: Miriam Sánchez  Observadora: Silvana Moreno	Sesión 28: Junio 02  Sesión 29: Junio 04		Valoración de las relaciones humanas.	
				Cine-Debate: Escritores de la libertad.					

*Cuadro 11. PES-Módulo 3. “Opciones de realidad”. “Versión original”*

**MÓDULO 4**  
**“ PLANEANDO MI PROYECTO DE VIDA ”**

RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negocio la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional , les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	1. DEFINICIÓN REAL DEL SER  2. TOMA DE DECISIONES CONSCIENTES  3. PLANEAR UN MEJOR ESTAR EN EL MUNDO ACTUAL	Pasos para elaborar el Proyecto de Vida.	Responsable: Silvina Moreno  Asistente: Nancy Medina  Observadora: Miriam Sánchez	Sesión 30: Junio 16	Que los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual, con el fin de vislumbrar metas viables, según sus gustos, intereses y posibilidades	PROYECTO DE VIDA	Productos de cada sesión.  Notas de campo y procedimiento  Revisión general de carpetas de cada estudiante.  Diario de clase.  Registro de observación.
				Una entrevista conmigo.		Sesión 31: Junio 18			
				Línea de vida o historia existencial.	Responsable: Nancy Medina  Asistente: Miriam Sánchez  Observadora. Silvina Moreno	Sesión 32: Junio 23			
				Cuestionario introspectivo.		Sesión 33: Junio 25			

*Cuadro 12. PES-Módulo 4. “Planeando mí Proyecto de Vida”. “Versión original*

**CLAUSURA  
“EL FINAL DE UN PRINCIPIO”**

RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negocio la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional , les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	1. DESPEDIDA DEL CURSO  2. DESPEDIDA DE LA SECUNDARIA A  3. DESPEDIDA DE LOS COMPAÑEROS Y AMIGOS  4. CIERRE DE CICLO	Lo mejor que pasó.  Regalo imaginario.  El adiós a la escuela.  Ritual de la carta de despedida.	Responsable: Miriam Sánchez  Asistente: Silvina Moreno  Observadora. Nancy Medina    Responsable: Silvina Moreno  Asistente: Nancy Medina  Observadora: Miriam Sánchez	Sesión 34: Junio 30          Sesión 35: Julio 02	Que los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual, con el fin de vislumbrar metas viables, según sus gustos, intereses y posibilidades	LOGROS DEL PROYECTO	Productos de cada sesión.  Notas de campo y procedimiento  Revisión general de carpetas de cada estudiante.  Diario de clase.  Registro de observación.

*Cuadro 13. PES-Clausura. “El final de un principio”. “Versión original*

Una vez concluido el diseño de la PES se buscaron las condiciones necesarias que posibilitaran su realización.

### **3. 4 Viabilidad**

Esta hace mención a las facilidades, disponibilidades, espacios y tiempos que los actores de la institución escolar otorgaron para la implementación del proyecto.

Para esta realización se consideraron: los recursos humanos: estudiantes de 3° “A” y “C”, la directora, los docentes, el personal de apoyo, y las integrantes del equipo promotor; aceptando y contemplando la participación del trabajo tutorial. Los elementos materiales, mobiliarios e inmobiliarios requeridos para la realización de la intervención, se platicaron y acordaron entre el equipo promotor de la intervención y las autoridades de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., mientras que los recursos financieros corrieron a cargo del equipo investigador. Así pues, teniendo todas las pautas para su realización, la propuesta se aplicaría del 11 de Febrero al 04 de Julio de 2008, conforme a lo planeado en la PES.

En el siguiente capítulo se abordara lo realmente ocurrido de la puesta en práctica de esta planeación presentada.

#### IV. EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

En este último capítulo se emprende el análisis de lo acontecido en la aplicación de la propuesta. Aquí se presentan los elementos esenciales que dan cuenta de la apropiación que se hizo de la evaluación, vista esta como un proceso de investigación donde se recabo y recogió información descriptiva en función de determinados criterios.

Si bien, es una valoración que se muestra en la parte final del documento. Se trabajó como un elemento que facilitó e indicó la situación respecto a los momentos por los que transcurría el proceso; por otro lado, se señalan los logros y las dificultades a las que se enfrentó la propuesta y el equipo promotor al dirigirla y evaluarla. Es así, como la aplicación permitió valorizar las condiciones y efectuar las modificaciones necesarias para afinar y enriquecer la acción.

La pretensión de la evaluación abarcó la los componentes necesarios "...valora los productos, el proceso y el trayecto recorrido, o se mira el objeto de la evaluación en su totalidad y no en algunas partes..."<sup>77</sup>, entendiéndose que cualquier ajuste, acuerdo, modificación, o transformación representó el significado del proceso.

Se buscó entonces la consideración de todas las partes orientándola hacia la integración total de conocimientos, habilidades y actitudes en función de la vinculación con el contexto en el que se desempeñó la intervención, recalcando que la consideración del entorno y de la realidad subjetiva fue importante comprender las condiciones correspondientes a las necesidades del proyecto, pero sobre todo, de los sujetos involucrados, al permitir ir más allá del estancamiento frío de resultados.

Para todo lo anterior se requirió determinar el fundamento guía de esta evaluación, por lo que se eligió el paradigma naturalista debido a su pertinencia en la línea de

---

<sup>77</sup>CERDA, Hugo. *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Magisterio. Colección de Mesa Redonda. Colombia, 2000. pág. 34.

trabajo bajo la construcción de un modelo, que retoma aspectos del enfoque participativo e iluminativo correspondiente a las exigencias teórico-metodológicas que se siguió.

Después, se enlistan los instrumentos que dieron cuenta de la realidad que iba generando la propuesta, a la vez que representaron el elemento guía para el establecimiento de las dimensiones, categorías y subcategorías de evaluación, elementos donde se retomó el análisis para la evaluación, finalizando con la concertación de los ajustes y posibilidades prospectivas de mejora. Para ello, se requirió establecer las categorías del análisis de estos datos. Describiendo su interpretación en el punto siguiente, cerrando el capítulo y con ello el Proyecto de Desarrollo Educativo, con los ajustes y prospectiva de la propuesta.

Las funciones de la evaluación anteriormente mencionadas tienen como finalidad un aspecto sumamente importante, ya que determinó el tipo de información que se consideró pertinente para valorar los criterios que se tomaron como punto de referencia, los instrumentos utilizados y la ubicación temporal de la acción desarrollada. Es así, que en el contexto la evaluación se dirigió al sistema en su conjunto y a sus componentes, respondiendo siempre a una finalidad que, en este caso, fue la toma de decisiones con respecto al objeto de evaluación.

#### **4.1 Paradigma y modelo que la fundamentan.**

Entendiendo así la evaluación en el paradigma naturalista se le observa desde la misma perspectiva, es decir, concebida como un análisis de las situaciones educativas específicas, no generalizables. Por esta razón se justifica la pertinencia de este modelo en la línea del presente Proyecto de Desarrollo Educativo, contemplando las circunstancias institucionales y las relaciones educativas desarrolladas en el espacio social durante el tiempo de acción.

Así, la evaluación naturalista presenta como criterio principal, considerar que los comportamientos de los sujetos y la puesta en práctica del proyecto no se dieron

de manera aislada, sino en una realidad construida socialmente en donde cada sujeto elaboró sus propios significados.

De esta manera y bajo las condiciones mencionadas, lo que se pretendió con la evaluación fue comprender el paso del proyecto de intervención, ubicado en la naturalidad de la Escuela Secundaria, Diurna No.155 “Maximino Martínez”, T.M., tomando en cuenta las relaciones entre los sujetos al considerarlos partícipes del proceso, lo cual implicó la manifestación sobrentendida de posturas políticas múltiples, llevando a los sujetos involucrados a tomar cierto grado de responsabilidad.

Para esto, la orientación metodológica que conjeturó este análisis fue de carácter descriptivo, lo que llevó a considerar instrumentos que permitieran obtener datos de significado cualitativo provenientes del contexto, situaciones, problemáticas y necesidades específicas que se iban presentando. Es así que los propósitos no fueron líneas a comprobar, sólo eran elementos guía que ayudaron al análisis del proceso en todas sus aristas. Todo conocimiento se valoró, organizado en categorías y subcategorías, como objeto de análisis de la actividad escolar, la práctica profesional, la pertinencia del proyecto, y contemplando la diversidad que fluía en cada uno de ellos.

Al confluir las investigadoras como parte de la realidad, se ocupó el rol de objeto y sujeto de evaluación. Al ser objeto de evaluación se conjeturaron capacidades de análisis, de reflexión y de autocrítica, cuya base fue la experiencia, buscando las interpretaciones más cercanas a la realidad a fin de proponer posibles mejoras en el ámbito de la actividad profesional.

Igualmente, la evaluación tuvo como última finalidad la adaptación de los procedimientos para el análisis, la creación de posibilidades de modificación y mejora, mediante informes propositivos más que resultados cuantitativos.

Esta base ideológica de la evaluación, sirvió para plantear la posición lógico-metodológica, que se presenta en la construcción del modelo, que ayudó a fundamentar la representación de la realidad concreta, así como los elementos que permitieron la conducción de la valoración.

Las consideraciones del paradigma naturalista son la base para la construcción del modelo aquí presentado; sin embargo, es una elaboración propia adaptada a las necesidades de la evaluación que se requerían dadas las características del proyecto, que retoma aspectos esenciales del modelo iluminativo y del participativo para su elaboración.

Según Cerda, el modelo iluminativo "...se centra en los procesos innovativos, se realiza en condiciones naturales y es fundamentalmente descriptiva e interpretativa..."<sup>78</sup>, lo cual concuerda prudentemente con el paradigma naturalista y con la concepción de evaluación del enfoque que se acomodó para el tipo de propuesta de intervención con perfil innovador.

Al estudiar los procesos de innovación se evidenció, mediante un proceso crítico, la importancia de la evaluación de los fenómenos concomitantes entramados. Fue entonces, cuando se manifestó la necesidad de contemplar el proceso de evaluación de manera holista, para comprender todo y no llegar a interpretaciones con juicios de valor aislados. Es por ello que la propuesta en sí, no podía ser evaluada sin considerar la influencia de los sujetos activos, de igual forma que los sujetos no podían estar aislados de las relaciones humanas y ambientales, entre otras, que influyeron en sus comportamientos.

Lo que se tomó en consideración fue la función del proyecto, la influencia de las diferentes situaciones escolares, los implicados, las ventajas, su aplicación, las desventajas y la participación de las investigadoras, con lo que se pudo observar,

---

<sup>78</sup> CERDA, Hugo. *La evaluación como experiencia total. Logros, objetivos, procesos, competencias y desempeño*. Magisterio. Colección de Mesa Redonda. Colombia, 2000. Pág. 24.

que el énfasis recayó en los procesos y no en los productos desligados de éstos, en donde sólo se proporcionarían "...descripciones parciales del fenómeno"<sup>79</sup>.

Para la contemplación del proceso, los datos requeridos se obtuvieron principalmente de la observación participativa, privilegiando "...el uso de información cualitativa... que (buscó) finalmente, no la explicación de los procesos en términos de relaciones teóricas más generales, sino su interpretación mediante los significados que de tales procesos (conductas personales, interacciones, etc.) tienen los autores que participan..."<sup>80</sup>.

Esta participación de los actores en conjunto se entendió como un sistema vivo, por lo que las modificaciones (durante el proceso) de las sesiones planeadas se presentaron como necesidades inherentes que responderían a la dinámica natural y compleja que se generó. La evaluación corresponde aquí a la descripción interpretativa de lo que estuvo planeado frente a lo que se iba presentando en la práctica y a todo lo que ello implicó.

Para completar el modelo de evaluación, se retomó del enfoque participativo lo que comulga con los valores teóricos de la investigación. La tarea de la evaluación fue referida a los sujetos participantes en el proceso, inmersos en la experiencia, así como las investigadoras figuraron en esta investigación. Al igual que en el paradigma naturalista, al ser parte de la realidad construida bajo un proyecto, el evaluador es pieza clave en sus dos posturas de la evaluación: como sujeto y objeto.

Sobre estas generalidades y apuntando, que es para programas educativos a pequeña escala, el modelo de evaluación se diseñó en cuatro etapas:

---

<sup>79</sup> BHOLA, H. "Paradigmas y modelos de evaluación", en: *La evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo*. Instituto de la UNESCO para la educación. Santiago de Chile, 1992. Pág. 144.

<sup>80</sup> CERDA. Op cit. Pág. 37.

- a) Observación de la situación educativa; es decir, la participación activa y en constante reflexión de lo acontecido durante la investigación.
- b) La selección de temas (categorización): son los ejes de análisis sobre los cuales giró la evaluación, reconociendo que la complejidad del proceso y las implicaciones en él, fue lo que le dio sentido y razón de ser, organizadas en dimensiones que suponen interpretaciones legítimas de la realidad subjetiva construida.
- c) Descripción, análisis e interpretación: correspondientes a la valoración creada bajo los criterios anteriores.
- d) Prospectiva de la propuesta: es la mirada expuesta hacia lo manifiesto en la realización de la intervención, permitiendo dar una visión palpable en el crecimiento pedagógico y la huella de lo que dejó la propuesta.

Pasada la observación de lo acontecido, se procede a presentar los instrumentos y la categorización, haciendo una conceptualización de los hechos ocurridos para una mejor evaluación de los acontecimientos sucedidos en la institución.

#### **4.2 Instrumentos y categorías de análisis; su descripción**

Cada uno de los instrumentos referidos a continuación fueron utilizados en diferentes momentos del proceso, facilitando así la información necesaria para la evaluación; mediante la recolección y el registro de datos necesarios, obtenidos de la realidad de los sujetos inmersos en la práctica diaria para proporcionar elementos de confiabilidad y certeza de los mismos sujetos.

Para una lectura más rápida y profunda, se decidió elaborar un cuadro con tres columnas en las que se enlistan los instrumentos de evaluación, se describen las características generales y, por último, se da una breve explicación de su aplicación en la realidad, así como su finalidad.

<b>INVENTARIO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.</b>		
<b><i>INSTRUMENTO</i></b>	<b><i>DESCRIPCIÓN</i></b>	<b><i>APLICACIÓN</i></b>
<b>CUESTIONARIO INTROSPECTIVO</b>	Instrumento estructurado que permitió recopilar los saberes previos de los adolescentes, gracias a una serie de preguntas escritas.	La introspección es mirarse para adentro; es decir, una autoobservación del propio estudiante que le permitió tener acceso a su propia conciencia y reconocer su interior, lo que le ayudó a introducirse en el tema.
<b>DIARIO DE CLASE</b>	Recurso que se utilizó para recoger las incidencias ocurridas durante el proceso y práctica de las sesiones (los sentimientos, emociones, participación de los estudiantes, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades). Son narraciones escritas por los estudiantes, explicitando su particular forma de vivir el proceso.	Promovió la observación consciente de los elementos puestos en juego en cada sesión, desarrollando la habilidad de reflexión global en los estudiantes. Sin embargo, fue un instrumento que únicamente duró las primeras 12 sesiones, ya que el transcurrir por los adolescentes fue extraviado.
<b>REGISTRO DE OBSERVACIÓN</b>	Instrumento diario del equipo de trabajo en el que, por asignación de roles, cada uno registró los acontecimientos del día en diferentes momentos.	El rescate de los sucesos diarios permitió que el equipo de trabajo se fuera dando cuenta de cómo se conducía la dinámica. Al principio, el registro corrió a cargo de una asignación predeterminada, posteriormente, se registraba lo que pareciera más relevante al ser anotado por quien lo presenciara.
<b>PRODUCTOS DE CLASE</b>	Son diversos instrumentos que, según las temáticas, respondían a los contenidos de las diferentes sesiones rescatando los elementos del aprendizaje significativo alcanzado por los estudiantes.	Permitían ir valorando el grado de apropiación de lo manifestado en las sesiones. En algunas ocasiones tenían que ser cambiados o reorientados, según las características que iba presentando el grupo en general y cada adolescente en particular.
<b>ENTREVISTA DE CIERRE</b>	Instrumento bajo el formato de nueve preguntas, que acometió liberar la perspectiva personal nacida de la experiencia de su participación en la aplicación de la propuesta de intervención.	Se retomaron datos acerca de los sentimientos de los estudiantes en donde expresaron a la entrevistadora sus aprendizajes significativos adquiridos durante todo el proceso, así como su visión acerca de éste.
<b>CARPETAS DEL ESTUDIANTE</b>	Instrumento unión de todos los productos elaborados de manera individual o grupal por los estudiantes.	Propuesto con la finalidad de seguir el proceso de cada uno de los estudiantes. De esta manera, el equipo de trabajo se iba alertando de los avances, retrocesos y, sobre todo, de los cambios actitudinales y de participación. Su aplicación se complicó con la discontinua asistencia de los adolescentes, la arbitraria indicación del cambio de grupo de algunos y la alteración del ritmo de trabajo al cortar la temporalidad de las sesiones.
<b>NOTAS DE CAMPO</b>	Instrumento de notas que tiene que ver con los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa, que se utilizó durante la tutoría individual.	Para anotar detalles interesantes a medida que se presentaban durante las reuniones de la tutoría individual, en donde los adolescentes hacían notar de manera más evidente su personalidad.

<p>CONVERSACIÓN DIGITAL (Messenger)</p>	<p>Instrumento de tecnología digital que nos permitió la comunicación horizontal, sin importar la distancia y espacios en la que se encontraban los estudiantes y las tutoras.</p>	<p>Se presentó como una alternativa a los obstáculos que fueron confluyendo en el devenir diario donde los estudiantes se sintieron en un espacio de confianza y privacidad bien conocido y manejado por ellos.</p>
-------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

*Cuadro 14. Inventario de Instrumentos de Evaluación*

Con el análisis y revisión de los distintos instrumentos surgieron las dimensiones de la evaluación, haciéndose cada vez más específicas con las categorías y subcategorías que las integran.

En el plan de evaluación se analizaron los hechos, acontecimientos y actividades que se presentaron en el desarrollo de la propuesta de intervención.

Lo que se pretendía era analizar e interpretar los alcances de la propuesta valorando el propio plan de acción; es decir, la PES, los datos y las experiencias obtenidas durante la práctica académico-profesional. Por esta razón, se dan a conocer los alcances, limitaciones y obstáculos guiados por tres ejes teórico-prácticos fundamentales: 1) Los alcances de la propuesta, 2) La práctica profesional y, 3) Valoración de la PES. Dichas dimensiones, a su vez, contienen categorías y subcategorías relacionadas a rubros específicos con la intención de profundizar y hacer más completa la valoración.

De esta manera, los datos para dicha valoración provinieron de los acontecimientos diarios surgidos de la aplicación de la propuesta, considerándoseles como elementos contextualizados tomados de la realidad<sup>81</sup>, en el momento de los acontecimientos.

En suma, la evaluación se encuentra organizada bajo las dimensiones que ayudaron a explicitar la lógica del proceso vivido gracias al ordenamiento-reconstrucción cronológica y discontinua, para así dar claridad a lo que se

<sup>81</sup> Para esto fue necesario el análisis de todos los productos de evaluación nacientes de los distintos instrumentos, anteriormente señalados.

entendió por cada uno de estos tres rubros. Enseguida, se presenta la conceptualización que sustenta lo que se valoró en ellos.

## **DIMENSIÓN 1. LOS ALCANCES DE LA PROPUESTA.**

Este apartado pretende analizar lo sucedido realmente, más allá de lo que estaba planeado o estipulado en los propósitos tal como lo establece la IAP, señalando la importancia de lo que se hace y cómo se hace, permitiendo la problematización constante de la práctica para expresar las reorientaciones y sentidos de la misma.

Se tomó en cuenta el impacto en los sujetos y en la institución misma, de tal forma que los cambios, acciones, actitudes, acontecimientos o situaciones, por pequeños que parecieran, fueron importantes para obtener un análisis completo y certero (en la medida de lo posible) de la realidad generada con la práctica, en la que se buscó la mejora en un contexto y condiciones específicas.

**1. Impacto en los sujetos:** los estudiantes involucrados en el proceso de mejora, suponen condiciones particulares en este medio de transformación entendiendo las implicaciones de este proceso en su vida, y la modificación de comportamientos al incluirse en la dinámica de trabajo.

a. Participación: reacciones de los estudiantes ante los escenarios del día a día, en donde convergen estados de ánimo, ambiente, actividades, experiencias previas, entre otros.

◆ Activa/reflexiva: participación involucrada en el proceso que supone el interés explícito en el sentido de las actividades, forjando comportamientos que dan nuevas posibilidades de habitar la escuela; siguiendo la idea de mejora mediante la aplicación y relación de aprendizajes que permitieron la dinámica positiva de trabajo.

- ◆ Pasiva/apatía: actitud de desánimo por la falta de interés y atención caracterizada por la indiferencia hacia los distintos acontecimientos, medios y personas; cuestión que impidió la expresión libre y responsable, que resalta la falta de concreción del estudiante hacia la actividad propuesta, presentada por diversas o distintas causas.
  
- ◆ Autogestiva: es el equilibrio presente en la forma de actuar ante los acontecimientos; se caracteriza por ser prudente y responsable de las repercusiones. Es la toma consciente de las decisiones, tanto simples como complejas, donde se asumían como miembros activos y autónomos del grupo en pro del mismo, así como la realización de las tareas comunes.
  - b. Actividad: acciones que se habían planeado pero que, debido a la dinámica sensible del contexto grupal, se fueron cambiando constantemente. Considerado como un proceso grupal, en el que se establecieron relaciones interpersonales, necesidades, expectativas, demandas; lo cual repercutió en el clima y el ambiente de trabajo orientados por las actividades planeadas frente a la disposición de los participantes.
  
- ◆ En clase: rasgos de participación involucrada en la promoción de ciertas actividades; es decir, la soltura al trabajo según las diferentes técnicas presentando la naturalidad de lo acontecido.
  
- ◆ Extra-clase: intervención en actividades propuestas fuera del horario y espacio de las sesiones, que indicaron una progresión variable del cambio en los adolescentes. Nacidas de la necesidad de dar continuidad a la labor proyectada por el transcurso de la investigación y la planeación establecida.
  - c. Cambio en las expectativas de vida: es el aprendizaje significativo que presentaron los adolescentes después de todo el proceso vivido

durante la participación en la propuesta. Es la correspondencia entre lo propiciado en las sesiones y lo adquirido por los estudiantes, en donde ellos se dan a si mismo un nuevo sentido y significado, dando cabida a diferentes formas de pensarse y transformar su estar.

d. Vínculo: resultado de la interacción entre los sujetos en un proceso donde interactuaron varios elementos que dibujaron la vida en el aula.

◆ Entre iguales: ritmos y características de las relaciones establecidas entre los adolescentes que potenciaron el bienestar personal y grupal, ayudando al desarrollo de habilidades sociales, estimulando la empatía en pro de actitudes y valores positivos para afrontar conflictos, fracasos y frustraciones, que en definitiva, ayudaron a saber estar, colaborar y generar climas de bienestar en las sesiones.

◆ Con las tutoras: empatía de los sujetos partícipes de un momento y espacio determinados. Es la relación interpersonal entre los estudiantes y las tutoras. dada su convivencia diaria, funcionando no sólo como un medio para alcanzar determinados propósitos, sino como un fin en si mismo.

e. Obstáculos: elementos que impidieron el desarrollo de las sesiones y actividades, según se encontraban planeadas.

◆ Internos: resistencias de todo tipo que mostraron los estudiantes, que impedían la concreción de las actividades. Es el proceder expreso de rebeldía y negación de los adolescentes inscritos en un centro de encierro, como la escuela.

◆ Externos: las prácticas tradicionales en la escuela, abatida por la crisis de las instituciones, como influencia en la dinámica de las sesiones.

**2. Impacto de la propuesta en la institución:** en esta investigación, el conocimiento parte de la percepción de la realidad de las prácticas sociales de los sujetos involucrados; en este caso, la acción colectiva está sujeta al análisis y reflexión entendiendo la complejidad de la realidad y los rasgos de participación en ella.

Por ello, los acontecimientos en el centro escolar forman parte de la realidad de la investigación, sean o no conscientes de ello, en la que los sujetos implicados representaron una participación colectiva de relaciones de poder y canales hacia la mejora.

a. Con los sujetos: se refiere a las formas de intervención de los demás actores de la institución, con lo que fue surgiendo en el contexto cotidiano de la escuela y que mantuvo un trabajo sustentado por ellos mismos. La nueva situación, sus consecuencias en el proceso de investigación y transformación, dispone de las causas e implicaciones de los participantes; es decir, un transcurso en el que hay intercambio y discusión sobre el valor de los datos en que basa el análisis, las decisiones, el valor las mismas y su justificación pedagógica.

- ◆ Directivos: transformaciones actitudinales originados en este departamento por la presencia del equipo de trabajo, y la información que se obtenía o se le proporcionaba, según fuera el caso.
- ◆ Docentes: como sujeto activo en la vida escolar, son quienes viven cotidianamente la realidad educativa, crean una experiencia de rutina, resistencia y, sobre todo, malestares que los llevan a buscar en cualquier otro actor del centro al culpable de los males que en su labor enfrentan.

- ◆ Los demás estudiantes: actores que también le dan significado al entorno del contexto escolar, que no están directamente relacionados con el proyecto en cuestión, pero que sin duda enmarcan y presentan las condiciones de la vida diaria.
  - b. Uso de los espacios: la apropiación física y personal de los espacios como recurso necesario para el desarrollo de las sesiones planeadas, tomando en cuenta lo que implicó su uso frente a las medidas y normas institucionales, pero también entendidos como espacios libres para actuar y hacer una práctica distinta.
  - c. Obstáculos: aquí figuran las pruebas institucionales que representaron, en cierto momento, el impedimento para el desarrollo de las actividades planeadas, situación que ocasionó el darle mayor significado a los actos y al estar inmersos en una institución representante de las prácticas tradicionales, ya agotadas.
  
- ◆ Tensiones: estado anímico producido por determinadas circunstancias del quehacer profesional, en donde los actores, que suponen tener un grado de autoridad en el organismo siguen presumiendo de la simultaneidad sistémica para homogeneizar toda la actividad educativa de la escuela secundaria, pretendiendo así uniformizar los procedimientos puestos en cuestión por el conducir del equipo promotor, dentro de la institución.
  
- ◆ Contradicciones: resultado del conflicto y el desacuerdo en las formas de pensar entre las autoridades y el equipo de trabajo al pretender un cambio. Las reacciones son eminentemente lógicas dando cuenta de que algo estaba pasando, que no se presentaba de manera aislada.

## DIMENSIÓN 2. LA PRÁCTICA PROFESIONAL:

Dimensión que incorpora la actividad como una práctica estructural al hacer investigación con una metodología de reflexión-acción, educación y transformación, surgida de la experiencia como parte del grupo social de la institución objeto de estudio. Recela una postura pedagógica frente a la realidad observada con un fundamento teórico que deviene en el ajuste de asumir un rol participante e investigador, como sujeto y objeto; a la vez beneficiarias y productoras de conocimiento, abiertas a cualquier tipo de percepción de la realidad en donde todo fue sometido al análisis y reflexión.

- a. Trabajo tutorial: situado en este contexto, se entiende como la modalidad docente que incluye un conjunto sistematizado de acciones educativas que tienen como eje al estudiante. Es una pedagogía del acompañamiento que consta de un proceso formativo de carácter sociocognitivo del constante reflexionar en, y sobre la acción en la búsqueda de la inclusión de los adolescentes, característica de la que se hizo mano para potenciar su desarrollo.
- ◆ Tutoría grupal: es la estrategia personalizada que brotó de los intereses y necesidades de los estudiantes, que se desarrolló en diferentes espacios e invariablemente se confeccionó sobre el referente del grupo. La principal tarea de las tutoras, fue acompañar y dar seguimiento al paso de los estudiantes en la búsqueda de su evolución personal y social, como desarrollo de la capacidad en la toma de conciencia y responsabilidad de los actos sociales, desenvueltos en la afiliación al grupo en el que se bifurcaban proyectos e intereses en común que daban matices a su identidad personal y de grupo.
  - ◆ Tutoría individual: acompañamiento al tutorado que le permitió expresarse, haciendo efectiva su libertad. Pretendía tender en el estudiante una responsabilidad y conciencia para fundar las condiciones de autonomía que

requiere, según el análisis del contexto y sus condiciones previamente revisado. Con ello, se armarían de habilidades para ir perfeccionando la capacidad de dirigir su propia vida, sin la autoritaria dirección de agentes adultos que habitan el mundo en una posición distinta a la de los adolescentes actuales.

b. Promoción de estrategias de innovación: impulso de estrategias guiadas, con los recursos presentados ante la dificultad que lo tradicional ostentaba en el proceso de la intervención, que están a favor de la causa de mejora. Representó una labor creativa de las tutoras para una práctica perfectible en pro de su desarrollo crítico y de los estudiantes, mediante la producción de instrumentos y condiciones pedagógicas que lo permitieran. Así, se tomaron nuevas medidas en el dominio de la organización del espacio, del tiempo y de los recursos, basados en la disposición del equipo de trabajo que buscó estrategias heterogéneas conducidas a erigir una realidad distinta y más agradable para todos.

c. Conducción en la Institución: manejo administrativo burocrático, necesario para favorecer la ejecución de algunas tareas.

◆ Capacidad de negociación: habilidad para la toma de nuevas medidas en el dominio de elementos comunicativos basados en la disposición del equipo de trabajo, con el fin de favorecer los acuerdos. Se debe tener presente, que se pueden hacer distintas cosas en un mismo momento para convertir las dificultades en posibilidades, teniendo al conflicto como inspiración del crecimiento y contingencia de mejora.

d. Trabajo en colaborativo: labor en equipo que surgió al compartir espacios, aprendizajes y experiencias, en colaboración de las integrantes del equipo. Es la etiqueta asignada al grupo que propició

el desarrollo de habilidades individuales y conjuntas, en donde generalmente las reglas no limitaron ni encasillaron, sino que generaron la creatividad de las tutoras como participantes directas e involucradas en una misma responsabilidad, que basó su aprendizaje en el proceso, más que el fin de la tarea común.

- ◆ **Distribución:** viene caracterizada por un elevado grado de igualdad de roles. Ensayando el equilibrio en la repartición de las tareas, es como se enriquece el apoyo mutuo, no sólo para ser expertas en el contenido sino para aprender a trabajar en equipo al compartir metas y recursos con plena responsabilidad del papel en juego, siendo comprometidas con el título desempeñado.
- ◆ **Evolución:** desarrollo personal germinante del avance grupal. Ubicado en este enfoque de investigación; figura la mejora de la práctica como principal premisa que llevó a la evaluación de la madurez personal y profesional como resultado del seguimiento del proceso. Alude también al aprendizaje de solución conjunta de los problemas ante los que el equipo se vio expuesto, retomados como experiencias potenciadoras. Aquí se entiende la transformación de la práctica cuando se hace conciencia de lo qué se hace y cómo se hace, desarrollando habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y solución de conflictos.
- ◆ **Relaciones y comunicación:** vínculos surgidos al explorar y vivir experiencias en común, como aporte al crecimiento personal establecido frente a la aplicación de la propuesta. Se engloba la simetría de los lazos, basada en una fuerte interdependencia del equipo, de manera que el alcance de las metas concernía a cada una a través del intercambio analítico y reflexivo de información; de las conclusiones y de los razonamientos individuales.

### DIMENSIÓN 3. VALORACIÓN DE LA PES:

En esta dimensión se presenta la estimación de la PES a la luz del modelo de referencia, sosteniendo que “...programar es,...adecuar las estrategias a las posibilidades de la realidad en el sentido de formular a modo de hipótesis el plan de intervención que se considera más adecuado para..., poder cambiar...[la práctica]”<sup>82</sup>

La finalidad es hacer explícitas las conveniencias y deficiencias de la planeación, permitiendo finalizar la evaluación con las acotaciones emergentes para suprimir las dificultades prácticas de los bloqueos, las inadecuaciones, las variables no tenidas en cuenta, y todo tipo de datos que llevaran a reformular, depurar y complejizar el programa a sabiendas de las necesidades latentes para validar y reconstruir el conocimiento propio pedagógico profesional.

- a. Estructura: elaboración del currículum desde los contenidos hasta la pertinencia y articulación de las actividades planeadas, coordinados de manera que aseguraron a cada estudiante un lugar para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales. Esto implicó la inclusión de propósitos a realizar, así como las estrategias para alcanzarlos pretendiendo tender el puente entre la situación de inicio y la alcanzada.
- ◆ Contenidos: pertinencia de los temas que constituyeron la PES; que delimitaron el proceso y aprendizaje retomando su articulación lógica para llegar a los propósitos planteados.
  - ◆ Actividades: medio de intervención sobre la realidad; llevadas por la operación de tareas conjuntas, secuenciadas e integradas para alcanzar los propósitos

---

<sup>82</sup> PORLÁN, Ariza Rafael. “*El Diario del Profesor*” Un recurso para la investigación. Díada Editoras. Sevilla España, 1991. Pág. 25.

según los contenidos previstos. Representó la acción que debería proporcionar al estudiante, la oportunidad para que pudiera construir y reconstruir su propio conocimiento acerca de diversos tipos de contenidos. Las actividades se encontraban ensambladas de forma coherente para su comprensión gradual.

b. Flexibilidad de ajustes: disposición de maleabilidad y estabilidad en la direccionalidad de las acciones. Contradictorio a la rigidez operativa, es la capacidad de ajuste ágil a las situaciones reaccionando al surgimiento de hechos y problemas no previstos, contemplando las incidencias externas que no estaban vislumbradas en la elaboración de los propósitos y la planeación general, pero sin perder de vista la concreción del fin proyectado con sus respectivas adecuaciones y alternativas de solución.

- ◆ Cumplimiento de los propósitos: los alcances a los propósitos figuraron como el elemento clave de la evaluación objetiva de la PES como guía del proceso, de los contenidos y de las actividades.
- ◆ Adecuaciones: cara a las situaciones institucionales en crisis, donde la volatilidad y vulnerabilidad de las prácticas, más las características de la adolescencia actual, presentaban la necesidad de alteraciones lógicas en la planeación, tales que respondieran a los factores y dilemas no previstos; circunstancias de las que devinieron diferentes acciones.
- ◆ Alternativas de solución: cambios a la PES, entrevistos del análisis e interpretación de todos sus aspectos y su puesta en práctica en una realidad contextualizada en pro de la mejora.

#### **4.3 Análisis de los datos arrojados por los distintos instrumentos.**

Es la fase del proceso de investigación que permitió la reflexión de la suma educativa y la aplicación de la misma en el tenor del entramado social en donde se

fue desarrollando. En esta se contempla la narración de los conocimientos rigurosos asentados sobre las bases de la interpretación de los datos y contenidos culturales, inscritos en la ideología y método del presente trabajo, estableciendo así lo latente o expresado en la acción.

La penetración que involucró la práctica exigió un marco de delimitaciones, que permitieron desmenuzar la tarea en sus partes. Por esto, las categorías hicieron las veces de esquema para la reconstrucción, que admitió el acceso a las redes de significados, descritos en los diferentes instrumentos, con la colocación de los datos en estaquillos temáticos, que posteriormente posibilitaron la mirada global con un argumento firme y explícitamente estudiado.

Las fuentes de información y la obtención de datos proporcionaron la confiabilidad de sus explicaciones; sin embargo, la filosofía y la perspectiva teórica exigieron una tarea paciente y selectiva que asomara lo esencial eliminando lo abundante y superfluo para posibilitar la utilización de los datos de manera discriminatoria.

Ahora bien, se redactan todas las cuestiones del desarrollo de las categorías y subcategorías ya mencionadas. Este es un espacio en el que se viabilizó el autoconocimiento crítico del equipo y sujetos de la investigación, teniendo en cuenta que figuró como la principal herramienta para la acción profesional y transportándose al punto de la concientización colectiva, que hace referencia a una tarea de equipo, labor en la que se evidenció la crítica de la propia práctica, independientemente de la mejora y transformación de la realidad. De esta manera, el tratamiento de las interpretaciones se presentara, para su mejor exposición, en el orden de las categorías y subcategorías que permitieron su análisis.

#### **4.3.1 Dimensión 1. Los alcances de la Propuesta**

- 1. Impacto en los sujetos:** Esta categoría muestra la huella de cómo los sujetos de la institución se distaron partícipes de la propuesta, proyectando condiciones, circunstancias y situaciones diferentes de trabajo. También

ejemplifica, como se fue generando un ambiente novedoso en el que las actividades y el proyecto, provocaron en los sujetos disímiles actitudes como la resistencia, y en otros casos, como en el de los adolescentes, el reconocerse como personas con diferentes gustos, necesidades e intereses a los demás.

**a. Participación:<sup>83</sup>.**

Esta subcategoría hace mención a las distintas formas, en la que los estudiantes se mostraron interesados o no, en las diversas actividades planeadas para la construcción de su proyecto de vida.

La participación obtenida durante las sesiones modulares, se mostró inconsistente por los múltiples factores que interfirieron para llevar, adecuadamente cada sesión y lograr el propósito planteado en un inicio.

En un inicio se encontraron adolescentes con comportamientos centenarios, como el saludo tradicional de casi reverenciar al profesor cuando entra al salón de clases, entre otros<sup>84</sup>. No obstante, con el paso del tiempo este tipo de comportamiento se dejó de presentar, legitimando ellos mismos sus conductas hacia los demás.

Es difícil señalar la participación individual de los adolescentes, pues cada uno se expresó de distintas formas según su personalidad haciéndola incomparable con la dinámica surgida en cada grupo, puesto que cada uno definió su campo, sus reglas y su esfera, a la vez que delimitó su peso de participación.

La contribución dada y generada en cada grupo, no sólo concibió o se refirió a la expresión verbal, también a aquella forma en la que los adolescentes se

---

<sup>83</sup> Especie de ingrediente que tiene que estar en toda actividad política, en toda institución que pretenda ser “moderna”, “progresista”, “democrática” o actualizada.

<sup>84</sup> Registro de observación. Febrero 11 de 2008.

manifestaron durante, dentro y fuera de las sesiones, reflejando en ellos la realidad de nuestra práctica profesional.

◆ Activa/reflexiva: este tipo de participación generada en los grupos, incitó a formar en ellos distintas dinámicas, en donde cada grupo avanzó a su propio ritmo y personalidad. Entretanto, en las primeras sesiones las tareas requeridas se culminaban a su tiempo y con un avance favorable. Con el paso de las sesiones, los más comunicativos se hacían notar de forma verbal o no verbal; entre ello la violencia, gritos, movimientos, entre otros. Pues, ellos consideraban que el moverse y platicar era signo de participación.

Sin embargo, varios de los partícipes manifestaron una intervención reflexiva en distintos momentos; incluso al finalizar el tiempo de aplicación, con la confianza y empatía lograda. Presentaron por si mismos el tipo de participación alcanzada llevándolos a realizar un análisis de su comportamiento para reconocerse ante sí y ante las demás personas. “La participación reflexiva de Daniela le permitió darse cuenta de que su carácter lastima a las demás personas, y así ella no disfruta muchas de las cosas que pasan a su alrededor, por lo cual se auto-controló y cambio de actitud”.<sup>85</sup>

Este tipo de participación reflejó una contribución para los estudiantes y para las tutoras, en el desarrollo y la mejora de las acciones propuestas dentro y fuera de sesiones realizadas.

Ahora bien, los chicos que lograron manifestar una intervención en el proceso dieron a conocer sus habilidades y capacidades, aunque la expresión verbal no siempre fue la única forma de mostrar su saber. Se tiene entonces que, de la manera en como se manifestó esta intervención, los adolescentes contribuyeron en propia medida a la construcción de su proyecto y a la apropiación de sus saberes.

---

<sup>85</sup> Registro de observación. Febrero 11 de 2008. 3º “A”.

- ◆ Pasiva/apatía: Otra forma en la que los estudiantes se expresaron para la ejecución de las actividades, fue una actitud de carácter paciente e indiferente, realizando así una participación poco notable para los demás.

Como anteriormente se mencionó, la participación no fue expresada únicamente de forma verbal, sino también de una forma poco trascendente en, donde los estudiantes rara vez mostraron que las actividades y acciones propuestas eran captadas y absorbidas por ellos. Es bien conocido, que existen estudiantes que muestran una actitud poco considerable en el momento de efectuar alguna actividad, ya sea mostrando una habilidad poco favorable para realizar movimientos o bien para demostrar sus conocimientos.

Desde las primeras sesiones se pudo notar este tipo de participación, pues se observaron algunos adolescentes que reflejaron una apatía constante en todo segundo. No obstante, hubieron cambios de roles donde los apáticos se mostraron en ocasiones inquietos y viceversa. “ahí algunos chicos que platica y se pasean, dejando completamente de lado la tarea. Se presenta el baúl de los recuerdos, algunos se muestran apáticos y otros de broma”.<sup>86</sup>. Al final de las sesiones este chico se preocupó al preguntar si su actitud afectaría el trabajo, reconociendo su falta de participación activa.

Ahora bien, la actitud pasiva se debió, en algunas ocasiones, a no saber cómo comportarse ante las tutoras y cómo actuar en las acciones encomendadas; puesto que, se rompió con una forma tradicional de trabajo. Al no trabajar como los maestros “normales”, ellos tampoco podían hacer lo que los estudiantes “normales” harían, siendo que no se les reprimió en ningún momento, en cambio, se les dió libertad en un espacio de encierro.

Esta actitud, se debió a múltiples circunstancias que se fueron presentando como: el tiempo de las sesiones, las clases anteriores, los productos tecnológicos

---

<sup>86</sup> Registro de observación del día 11 de Febrero de 2008. Estudiante de tercero “A”

(celulares, mp3, etc.) y el profesor; todo ello influyendo en el rendimiento que desempeñaron en las horas de trabajo. Otra situación que generó este tipo de participación, fue la organización de actividades culturales y recreativas por parte de la institución en las dos últimas semanas, por lo que constantemente se encontraban dispersos, provocando así, poca asistencia en la secundaria.

El poco tiempo dado para las sesiones ocasionó que se perdiera la continuidad de las actividades, lo que condujo hacia ciertos comportamientos y actitudes no favorables para la planeación y para el resto del grupo.

Ya se ha hablado que, los adolescentes se encuentran en un momento de crisis, en donde su identidad no está forjada, y la poca atención que mostraron es una característica de la etapa por la que están pasando. Así pues, ambos grupos presentaron características comunes; la flojera y la indiferencia una de las más concurridas.

◆ Autogestiva. esta forma de participación se fue generando con el avance de las sesiones, puesto que en un principio todos mostraron una actitud donde pedían que se les guiara en las actividades o esperando a que las tutoras realizaran una actitud igual a la de su profesores; sin embargo, con el paso del tiempo y con la confianza generada, ellos mismos fueron moderando esta situación. No obstante, reconocieron que, algunas veces, su comportamiento y actitud no fueron las adecuadas para el apropiado desarrollo de las sesiones.

#### **b. Actividad:**

Esta categoría hace referencia a la forma en cómo fueron recibidas las actividades propuestas ante los estudiantes, según se iban presentando, así como el carácter, origen de los cambios surgidos en las acciones previamente planeadas.

◆ En clase: se hace mención a la manera en como las actividades fueron recibidas por los estudiantes en los dos grupos partícipes de la propuesta. Los

comentarios realizados, expresaron un agrado y un gusto por las ellas en el comienzo de su desarrollo, situación que pareció favorable seguir con su continuidad.

Se tenían actividades planeadas para trabajar con ellos de distintas formas, como fueron las fotocopias y películas, pensando que era la mejor condición para que los adolescentes se expresaran y se repensaran, pero al parecer estas actividades fueron las que menos llamaron la atención provocando alteraciones y resistencia al llevarlas a cabo. Entregando sólo en ocasiones los productos deseados y con el fin propuesto de dichas actividades.

En las primeras sesiones se efectuó un registro, donde una de las tutoras observó la realización de las actividades con los adolescentes y la forma en cómo estos se conducían ante las acciones, lo cual generó intimidación e incluso molestia en los estudiantes. Durante el avance, se notó algo de identificación con el trabajo realizado, la mayoría de veces se efectuaba una plática sobre temas que fueran de su interés, hablando por lo regular de ellos mismos y de lo que sucede en el ámbito donde se desenvuelven como seres cambiantes pues, como menciona Urrestì, "... más que pedirles o juzgarlos por aquello que hacen o no hacen , es comprenderlos en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir , pues más que un actor, se trata de un emergente."<sup>87</sup>. Es por eso que las actividades buscaron ser dinámicas con el fin de atraerlo.

Con el avance de las actividades, los estudiantes pedían diferentes técnicas y espacios de trabajo, manifestando así, su interés por estar en constante movimiento. Empero, se contradecían porque, por un lado pedían técnicas más dinámicas en espacios abiertos donde se sintieran libres; pero al presentarles nuevas actividades se mostraron apáticos y sin ganas de participar, al parecer

---

<sup>87</sup> TENTI, Emilio (comp). *Una escuela para los adolescentes, reflexiones y valoraciones* URRESTÌ. Marcelo. "Cambios de escenario sociales, experiencia juvenil urbana y escuela" UNICEF, LOSADA: Buenos Aires. Argentina, 2000.Pág. 30.

muchas cosas dependían de su estado de ánimo o de la clase que tenían anteriormente.

Mientras se desarrollaron las actividades, las sesiones propiciaron un espacio y un tiempo en el que se rompió con la rutina y la cotidianidad, pues se hicieron cosas distintas a sus otras clases, tal como lo mencionó un estudiante al afirmar "...me parece muy divertido mejor que las clases de cívica"<sup>88</sup>, cuestión que generaba un ambiente de comunicación entre las tutoras y los estudiantes, teniendo como resultado la cohesión grupal.

Se trató de propiciar un ambiente de confianza y de compañerismo, en donde la manera de explicar y participar fuera libremente, lo que algunas veces fue de ayuda, pero otras tantas complicó las cosas, haciendo más difícil la realización del trabajo.

◆ Extra-clase: con la pérdida de sesiones y la falta de tiempo para la conclusión del proyecto, se decidió trabajar en una condición distinta a la acostumbrada por los estudiantes, siendo esta forma de trabajo *la vía red digital*. Por medio del Messenger, se dieron conversaciones que hicieron los tiempos de sesiones, que no se trataron en una clase, donde el espacio fuera un salón, una biblioteca o el patio escolar, sino al contrario, un ambiente y espacio de tecnología conocido por los adolescentes porque, al ser parte de una nueva era de transformaciones, son ellos los expertos y conocedores de estos avances tecnológicos. Así pues, este fue un instrumento bien recibido; aunque cabe señalar que no todos fueron participes de esta estrategia, algunos por no contar con cuenta de correo y otros más por no contar con esta tecnología en casa.

---

<sup>88</sup> Comentario de uno de los estudiantes de Tercero en una entrevista informal.

### c. Cambio en las expectativas de vida:

Para comenzar a hondar sobre el tema de intervención, se llevó a cabo un primer cuestionario donde se pretendió conocer las perspectivas de vida de los adolescentes. Con éste cuestionario en su mayoría, los estudiantes mencionaron que su meta era ser alguien en la vida, así como el ser feliz, tener una familia o un trabajo. Este tipo de respuestas tradicionalistas son aprendidas desde el seno familiar y fortalecidas en la institución escolar, “si esta lógica es la que hace funcionar el hogar en la modernidad y es el Estado quien se hace cargo de dar continuidad al proyecto de vida de los individuos, aceptándolos en la institución educativa, habrá de comprenderse que los padres “para dar continuidad al proyecto cultural que instalaron previamente, esperan que ésta tenga una estructura similar a la institución que ellos comandaban”<sup>89</sup> . Es entonces que, se consideró una lógica previamente establecida en las contestaciones de los adolescentes, ya que estuvieron dirigidas y condicionadas a cumplir simplemente con la tarea, al no tener relación con la realidad; eran respuestas que se suponen esperadas por los maestros instituidos en la lógica agotada.

En la segunda aplicación de otro cuestionario, las respuestas seguían girando entorno a las mismas expectativas; todo tenía que ver con una profesión y con ser alguien en la vida, concibiendo esto como su propio proyecto de vida. Por el contrario, la IAP se contemplaba un proyecto más complejo con impresiones propias del sujeto, tal como nos lo demostró Teodoro<sup>90</sup> - estudiante de tercero “C”- al comentar que se dio cuenta de que puede confiar en sí mismo y enfrentar la vida con otra actitud.

Las profesiones ya las tenían determinadas; sin embargo, se quiso ir más allá, para lograr que se percataran de las condiciones del contexto social y familiar, reconociendo sus habilidades personales para formar en ellos una decisión

---

<sup>89</sup> LUGO. H. Ma de la Luz y CARBAJAL.J. *Génesis, desarrollo y caracterización de las conductas escolares de hoy*. México UPN.

<sup>90</sup> Sesión de tutoría individual. 23 de junio de 2008.

consciente y fiable para su propio beneficio. Poco sabían de sus habilidades y reconocían que nunca se habían puesto a pensar en ello. Existen muchas profesiones en la actualidad que son bien vistas por la sociedad como Contador, Ingeniero, Médico etc.; sin embargo, también existen otras ocupaciones nacientes del siglo XXI como: Dj, stripper, entre otras; en donde al parecer, los adolescentes de hoy quieren trabajar, pues en las anteriores profesiones el desempleo va en aumento, dejándolos en un mundo incierto debido que la escuela de hoy ya no garantiza un futuro deseable para los jóvenes.

Por lo tanto, las actividades permitieron que reconocieran el cambio sustancial que ha surgido en su vida para verse con características, necesidades e intereses diferentes a la de los propios adultos. Se afirma esto, debido a que los chicos no confiaban en si mismos, por todos los comentarios de cualquiera de los agentes educativos de la institución que los señalaban como incapaces de poder tener una vida adecuada a sus expectativas. En constantes ocasiones los profesores tachaban a los adolescentes como malos estudiantes, por lo que no lograrían acceder a ninguna de las opciones de nivel medio superior. Estos comentarios y decires ocasionaban que su autoestima bajara, cuestión que poco a poco se fue rescatando en el taller.

Por consiguiente, se logró la relación entre compañeros, interesándose en conocerse más y unirse como grupo, a la vez que lograran confiar en sí mismos: “Aprendí que puedo confiar en mí”<sup>91</sup> dice Axel de tercero “C”. Otro de los argumentos, fue cuando un estudiante nos dijo que lo único que cambió en ella es que ahora ya es feliz<sup>92</sup>, mientras que otro adolescente, David de tercero “A”, dijo – “me abro más a las personas”.

---

<sup>91</sup> Cuestionario aplicado el 2 de julio de 2008.

<sup>92</sup> Griselda estudiante de tercero “C”. Cuestionario del día 2 de julio de 2008.

Referente al proyecto de vida, se observó que los estudiantes comenzaron a repensarse haciendo explícitos algunos de sus deseos y necesidades futuras, así como los elementos que se requieren para alcanzar dichos planes.

#### d. Vínculo:

El impacto que creó la aplicación de la propuesta en los dos grupos de trabajo, pasó a ser un espacio y un lugar de convivencia, tanto para los adolescentes como para las tutoras, generando una relación de confianza, libertad, autonomía y confidencia con alguno de los participantes, así como la unión entre ellos mismos.

◆ Entre iguales: Aunque se trabajó con grupos que ya tenían dos años de convivencia y de compartir un espacio, la propuesta de intervención fue un momento donde los adolescentes conocieron algo más acerca del otro, que les permitió allegarse como personas iguales, construyendo así la unión de grupo y el compañerismo, logrando una confianza para poder expresar sus ideas y sentimientos ante los demás: "...aprendí a convivir con ellos y conocerlos un poco más... ¡Fue trabajo en equipo!.." <sup>93</sup> Los más tímidos dijeron que fue un momento que les ayudó a convivir más con su grupo.

En ocasiones mostraron poca comunicación, por lo que las actividades no se desarrollaban eficazmente, pero a pesar de esto se logró distinguir un grupo unido en distintas circunstancias, ya sea para el relajo o para hablar sobre algunos temas de interés común, puesto que siempre se trató de integrar a todos en las actividades.

◆ Con las tutoras: La relación concebida con los grupos pasó por varios momentos; cuando se comenzó la aplicación existió resistencia y respeto por jerarquía para con las tutoras; sin embargo, con la pérdida de sesiones y la

---

<sup>93</sup> Entrevista Julio 2008. Isabel González de 3° "A".

discontinuidad del trabajo, lo poco que se había logrado con ellos, como la empatía, se fue perdiendo apenas en sus inicios.

Frente al poco tiempo de las sesiones, se provecho el tiempo destinado al receso, para interactuar con los adolescentes, favoreciéndose así, el vínculo entre las tutoras y los estudiantes. Comentando en las entrevistas el agrado en la manera de conducirse hacia ellos. Sin embargo, esta relación forjada no se dio de la misma manera en todos, ya que difirió en relación al género masculino al ser ellos los que más se acercaban para platicar y ser escuchados, mientras que las adolescentes permanecían retraídas y esquivas para forjar una relación más expresiva y confiable.

Los adolescentes se percataron del rol que cada tutora desarrolló dentro y fuera de las sesiones, reconociendo las características propias de cada una, al no ser tratados con una condición de superioridad, siempre se procuró mantener una relación de confianza, lealtad y de franqueza entre ambas partes, incluso llegar a lograr una relación de confianza con algunos estudiantes, como lo mencionó Rodrigo- “a ustedes no las vemos como maestras, sino como confidentes”<sup>94</sup>-De esta forma, aún se mantiene contacto y seguimiento de sus intereses por la vía red digital Messenger.

Los adolescentes de ambos grupos siempre se mostraron abiertos, sociables, y en ocasiones directos con las tutoras, ya que, al parecer, la edad y el hecho de que también fuéramos estudiantes fue el motivo por el que se generó este tipo de relación mostrando un vínculo distinto al de sus profesores.

---

<sup>94</sup> Comentario recogido de una sesión de tutoría individual, realizada con motivo del día del maestro. 14 de mayo de 2008.

#### e. Obstáculos:

Si bien algunos obstáculos ya se han mencionado durante esta dimensión, estos representan la forma en que se fueron colocando trabas para la adecuada aplicación de la propuesta de intervención.

- ◆ Internos: se fueron dando en relación a la resistencia al participación en las actividades, ya fueran estas pasivas o de movimiento, generando cierta frustración en la práctica. Así también, al vivir los distintos actores escolares inmersos en un ambiente de subordinación y acostumbrados al Estímulo-Respuesta, limitaron su capacidad autogestiva exigiendo este tipo de prácticas tradicionalistas.

El comportamiento y la actitud rebelde de los adolescentes fue otro factor más que trabó el desarrollo y el cumplimiento de las actividades debido a que, como parte de esta etapa, mostraron un desenganche y poco interés hacia la realización de algunas actividades. A este problema, también se le suma el avance tecnológico, que da a los adolescentes la posibilidad de acceder a ellos en cualquier momento y lugar; incluso al aula.

Otro impedimento se debió a las pocas sesiones que se lograron cumplir, lo que dio, pie a una discontinuidad de la práctica y de logros. También ocurrió una constante e incesante interrupción del profesor de cívica, que siempre pedía la salida de algunos estudiantes para la revisión de trabajos o tareas atrasadas.

- ◆ Externos: el hecho de que la actividad se desarrollara en la escuela (centro de encierro), condicionó a los estudiantes. La resistencia es comprensible y altamente fundamentada teóricamente. Es así que se debió cumplir con ciertos lineamientos previamente establecidos, cosa que no favoreció la labor desempeñada.

Debido al comportamiento característico de los adolescentes, el número de estudiantes se vio reduciendo en ambos grupos, como consecuencia de que haber sido mandados a educación a distancia o cambiados de grupo. En las últimas dos semanas de clases, la institución organizó actividades recreativas y culturales, lo que se reflejó en poca asistencia ocasionando que las sesiones se vieran con escasos estudiantes, pues, como institucionalmente ya no existía nada académico en la escuela que los mantuviera bajo resistencia, se sintieron libres, lo que causó que decidieran no ir más a la secundaria

Durante la estancia en la institución, existieron días en donde se efectuaban juntas de consejo técnico (totalmente instituidas), de modo que estas afectaron la intervención debido a que se realizaban en el día y hora en los que se había permitido trabajar con los estudiantes, de tal manera que "...la escuela fue elegida como sede de junta extraordinaria, para los profesores de la zona, situación por la que los estudiantes no asistieron a tomar clases..."<sup>95</sup>. Ahora bien, otro obstáculo presentado e igualmente instituido, fue la realización de la evaluación bimestral de los estudiantes, momento en que profesor de cívica y ética argumentó, que estar atrasado con los grupos, y tenía que ponerlos al corriente en sus evaluaciones para que no reprobaran, quitando así, los pocos días que quedaban de trabajo, evitando el avance de la propuesta.

**2. Impacto de la propuesta en la institución:** Esta categoría muestra la marca de agentes externos en una cotidianidad instaurada bajo lo tradicional. La figura de personas ajenas a una comunidad escolar causó incertidumbre, curiosidad y desconfianza, ya que se violentó un espacio institucionalmente establecido.

---

<sup>95</sup> Registro de observación. Junio 5 de 2008

### a. Con los sujetos:

Conforme se fue avanzando en la aplicación de la propuesta y en el transcurso de la práctica, se presentaron algunas molestias, inconformidades e inquietudes, así como sorpresa, fisgoneo, petición, demanda y solicitud para trabajar no únicamente con los actores principales de la intervención, sino también con el resto de la comunidad escolar.

◆ Directivos: integrado durante gran parte de nuestra intervención por un actor, cuestión que dio pie a la elaboración de un esquema general de la secundaria por parte de las investigadoras, quienes proporcionaron una mirada externa y significativa para la institución, así como una visión de su trabajo realizado con los adolescentes. Sin embargo, la propia directora comentó en una ocasión que los datos recopilados deben decir siempre la verdad, pues de lo contrario la estrategia y trabajo no servirían para el mejoramiento de la institución. A pesar de esto, mostró siempre apoyo y aprobación a dicha acción, por lo que su disposición para la continuación de nuestra labor fue positiva.

Ya para finalizar el ciclo escolar, el subdirector se integró al departamento directivo, con quien la directora comentó acerca de la labor realizada y del apoyo que le se le brindó a la institución, quedando de él una simple sonrisa como signo de aprobación.

◆ Docentes: como actores involucrados en la formación de los adolescentes, fueron personas que mostraron desconfianza y a la vez curiosidad e incertidumbre en la forma de laborar. Un estudiante comentó en alguna ocasión que "...los maestros ahora inventan demasiadas cosas malas siempre y cuando lo único que están haciendo ustedes es ayudarnos..." "... a los profesores les molesta que ustedes estén con los alumnos, porque dicen que nos dan alas, nos abren la mente y sólo pierden el tiempo con eso..."<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Anónimo 3° "A". Evaluación escrita. Marzo 2008.

En los inicios mostraron recelo y poca cooperación para que se efectuaran las actividades considerando la presencia de las tutoras como intrusiva; sin embargo, con el paso del tiempo esta actitud se fue perdiendo, y al final del ciclo mostraron interés, proporcionando algunas aportaciones para el trabajo. Otra cosa más que se logró con algunos profesores, fue el establecimiento de un vínculo como colegas con el mismo interés y fin, logrando así el reconocimiento de ellos.

◆ Los demás estudiantes: los estudiantes de la secundaria en general presentaron una demanda para que no sólo se trabajara con los de tercero “A y C”, también con el resto de la población estudiantil, pues el trabajo representaba la posibilidad de un estar distinto dentro de un mismo espacio, generando así, entre los actores una curiosidad de lo trabajado con ellos. Los estudiantes presentaron el interés ante los prefectos y en algunos docentes, al preguntar si ya habían llegado las tutoras para darles clase.

Durante el tiempo que no se pudo laborar con los estudiantes de tercero, se trabajó con distintos grupos del centro, en especial con el grupo de segundo F, con quien se dio un mayor número de intervenciones. Mientras, se permanecía en el receso o en la sala de maestros se presentaron estudiantes con la petición de trabajar con ellos.

#### **b. Uso de los espacios:**

Se hace referencia a la forma, en la cual se utilizaron los espacios escolares como recurso de trabajo y como lugar en donde los adolescentes pudieran desarrollar las actividades con libertad.

Antes de comenzar las primeras sesiones se platicó con la directora sobre la forma y los lugares donde se podría trabajar. El lugar señalado y acordado fue la biblioteca, ya que anteriormente se había observado que era un sitio poco usado y con el espacio adecuado. Por consiguiente, estas primeras sesiones causaron en los estudiantes un cambio en su rutina y movilidad, pero durante el transcurso, el

espacio se fue rolando pues, con la permuta de sesiones y algunos conflictos que se generaron, el lugar ocasionalmente era ocupado por las madres en la realización de talleres. Finalmente se optó por trabajar en el patio, para que los distintos agentes educativos observaran la forma de trabajo con los estudiantes.

El uso de los espacios nunca fue de la misma manera; se dieron ocasiones donde los chicos movían el mobiliario para conseguir un mayor espacio y, las sillas eran acomodadas en círculo o en rectángulo. También se trabajó en parejas o subgrupos, en el patio se laboró con sillas o en el piso, dependiendo de la ocasión, de tal manera que siempre se trató, que los estudiantes ocuparan estos lugares de una manera distinta a la acostumbrada.

Ya en el final de la intervención se prefirió trabajar en el salón de clases, debido a las actividades organizadas por la institución y por la poca asistencia de los estudiantes, y de igual forma se presentó resistencia para que éstos salieran al patio a realizar las actividades.

Los espacios nunca fueron permanentes, pues debido a las circunstancias fueron constantemente variados. La biblioteca, el salón de clases, los pasillos, el patio y hasta la sala de maestros, funcionaron como ejes de trabajo, y como lugares en donde se generaron diferentes ambientes.

### **c. Obstáculos:**

A continuación se enuncian las dificultades y contratiempos que se generaron en la institución mientras transcurrió el tiempo de la aplicación.

◆ Tensiones: reveladas como intranquilidades que se fueron generando dentro o fuera de las sesiones, debido a las dificultades presentadas por los distintos agentes hacia las tutoras durante el tiempo de desarrollo de la intervención.

Este tipo de inquietudes fueron generadas por la poca credibilidad que le dio la institución al trabajo promovido por el equipo investigador, pues la secundaria es concebida como una institución sólida que viene funcionando con una práctica dominante, y en donde el trabajo de unas simples estudiantes, sin experiencia no tenía relevancia.

Por otra parte, una de las situaciones provocadas debido a las causas originadas por el sin fin de obstáculos presentados, fue el cansancio y la decepción que se origino a los comentarios y procedimientos que realizaban los docentes ante los estudiantes acerca de la presencia y labor cometida. Una observación hecha por las tutoras fue "...Rodrigo preguntó nuestro sentir, sobre los profesores, pues había notado que desde nuestra llegada nos miraban con molestia y hasta se portaban groseros..."<sup>97</sup>, situación que no sólo fue percibida por las tutora, sino también los estudiantes. Hay que recalcar que con esto no se pretende generalizar a los profesores, ya que existieron pocos que mostraron apoyo ante el trabajo.

◆ Contradicciones: en un principio parecían no existir este tipo de negaciones, pues aparentemente todo marchaba bien, pero durante la marcha de las sesiones, las objeciones se fueron notando y haciendo presentes ocasionando así el poco avance de la intervención.

Durante el inicio se estableció un horario y un espacio para el desarrollo del trabajo, no obstante, durante el camino se fueron dando privaciones en el horario, espacio, y tiempo fijo, ocasionando escasa seriedad al trabajo ante los estudiantes y ante los demás actores de la institución.

Otras de las contradicciones presentadas eran los comentarios que realizaba el profesor de cívica y ética al pedirnos espacio argumentando que estaba atrasado en su planeación debido a nuestro trabajo y, que esto afectaba a los adolescentes. También afirmaba que su trabajo era más productivo, ya que sólo trabajaba un día

---

<sup>97</sup> Registro de Observación Junio 26 de 2008.

a la semana con ellos y que por ende tenía cierto retraso. Por otro lado, los chicos decían que esto no era cierto, pues con él no casi trabajaban, que era flojo y sólo dictaba. Así fue como poco a poco se quitaron los días de sesión; la directora, la trabajadora social y la orientadora mencionaban que era más productivo sacar a los chicos adelante en esta asignatura; siendo ellas quienes habían establecido el día y la hora de trabajo, argumentando que el profesor no trabajaba, mientras que la orientadora únicamente se ocupó en realizar exámenes simulacro con ellos.

Este tipo de situaciones ocasionó que el trabajo no tuviera la seriedad y la credibilidad necesaria para un apropiado funcionamiento de del programa; impidiendo el logro de los propósitos a alcanzar en la clausura de la intervención, de igual forma imposibilitó el adecuado desempeño de la tarea ante los adolescentes y los demás actores.

#### **4.3.2 Dimensión 2. La práctica profesional:**

La investigación permitió adquirir conocimientos teórico-prácticos que, sin duda, configuraron la actividad profesional con base en los conocimientos pedagógicos y didácticos adquiridos luego de cuatro años de estudio sobre la estructuración de los contenidos, la forma de apropiación-decodificación de los mismos, los intercambios cognitivos y socio-afectivos (que son las situaciones en clase), y demás. Se logró analizar la práctica profesional y descubriendo nuevos desafíos de crecimiento, mejora personal y social, implicados en la participación de la propuesta, se analizó y dialogó sobre todos los materiales que pudieran dar cuenta de la labor profesional.

Se dejó al descubierto que la vida del grupo, se centró en aspectos como los propósitos, la metodología del trabajo y las relaciones interpersonales que fueron la guía del ciclo de IAP, originando y construyendo así la evaluación de la dimensión desde esta perspectiva.

### a. Trabajo tutorial:

Como mecanismo soporte de trabajo, las tutorías proporcionaron los matices para saber reaccionar de determinada forma frente a las situaciones contextualizadas de la realidad de cada uno de los grupos.

Tomando en cuenta las dos caras de la tutoría, desde su postura grupal permitió construir la identidad del grupo, mediante el reconocimiento de sus integrantes como miembros del mismo, y en donde ellos hacen ser al grupo y viceversa. Por otro lado, en la tutoría individual se logro que los estudiantes se repensaran, reconociendo algunas características que los hacen ser. En ambas posturas de la tutoría se propició un espacio en el que la libertad de expresión fue lo principal en todo momento.

◆ Tutoría grupal: el inicio de la tutoría como primer acercamiento de trabajo con los adolescentes trajo diferentes implicaciones. Por una parte, la resistencia momentánea de los chicos, el asombro-expectativa de los docentes y el nerviosismo de las tutoras.

Así mismo, se considero que los adolescentes tenían ciertas bases o conocimientos de algunas temáticas, lo que llevó a planear y conducir de una manera particular las sesiones, pero las respuestas esperadas no llegaban.

Poco a poco se fueron presentando los momentos donde los estudiantes pudieron comprobar que no se trataba de una clase más, por el contrario, que llegaba a ser un espacio construido por todos, donde al aprendizaje era mutuo y las jerarquías inexistentes. Entonces se llegó a un lapso en era capaces de autorregularse y moderase para que la sesión siguiera su curso, por lo que resultó crucial la motivación del grupo como parte del elemento potencializador de trabajo.

La tarea de las tutoras consistió en la promoción de las indicaciones que favorecerían el trabajo. Posteriormente, se pasó al espacio, preguntando dudas o

platicando algún tema cualquiera con los adolescentes, el cual era citado por ellos mismos.

En muchas ocasiones los chicos perdían la atención del tema, cayendo en la falta de profundidad en las reflexiones previstas. Al notar esto, se optó por hacer el trabajo en subgrupos, de tal manera que cada una de las tres tomaría a una parte proporcional del grupo y trabajaría con ellos. Así se hizo y funcionó, partiendo de sus intereses y conocimientos previos acerca del tema. Los chicos estaban menos dispersos, haciendo acotaciones sobre su vida personal y participando en las reflexiones propiciadas por la tutora en turno. También representó la oportunidad para que todos se expresaran, se pensaran, se fuera estableciendo la confianza entre ellos, se presentando un clima de trabajo tutorial más comprometido entre todos. Después de varias sesiones de este tipo, los adolescentes quedaron enganchados con el proyecto señalando que: "... en los tres años nadie nos había puesto tanta atención como lo están haciendo ustedes tres..."<sup>98</sup>

El hilo conductor de las reflexiones fue la correspondencia, pues los adolescentes querían saber de nosotras para que después ellos pudieran contarnos y, si bien no fuimos claras y sinceras, hacíamos uso de esta oportunidad para poner ejemplos sobre las actitudes y comportamientos que le pueden significar perjudiciales a un estudiante-adolescente-hijo-compañero, etc.

El momento tutorial estaba asignado a un espacio y tiempo determinados pero, al decidir compartir otros tiempos y espacios con los estudiantes, los momentos se multiplicaban en esos dos sentidos. Entonces, el descanso y los tiempos entre clases formaron parte del trabajo.

En cualquier caso, la libertad de participación se fue facilitando, mediante la realización de actividades, que los llevaba a conocerse más desarrollando una

---

<sup>98</sup>.Comentario anónimo de un estudiante de 3º "A".

dinámica atractiva para todos, lo que les permitió mirarse como grupo en posición de lo posible y lo deseable.

Todo buen comienzo supone grandes ventajas, por tanto, todas las sesiones se comenzaron, preguntando el sentir de los adolescentes, llevando esto a dejar de lado la actividad planeada para abordar las necesidades que el grupo presentaba en ese momento, difiriendo los tiempos del grupo “A” y “C”.

Posteriormente, “la buena onda” y la consideración presentada a los adolescentes se revirtieron, dejó inconclusas las actividades. En consecuencia, se decidió hablar con ellos, poner todo lo latente en palabras y argumentos explícitos. Esta falta de interés a la tarea, no sólo venía de la confianza sobrevalorada, sino también de las rupturas que se dieron con la limitación de los tiempos de las horas clase y con la constante suspensión de actividades por múltiples motivos.

A partir de esta preocupación se les hizo participes en las indicaciones y en la toma de decisiones a seguir por todo el grupo, motivándolos a la colaboración y al compromiso con el trabajo. Con esta construcción compartida la responsabilidad recaía en todos, como un elemento individual que hacía el grupo y en la que se debía mostrar a propósito la empatía y exigencia hacia lo que se pudiera presentar en las sesiones. Así pues, el 14 de Mayo “Rodrigo me pidió que anotara en el registro que a él no le gusto la actividad y se aburrí.”<sup>99</sup>, pero también proponiendo él mismo diferentes formas de trabajo que le resultaban más atractivas.

Para la última semana de Mayo, los ánimos de fin de curso se empezaron a presentar, con ellos, algunos roces y situaciones que no le permitían estar a gusto al 3º “A”; de ahí que el día 26 del mismo mes al ingresar al aula se encontró un ambiente especial, de mucha pesadez e inconformidad entre los estudiantes. Además, el equipo promotor se encontraba cargado de situaciones emocionales por particularidades vividas en la universidad y personales. Ante todo esto se

---

<sup>99</sup> Registro de Observación. Mayo 14 de 2008. 3º “A”

comenzó contando la propia experiencia y sentir de ese momento, en cuanto a la universidad, el servicio, la familia, etc., dando pauta a que ellos mismos fueran quienes resolvieran las situaciones que los aquejaban. Al parecer esto les ayudó a dejar claras muchas cosas y se terminó la sesión con algunos comentarios, diferenciándonos así en "... que los demás profesores no generan este tipo de espacios en donde se pueda hacer evidente lo latente del grupo."<sup>100</sup>

Al leer el momento por el que estaba pasando el grupo, se percató de que el camino de las sesiones no correspondía, ya ni siquiera temáticamente, con las necesidades de los adolescentes, así que se realizó un trabajo en conjunto sobre el grupo sobre el reconocimiento de la individualidad de cada uno (Junio), para así comenzar con el cierre de ciclo, en el cual se evidenciaron las apreciaciones sobre lo que el grupo alcanzó en el curso.

Algunos dijeron que el grupo siguió igual. No obstante, las personalidades menos sobresalientes hicieron la reflexión de que el grupo terminó unido en ambos casos, y que el espacio destinado a las sesiones, era el momento en el que todos tenían una actitud distinta con los profesores. Se dieron cuenta de las diferencias que existían en cada uno, pero que, al mismo tiempo, de que pudo ser algo que los integró. Los extrovertidos rindieron cuentas de lo grato que era el sentirse parte de un grupo en el que la seguridad en uno mismo y el respaldo en el otro son la base.

◆ Tutoría individual: *"...un espacio en el cual pudimos decir lo que sentíamos y cómo nos sentíamos"*<sup>101</sup>

Esta particular forma de trabajo comenzó el 25 de Febrero y estuvo propiciado por los mismos adolescentes. Después de la junta de firma de boletas, los estudiantes se acercaron a las tutoras, para contar la amarga experiencia que acababan de pasar, momento en el que se dio paso a la confianza que supone la labor.

---

<sup>100</sup> Registro de Observación. Mayo 26 de 2008. 3° "A"

<sup>101</sup> Entrevista a Edwin 3° C. Julio 2008.

De esa manera cada una fue propiciando el área tutorial, sin horario, lugar o estudiante fijos. El avance se fue dando paulatinamente, aunque cabe anotar que dos chicos, uno de cada grupo, presentaron muy prontamente la necesidad de ser escuchados. Fue así que se vieron reflejados en las tutoras, tomando la misma postura física y una neutralidad en el tema pretendiendo así no ser las resuelve-problemas de los chicos, sino lograr que ellos lo pudieran hacer llegando a su madurez personal.

La posición fue el cuestionamiento, con el que por sí solos se darían las respuestas, de tal manera que nuestra tarea sólo consistía en ir guiando el pensamiento. Muchas de las veces fue necesario repetir textualmente lo que ellos decían para que se dieran cuenta del peso de las palabras y de su reflexión.

Un momento de tutoría muy fuerte se vivió con un estudiante de 3° "C", en donde se ocuparon aproximadamente dos horas, y en la que se vivieron emociones encontradas y opuestas, pasando por varias temáticas. Las tres tutoras participaron sin previa estipulación de roles en diferentes momentos de la sesión. Poco a poco se adentró en fibras más profundas, para lo cual la correspondencia jugó un papel muy importante e hizo sentir al tutorado escuchado y comprendido.

Con todo, al convertirse la tutoría individual en algo más denso también resultó lo más contraproducente. En sesiones grupales posteriores, el adolescente tutorado se sentía con tanta seguridad que hasta frustraba o promovía la actividad a realizar, según le pareciera, tomando una posición de autoridad que, a su parecer, ganó con dicha tutoría. En común acuerdo se estableció que no se podía permitir que esto continuara y una de las tutoras habló con el estudiante permitiéndole repensarse; sin embargo, no lo tomó de la mejor forma, aun así se logró la reducción de sus comportamientos indeseables.

Un contraste significativo fue el percatarse que los adolescentes, que más se acercaban a este tipo de servicio eran los etiquetados por los demás docentes y directivos como “chicos problema”. Cabe señalar que los tiempos no alteraban su horario escolar, en dado caso de que se pensara que esto pudiera ser un factor justificante. Además, era más notoria la concurrencia masculina, así como también más abierta y espontánea.

Para llegar a una tutoría de esta naturaleza se preparaban materiales personales de cada uno. Todos eran contemplados, ya que el ritmo de trabajo en este sentido era discontinuo. Elementos como el significado de su nombre, las características según el signo zodiacal, chino, azteca o maya; color favorito; etc., hicieron las veces de detonadores de plática y códigos de preocupación por conocerse y conocerlos.

Lo anterior representa la interpretación y valoración de lo acontecido para lo que no se puede englobar un calificativo final de logro. Sin embargo, cada estudiante alcanzó a mirarse a su propio ritmo, nivel de reflexión y pertenencia a la tutoría.

#### **b. Promoción de estrategias de innovación:**

En una situación contextualizada, compleja, incierta, de enseñanza–aprendizaje con una finalidad precisa, la adaptación de las estrategias fue la necesidad más latente de la práctica.

Al intentar provocar, favorecer y conseguir una situación distinta, se buscaron espacios que marcaran la diferencia. Al ver que la biblioteca contaba con un espacio amplio y que había paredes limpias se decidió trabajar ahí, convirtiéndolo en un espacio propio que podría ser personalizando, a la vez que conseguía trasladar a los chicos a ese medio de trabajo. Ocupar la biblioteca durante el transcurso del proyecto no fue posible, así que se variaron los espacios tomando como aula de trabajo al patio, la sala de maestros, el salón de clases, la misma biblioteca y, más innovador aún, el espacio virtual.

La aplicación de nuevas estrategias adjudicó nuevas responsabilidades que asumir. La participación que se tenía era igual a la de ellos, todos querían y tenían algo que aprender, al igual que las tutoras. Esta estrategia ayudó a generar confianza y apertura con ellos y entre ellos.

Salir de la rutina institucional era parte del ambiente especial propuesto por el curso. Las mesas no tenían un orden regular, a veces se encontraban acomodadas en círculo, otras en subgrupos, otras en rectángulo, etc. Nadie tenía su lugar ya establecido, sino que conforme llegaban iban ocupando las sillas.

La relación con los conocimientos teóricos no se manifestó como lastre del cual se dependiera, por el contrario, se utilizaban de manera oportuna tomando mano de la práctica-teoría-práctica, dando la posibilidad de ir madurando como profesionales reflexivos capaces de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias. Así, cuando la planeación previamente establecida requirió de cambios sustanciales puesto que las actividades no respondían a las demandas de los adolescentes, sólo era cuestión de estudiar las condiciones y retomar elementos teóricos y técnicos que permitieran reorientarla.

Las estrategias surgieron de las prácticas contextualizadas por lo que, con la consideración de las limitantes de tiempo y espacio para trabajar con los adolescentes, se innovó estableciendo la estrategia de las nuevas tecnologías utilizando la red digital. Por medio del denominado Messenger se estableció una comunicación en momentos indeterminados, lo que propició en ellos confianza, estrechando vínculos entre las tutoras y los tutorados, pues se buscó como motor de las conversaciones el desarrollo de la tutoría individual.

La exploración de nuevas condiciones en situación requirió de procesos de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, haciendo prácticas más eficaces en situación. Aplicando las habilidades en cualquier situación, se comprendió que el discurso con los chicos contenía mucho valor, peso y

significado. En cada palabra se trato de imprimir confianza y motivación, entendidas estas como el reconocimiento de sus capacidades, habilidades y destrezas en pro del desarrollo de casi cualquier actividad.

Los reajustes frente a la demanda requirieron de la explicitación de lo que acontecía. Todo se verbalizó, buscando los instantes oportunos para decir o preguntar lo que pasaba, ya fuera para confirmar situaciones, para rectificar o sólo para hacer visible lo que ahí se encontraba.

Finalmente, las evaluaciones que se hicieron a los chicos fueron sobre el proceso vivido, sobre cómo lo iba presenciando, y lo que podían ir rescatando de si mismo, sin considerar la memorización de contenidos o relaciones temáticas frías sin contexto o significado para ellos.

### **c. Conducción en la institución:**

Como primer acercamiento al trabajo profesional educativo, la falta de habilidad frente a grupo impidió poder comenzar con la seguridad requerida para sentar las bases del desarrollo posterior. Por otro lado, el desconocimiento del trato y negociación con los diferentes actores que representaban un grado de autoridad en la institución, llevaron a presentar algunas conductas poco seguras.

Al no contar con un reconocimiento o una legitimidad por la institución, se tuvo que hacer uso de habilidades de negociación, jugando con las reglas para gestionar las condiciones que favorecieran al proyecto.

◆ Capacidad de negociación: la negociación y acuerdos se vivieron en varios momentos y con distintos actores de la institución, buscando siempre favorecer el proyecto aunque orillara a desarrollar actividades poco deseables.

Ante la expectativa de los profesores por el trabajo realizado fue creciendo cierta intriga y celos profesionales, que derivaron en la creación de una serie de historias

falsas acerca del trabajo. Al comprender que esto impedía un libre desarrollo en la escuela, se tomó la decisión<sup>102</sup> de hablar con la directora para aclarar los incidentales comentarios.

De la misma forma, se optó por no asistir a las juntas de Consejo técnico por considerar que esto significaría para los docentes agredir su espacio profesional y laboral.

En los tiempos libre, de sesión, se accedió a participar en diferentes actividades estipuladas por cualquier autoridad, para hacer notar una participación activa en colaboración con los quehaceres de la institución. Así pues, tanto el apoyo al departamento de trabajo social como la cobertura de horas clase sin docente se convirtieron en constantes labores de participación.

Con la finalidad de no generar roces o trabas para el trabajo, de cara a las autoridades se hizo creer que se daba un seguimiento a las reglas de orden y disciplina que sustentan a las instituciones de este tipo; sin embargo, ya dentro del aula las cosas cambiaban por completo.

Cuando se trabajaba en la biblioteca, la prefecta perdía el control del grupo dado que ya no lo tenía en su piso “de siempre”, cuestión por la que comenzaba a frustrarse. Percatada esta situación, se platico con ella para anunciar que también se podría trabajar en el aula, si es que las condiciones anteriores no le habían parecido del todo agradables o prudentes, y enfatizando que el lugar no era lo importante, lo imprescindible era estar con el grupo.

El personaje con el que fue difícil llegar a acuerdos, era el docente encargado de la materia en la que se habían asignado las horas de trabajo. A pesar de que hacía múltiples quejas de su inconformidad por la reducción de tiempo, en ninguna

---

<sup>102</sup> La toma de decisiones en conjunto nos permite la cohesión el compromiso compartido y la corresponsabilidad con lo que se hace.

ocasión habló ni hizo valer su postura ante la situación, sólo utilizaba múltiples pretextos para sacarnos del aula en el tiempo que fuera. Consideración lo anteriormente planteado, se tomó la decisión de dejar estipulado cuáles eran sus tiempos de cada quien, aunque esto implicara la pérdida de una hora a la semana.

Aún así, las impertinencias desagradables volvieron y se le indicó que en pro de su trabajo continuo, y que permitiera trabajar una hora cada quince días. Ya para la última evaluación la directora indicó la suspensión de labores del equipo, debido a que la premura de tiempo así lo exigía. No estando a gusto con esto, el equipo se presentó con el profesor para acordar que, una vez que él tuviera ya los elementos para evaluar al grupo, todas sus horas de trabajo con ellos nos las cedería, y fue hasta entonces que, estando ambas partes de acuerdo, se pudo trabajar unas últimas sesiones en los días finales de Junio y principios de Julio.

En la penúltima semana de clases se llevaron a cabo diferentes actividades recreativas en la institución, teniéndose también un trabajo previamente planeado. Se presentó a los estudiantes la opción de continuar en sus actividades o participar en la sesión con las tutoras, posibilidad previamente negociada con la prefecta.

#### **d. Trabajo en colaborativo:**

Aprovechando los recursos de cada una y la amistad surgida entre el equipo, se logró la formación de un grupo sólido, en donde la participación de cada una fue activa y productiva para el proceso vivido. Se trató de una relación que propició el conocimiento de las capacidades de cada una, así como la posibilidad de trabajo y aprendizaje constante construido en conjunto.

La corresponsabilidad implicada en el trabajo marcó la participación de cada una, ya que de otra manera "...la impresión que tenemos de que el poder y la autoridad

están lejos o en otra parte...puede generar un inevitable sentimiento de irresponsabilidad y entorpece la participación.”<sup>103</sup>

◆ Distribución: desde el comienzo de la investigación, la elaboración, selección y evaluación se fueron dando en común. Ya en la aplicación, se comenzó cumpliendo los roles establecidos en la planeación, después, con las condiciones que se presentaron, se decidió trabajar en colaborativo cumpliendo cada uno de los roles al parejo, los cuales no se asignaban previo a la sesión, sino que se presentaban en el momento de tal forma que la tres hacíamos de coordinadora, asistente y observadora participativa.

En el cumplimiento estable de cada rol, se percató lo imprescindible de ellos y de la rica aportación que da cada uno de la práctica, tanto como para el proyecto y como para el aprendizaje profesional. Este trabajo segmentado ayudó a comprender la importancia de ser sostén una de la otra, ya que en las sesiones la presión era más fuerte, puesto que cada una la asumía como propia. Considerando que ese cambio mejoró la relación entre en el equipo y con los adolescentes, ya que se acercaban con toda la naturalidad a cualquiera de las tres, y la figura de la observadora ya les pesaba ni les intimidaba.

Al permitir este desenvolvimiento libre se reconocieron las capacidades de cada una y así explotarlas haciendo lo que mejor, siempre en continuo apoyo, siendo así que había momentos donde se jugaban roles específicos, pero se encontraba ausente la trasgresión a la otra.

Todo el trabajo extra-sesión que requirió la organización de las propias sesiones y la redacción del presente documento se realizó entre las tres. Se vivió un período muy unido.

---

<sup>103</sup> ANTÚÑEZ, Serafin. Et al. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. España. Grao. (Colecc. Claves para la innovación educativa No.11), Pág. 69

Fue durante el proceso cuando se comprendió que se puede estar juntas, pero no necesariamente haciendo lo mismo, además de que eso resultaría poco productivo y nada favorable para el proyecto. Así, mientras una daba las indicaciones, otra pasaba entre las filas y la última observaba discretamente los indicadores emergentes, todo ello con la firme idea de que la atención personalizada a los adolescentes daría mejores resultados, en cuanto al establecimiento de vínculos y producción de cambios significativos en ellos.

En la acción de las sesiones cada una hacia anotaciones que, posteriormente y fuera del alcance de los adolescentes, eran revisadas y reflexionadas por el equipo. En el proceso de la investigación, para contar con los fundamentos y las bases teóricas necesarias se realizó la búsqueda de material bibliográfico o electrónico.

Había momentos en que la improvisación era importante, pero la comunicación en el permitió llegar a acuerdos en los que la carga de trabajo fuera similar "...por lo que Nancy trabajo con las chicas, mientras que Silvina y Miriam con los varones",<sup>104</sup> que eran más.

◆ Evolución: cada una alcanzó grados de aprendizaje distintos, pues al realizar distintas tareas se trabajo el desarrollo de ciertas habilidades, que en su conjunto fueron dando las condiciones para una investigación más completa en cuanto a la práctica misma.

Como generalidades, se compartían conocimientos acerca de la IAP y de cómo llevarla acabo, pero el realizar una IAP propiamente, es muy diferente y representaba un gran reto. De la misma manera, al ser la primera experiencia profesional, se supuso el requerimiento de una presencia firme y formal, pensando que los estudiantes se sentirían intimidados ante la figura de supuesta autoridad y que forjaría en ellos resistencia; además, la presencia poco firme frente al grupo

---

<sup>104</sup> Registro de Observación. Junio 10 de 2008. 3° "A"

impidió captar la atención total de los adolescentes, y, en algunos momentos, la poca tolerancia desanimó e hizo poco productivo el trabajo con los chicos.

Esta práctica obligó a la utilización y al desarrollo de todo el bagaje cultural acumulado a lo largo de nuestra formación profesional, en particular lo aprendido en el último año de la licenciatura, pues sentó las bases para que la conducción en distintos momentos de la práctica tuviera un fundamento teórico sustentable en el devenir de los acontecimientos. Con esto, se hizo notar que los aprendizajes obtenidos no sólo corresponden a aspectos teóricos, sino también a todas las habilidades que desarrolladas, tales como el trabajo con adolescentes, la acción tutorial, la generación de propuestas y programas; la gestión y asesoramiento institucional; sin olvidar el trabajo en equipo y todo lo que esto conlleva.

Miriam: Comenzó con una postura muy firme, incluso hasta fría. Su predisposición al trabajo con adolescentes la limitaba para poder expresarse y establecer una relación cordial con ellos. Con las experiencias fue aliviando un poco esa postura, aunque no llegó a perderles el miedo por completo.

Día con día evidenció su capacidad para darse cuenta de que la atención personalizada era importante, accediendo a dar las instrucciones a cada uno, y manteniéndose al tanto de los avances que iban teniendo los estudiantes.

Caracterizada por la intolerancia<sup>105</sup>, fue aprendiendo que el control de sus emociones puede servir no sólo para el bienestar propio, sino también para las respuestas que recibidas, de forma tal que la frustración ya no se apoderaba de ella tan seguido y dejaba espacio al pensamiento positivo que en nuestras manos estaba el mejorar las condiciones de trabajo, tanto en el aula como fuera de ella; con ello dejó de ser el blanco para que todas las situaciones le afectaran y mermaran su trabajo.

---

<sup>105</sup> “...me desespero con algunos en particular” Miriam: impresión de la segunda sesión. Registro de observación. Febrero 13 de 2008

También fue desarrollando habilidades para cosas prácticas, que nos representaran la posibilidad de hacer mas fácil el trabajo con menor desgaste. Entonces, propició la autogestión de los adolescentes dando los tiempos necesarios para que se regularan y correspondieran a la libertad accedida.

“Miriam da 5 minutos a los estudiantes para que se relajen y hagan lo que quieran, siempre y cuando no salgan del salón”<sup>106</sup>

Su gran logro, recayó ampliamente en el trabajo del equipo y finalidades del proyecto, fue hacer participar a una estudiante que por tres meses no había querido incluirse en ninguna de las actividades.

En el trabajo en aula dejó de trabarse al dar alguna explicación frente al grupo; sin embargo, la negociación y los acuerdos no fueron parte de su desarrollo, por lo que se limitó a asumir las decisiones que las otras tomaban debido al miedo de que sus emociones se salieran de control y con ello pusiera en desventaja al equipo, actuaciones que resultaron muy prudentes.

Nancy: Su presencia tímida, más el tono de voz ligero, le impidieron posicionarse frente al grupo como ella hubiera deseado. Tomando una postura tradicional, se apoderaba del estrado por la seguridad simbólica que éste le originaba.

La poca seguridad y el nerviosismo que implicaba estar ante más de treinta adolescentes, la orillaban a dar indicaciones sin sentido ni atención; situaciones que le pesaban coartando su trabajo al sentirse culpable de todo lo malo que acontecía.

Con el desarrollo de la habilidad frente a grupo fue buscando la reflexión en los adolescentes, lo que le fue dando seguridad a su práctica y tranquilidad a su estar. Con una conducción más libre, fue tomando decisiones sobre el trabajo dentro y

---

<sup>106</sup> Registro de observación Mayo 27 de 2008. 3º “A”

fuera del aula, generando un acercamiento distinto con el equipo promotor del Proyecto de Desarrollo Educativo, los adolescentes y demás miembros de la institución, mejorando también su habilidad de expresión y conducción al manifestar lo que opinaba, fuera de manera verbal como no verbal.

Silvina: Comenzó cubriendo su rol de observadora, resultando el que la cercanía con los adolescentes era escasa o casi nula. Luego representó la parte fuerte pero reflexiva del equipo, haciendo partícipes a los chicos en la búsqueda de la responsabilidad y el respeto compartidos, de manera que fue dando pauta a su confianza desmedida llegando al punto de que casi les tenía que pedir por favor a los estudiantes que concluyeran las actividades; es decir, se fue perdiendo en su papel hasta llegar a una posición de iguales con los adolescentes.

Pensando, en que de todo se aprende, tomó estas experiencias como potenciadoras para provocar que los adolescentes se repensaran y participaran de manera abierta en los elementos de reflexión en curso y así abrir más canales de diálogo.

La seguridad en sus actos y su argumentación le permitieron tener la atención de los adolescentes y establecer cierta regularidad en los acuerdos que formulaba con los directivos, revestidos estos de la tolerancia y el manejo adecuados para el beneficio del proyecto. Mostró el desarrollo de "...capacidades de análisis, de evaluación de necesidades y recursos, de toma de decisiones en situaciones de riesgo, de elaboración y desarrollo de un plan..."<sup>107</sup>

◆ Relaciones y comunicación: "...tratar de dinamizar y de coordinar procesos de trabajo en los que los planteamientos colaborativos son fundamentales."<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> ANTÚNEZ, Serafin. Et al. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. España. Grao. (Colecc. Claves para la innovación educativa No.11). Pág. 73.

<sup>108</sup> Ibidem. Pág. 70.

Al principio el equipo se caracterizó por la falta de tolerancia, creyendo que lo más adecuado era lo que cada una decía, de manera que las participaciones eran atropelladas haciendo notar el nerviosismo, falta de comunicación y entendimiento. Comprendiendo que llegar a principios y criterios unánimes no es posible, y que es una cuestión por la que los conflictos de grupo son muy frecuentes, considerando también que, el que lleguen a presentarse no deben tomarse necesariamente de forma negativa, así que, una vez que cada quien se percató de ello, actuó, representando una posibilidad hacia una actitud autogestiva pero no independiente.

El equipo compartió códigos que permitieron la comunicación ya fueran con palabras o gestos, en interacción de significaciones compartidas ante los estudiantes o cualquier autoridad de la escuela secundaria. En cada una se originó el pensamiento de que cada acto no representaba sólo a quien lo hacía, sino que era parte del equipo y que por lo tanto también lo calificaba o descalificaba.

Con las participaciones alternadas la labor fue más ligera y productiva comprendiendo la intervención como un proceso interpersonal e intencional, y haciendo uso del humor para hacer notar las inconsistencias que encontradas, y en donde cada una reconocía lo que le correspondiera actuando en beneficio. Para esto, todo lo que pasaba se platicaba, haciendo acotaciones y reflexiones que se derivaban en reorientaciones prácticas constantes establecidas en común acuerdo. Poniendo todo a consideración, las tareas eran elegidas por cada quien, siendo que en ninguna ocasión existió la negativa a cumplir determinado quehacer al "...tratar de dinamizar y de coordinar procesos de trabajo en los que los planteamientos colaborativos son fundamentales."<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup>Op.cit

De esta manera, la relación de respeto, responsabilidad y apoyo, se convirtió en el cimiento que permitió llegar hasta este momento de la investigación, juntas y sin ninguna situación conflictiva a considerar.

#### **4.3.3 Dimensión 3. Valoración de la PES:**

En esta dimensión se presenta como finalidad dar a conocer las pertinencias e insuficiencias de la planeación, lo cual brindará los elementos necesarios que den pauta a la mejora de la propuesta en posteriores aplicaciones o planteamientos. La metodología con la que se trabajó en la IAP constituye un proceso continuo, un espiral, en donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de la propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación; en donde el análisis y la reflexión de dichos procesos resultan esenciales para el actuar oportuno sobre los problemas mostrando nuevas vertientes que permitan reorientar la práctica en un futuro, y así reiniciar un nuevo circuito que parta de una nueva problematización.

##### **a. Estructura:**

En términos generales, el orden del plan se diseñó de una manera flexible, manejando tiempos imprevistos de manera que se fueran adaptando a las circunstancias del grupo, y en el que no se viera afectada la puesta en práctica. Así, se abordaron los contenidos por medio de los módulos que facilitarían las adaptaciones que se consideraran necesarias para el alcance de los propósitos.

El Plan Estratégico Situacional (PES) que se propuso inicialmente manejaba 38 sesiones y 2 más de soporte para cualquier altercado; la secuencia temática que siguieron los módulos fue: una presentación, cuya pretensión era dar a conocer a los estudiantes la forma de trabajo; a la cual le siguió el primer módulo titulado “Conociéndome”, el cual estaba encaminado a que los alumnos adquirieran la confianza necesaria de manera que fueran capaces de reconocerse y formar un concepto de ellos mismos. Para el segundo módulo, denominado “Entorno global”,

el propósito iba dirigido a que reconocieran el contexto, del cual forman parte para así saber actuar ante él. En el módulo tres, “Opciones de Realidad”, se buscaba que los estudiantes reconocieran las alternativas de desarrollo personal más allá de la línea académica; así se da la pauta al módulo cuatro, siendo este el más relevante del proyecto, y titulado “Planeando mí proyecto de vida”. Considerado el más importante, pues vincularía todos los temas tratados con anterioridad de forma en que se vería qué tanto funcionó la secuencia con la cual se desarrolló el proyecto. La construcción de este módulo permitiría vislumbrar al adolescente las opciones hacia donde puede encaminar su desarrollo personal. Finalmente, se contempló la posibilidad de incluir sesiones destinadas a la clausura del taller; “El final de un principio” fue el nombre que adoptó este cierre, cuya finalidad, además de cerrar el taller, era que los estudiantes se desprendieran con mayor conciencia de un ciclo reconociendo todo lo implica el término de su estar en la secundaria, así como las diferentes pérdidas que contempla este periodo de su vida.

Aún así, el armado de la estructura que orientó el desempeño se vio matizada por distintas variantes nacientes de las demandas y reorganizaciones institucionales, las necesidades de los estudiantes, y las condiciones de la propia práctica, entre otras circunstancias. Dado que se vive en un contexto tan volátil, la práctica exigió una planeación flexible acorde a las necesidades y solicitudes de los adolescentes, tomando en cuenta sus gustos heterogéneos y cambiantes ligados, a las modas en boga y a los medios de comunicación masiva, por lo cual se modificaron algunas de las actividades planteadas, y por lo que algunas otras no se llevaron a cabo.

La disposición de los cambios fue también el resultado de la evaluación, dispositivo importante en nuestra práctica pues, gracias a su utilización en cada momento, permitió repensar cada uno de los elementos que estaban funcionando y localizar cuáles eran los que limitaban o detenían el avance del plan, otorgando de esta manera una retroalimentación a todo el proceso.

- ◆ Contenidos: intentaron situarse a una distancia óptima entre el nivel de desarrollo actual de los estudiantes, determinados por la capacidad de resolver individualmente un problema, la relación entre los conocimientos previos, y su realidad social.

Aunque los criterios para la selección de los contenidos tomaron en cuenta las características específicas del contexto, en especial de los grupos con los que se trabajó, en ocasiones el ritmo de trabajo se vio frenado al encontrar que muchos desconocían conceptos que supuestamente ya manejaban o que debían de conocer; situación que llevo al ajuste de los contenidos “algunas palabras no parecen claras, como globalización; Nancy y yo tratamos de dar una explicación a los pocos chicos que preguntaron”<sup>110</sup>. Esta situación obligó a frenar en ocasiones el ritmo de las sesiones, deteniéndose a explicar conceptos y resolver dudas, retrasando así los tiempos y la continuidad en los contenidos.

Si bien, el diseño de la propuesta manejó este tipo de circunstancias y se pensaron en alternativas, éstas no respondieron de la forma esperada a las situaciones demandantes de los adolescentes llevándolos en ocasiones al ocio durante las clases: “11:46 Miriam corta la transmisión y se les pide formar un círculo. Los chicos se acomodan y las asesoras les preguntan su parecer sobre lo visto, a lo cual contestan:- me pareció aburrido, ¡no me gusto!...”<sup>111</sup>. Ante estas respuestas se buscó reorientar la práctica, sin dejar de lado los contenidos y obedeciendo así a las sugerencias de nuevos temas, que no estaban contemplados, dejando a la vez la pauta a los estudiantes a ser ellos mismos quienes plantearan los ejes temáticos de las sesiones; ejemplo de esto fue cuando en el tercero C “...se abordó el tema de lo que significa ser hombre/mujer, atendiendo a los comentarios sobre las responsabilidades y el rol que se juega dependiendo al género que pertenezcas. Se dividió al grupo con el objetivo de

---

<sup>110</sup> Registro de observación. Febrero 4 de 2008.

<sup>111</sup> Registro de observación. Febrero 20 de 2008.

generar un debate, hubo pocas participaciones pero muy buenas reflexiones y opiniones...”<sup>112</sup>.

En general, la valoración en lo que respecta la pertinencia de los temas que constituyeron la PES y su articulación lógica para llegar a los propósitos planteados, sí resultaron pertinentes y viables. Sin embargo, no se pudieron concretar, por lo que debido a la reducción de las intervenciones se vio afectado de manera importante el desarrollo de los contenidos previstos para el taller. Aún así, la pertinencia de los contenidos abordados pareció responder a las circunstancias con las que se contaban durante la aplicación de la propuesta.

◆ Actividades: el abanico presentado a los estudiantes de actividades fue muy amplio, y en cada módulo se realizó una selección que consideraba las características del grupo. Al trabajar con nuevas estrategias que implicaban salir de lo tradicional resultó difícil de manejar; así pues, en un principio se vio muy poco avance de estas.

Con el transcurso de las sesiones los adolescentes parecieron adaptarse a la forma de trabajo y tuvieron una mejor reciprocidad en su desarrollo, mientras que el equipo promotor, con el reconocimiento de la dinámica emergida en cada grupo, modificó las actividades encaminándolas a la reestructuración de ideas que llevaran a el estudiante a cuestionar sus propios conceptos acerca del tema revisado durante las clases o algún aspecto del mismo, utilizando los contenidos ya revisados y sus conocimientos previos.

El resultado del ajuste en las actividades propició aprendizajes interactivos, que permitieron establecer relaciones de comunicación entre el grupo de manera que mediante la manipulación, la experimentación y la verbalización se dio paso al pensamiento reflexivo sobre lo realizado. La mayor parte de los estudiantes desarrollaron las actividades con el razonamiento de manera que, no sólo se pensara a las actividades como el hacer por hacer.

---

<sup>112</sup> Registro de observación. Abril 21 de 2008

Evaluando su prudencia, se puede decir que la mayor parte de las actividades contempladas inicialmente en la PES, no respondieron del todo a las características particulares de los adolescentes, ya que fue el aspecto que más se modificó del proyecto. Dichas modificaciones aportaron elementos que no se habían considerado durante el diseño del plan, mejorando el proyecto y la puesta en práctica.

En cuanto a los materiales, tiempos mobiliarios e inmobiliarios requeridos para la realización de la intervención, se dialogaron y acordaron desde la construcción del diagnóstico entre el equipo promotor de la intervención y las autoridades de la escuela; acuerdos que se fueron rompiendo debido a los inconvenientes que desde la perspectiva institucional se estaban ocasionado, de forma tal que durante los meses de Mayo, Junio y Julio las actividades se vieron ampliamente reducidas en espacios y tiempos.

**b. Flexibilidad de ajustes:**

Debido a los contratiempos, a las limitaciones, obstáculos, necesidades y al desenvolvimiento profesional que presentado, la propuesta ha tenido algunas transformaciones necesarias para lograr el propósito general, o por lo menos un acercamiento más. El proyecto aplicado a la escuela secundaria, estuvo caracterizado por la flexibilidad que presentó en cuanto a la estructura, pues abrió la oportunidad de que los contenidos se adaptaran a las necesidades del contexto y a los saberes previos de los estudiantes, razón por la que las actividades fueron cambiadas constantemente y difiriendo de un grupo a otro, puesto que los tiempos también se modificaron siendo reducidos con el paso de los días.

Se finaliza con la consideración de que la reorientación de la práctica tradicional nos que permitió hacer más agradable el estar dentro de la institución. Las nuevas formas de conducción con los chicos, potenciadas de las actuaciones cotidianas,

permitieron crear un ambiente armónico en el que se establecieron lazos que hasta la fecha siguen consolidándose, y de los se continúa aprendiendo.

- ◆ Cumplimiento de los propósitos: el propósito planteado que orientó el estudio del problema estaba encaminado a "...que los estudiantes de tercero "A y C", al terminar el ciclo escolar, se reconocieran en la vida social actual con el fin de vislumbrar metas viables según su gustos, intereses y posibilidades...". La realidad fue que esto no se vio concretado completamente, ya que existieron situaciones que obligaron a modificar el diseño de la propuesta; "Miriam: hubieron factores externos que boicotearon las sesiones; como la presencia del profesor,..."<sup>113</sup>

No obstante, los adolescentes comenzaron por repensarse en un mundo que ya no ven tan fácil ni tan idealizado como al inicio del curso, pero en el que sus posibilidades de estar mejor en él, son existentes y alcanzables. Sólo unos pocos alcanzaron a elaborar un proyecto de vida como tal, si acaso unos dos o tres estudiantes de ambos grupos. Aún así, se considera la obtención de logros en cuanto el tratamiento de los temas y a su finalidad. Percibiendo cambios de actitud en ellos, en particular en una de las estudiantes que se mostró interesada en la participación de algunas actividades finales, después de que en las primeras sesiones buscaba cualquier pretexto para salir del salón, como la excusa de trabajar con otros docentes.

Otro de los productos logrados consistió en la confianza que se obtuvo de los adolescentes, ya que éstos se acercaron a las tutoras a platicar, pedir consejos o sólo expresar su sentir del momento, sin la necesidad de ejercer ningún tipo de presión sobre ellos, lo cual les proporcionó seguridad en sus decisiones y conducción cotidiana.

---

<sup>113</sup>Registro de observación. Febrero 11 de 2008.

Tal vez los propósitos tácitos no fueron completamente alcanzados, pero aún así el conocimiento germinante de todo este proceso profesional para el equipo y para todos los involucrados deja una huella significativa a la que cada uno le otorgará su propio sentido.

- ◆ Adecuaciones: los arreglos presentados en la PES fueron las permutas de módulos<sup>114</sup>, pues en su momento pareció lo más pertinente por la dinámica que se estaba generando con los estudiantes, la cual obligaba a comenzar por reconocer su entorno y después iniciar con la introspección de sí mismos, resultando más fácil para los chicos hablar de cosas externas antes que de ellos mismos puesto, que sería difícil expresar su sentir frente a unas extrañas y a los demás miembros de la clase. Pese a esto, la adecuación no fue favorable porque impidió comenzar con la fuerza necesaria para captar toda la atención y confianza de los estudiantes; ya que, al no hablar de sí mismos y de lo que les interesa, se colocó una barrera momentánea entre ellos y las tutoras impidiendo el reconocimiento de su entorno para comprender mejor su estar en él. Ahora bien, la metodología empleada en toda la propuesta legitimó la reorientación constante para favorecer la práctica profesional-pedagógica.

Los cambios y ajustes realizados a la PES respondieron principalmente a factores internos y externos, debido a que, al no ser un trabajo instituido, las autoridades educativas no le dieron la importancia necesaria y precisa, situación que impidió que los acuerdos establecidos en un principio no se respetaran. Dentro de estos se encontraba el compartir espacios y tiempos de tal forma que el equipo trabajaría dos horas a la semana; hecho que sólo se facilitó hasta la primera semana de Marzo puesto que "...nos quitaron un día de trabajo, y escogimos el lunes para no trabajar con ellos y regresarle su clase al profesor..."<sup>115</sup>. Posteriormente, el profesor de Cívica y Ética se fue apropiando de sus clases

---

<sup>114</sup> El Módulo 2 "Entorno global" se cambio a Módulo 1 y el Módulo 1 "Conociéndome" se cambio al Módulo 2, creyendo lo más adecuados para la planeación.

<sup>115</sup> Registro de observación. Marzo 10 de 2008.

cada vez que lo necesitara sin previo aviso, afectando de manera significativa los tiempos y actividades que se habían contemplado.

- ◆ Alternativas de solución: frente a las diversas situaciones que impidieron el desarrollo óptimo de las sesiones, se optó por buscar divergentes alternativas de solución para la continuación del proyecto.

En el apertura de la práctica sólo se presentaron dificultades que tenían relación con las estrategias, por lo que sólo se consideró buscar técnicas que fueran más atractivas para los estudiantes y seguir con los roles que hasta ese momento se estaban desempeñando, pues iban funcionando correctamente. No obstante, estos roles cambiaron debido a los sucesos presentados, decidiéndose el que los miembros del equipo adoptarían los tres roles: observador, asistente y responsable.

Por otra parte, el equipo decidió contrarrestar los contratiempos y el cese de sesiones pidiendo la oportunidad de trabajar con los grupos cada vez que tuvieran una clase libre, por lo que "...nos dirigimos con la prefecta de los terceros para que nos dijera si el tercero "A ò C" tenían una clase libre para poder trabajar con los dos grupos..."<sup>116</sup>, resultando esto muy adecuado para la continuación y la secuencia de los módulos en los tiempos previstos; sin embargo, esto no funcionó de la manera esperada por las tutoras, llegando al punto en el que las condiciones de tiempo y espacio se fueron perdiendo, de manera que únicamente se trabajó en las horas libres, que resultaban muy escasas y que dejaban de lado el trabajo tutorial, por lo que se pensó que mediante la utilización del Messenger se podría trabajar esta estrategia. Esta herramienta propició un espacio en el que los adolescentes, con quienes se llevó a cabo esta práctica, sintieran la seguridad de ser escuchados, facilitando así su desenvolvimiento.

---

<sup>116</sup> Registro de observación. Marzo 07 de 2008.

En cuanto al uso de espacios, se adaptaron el salón de clases y patio, ya que fueron los únicos lugares donde las autoridades escolares dieron la oportunidad de trabajar; mientras que los recursos materiales de las actividades realizadas, dependieron de las posibilidades económicas del equipo.

Siempre se trató de buscar las soluciones que favorecieran el desempeño y la labor de nuestra intervención, al igual que las adecuaciones y ajustes precisos en pro del Plan Estratégico Situacional (PES), y ajustándose en la medida de las condiciones de estudiantes universitarias a las circunstancias y demandas de la institución.

#### **4.4 Ajustes a la propuesta**

Presentamos continuación los cuadros de la PES, con las modificaciones alteradas en el transcurrir del proceso de aplicación de la propuesta de Intervención

**¿Cómo desarrollar en los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el interés por pensar un Proyecto de Vida, acorde a sus intereses, gustos y posibilidades?**

NORMATIVIDAD	RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
¿Esta permitida la revisión de la temática?	Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
La ley general de educación, establece en su artículo 7º, que la educación es el medio fundamental que contribuye al desarrollo del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades.	Viabilidad considerada por el equipo directivo. Prestando la disponibilidad de los distintos actores estudiantiles. Así también, se facilitaron los espacios donde se desarrollaría la intervención. Mientras que los demás recursos materiales, correrían a cargo de las responsables de la investigación.	Los estudiantes de 3º “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional, les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	PRESENTACIÓN Evaluación Diagnóstica	Cambiantes por sesión	02 SESIONES Febrero	Que los estudiantes de 3º “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual; con todo lo que ello implica..	Conocimiento de cada uno de los estudiantes de ambos grupos.	Listas de calificaciones, características de cada uno. Cuestionario introspectivo.
				MÓDULO 1 “Entorno Global”		09 SESIONES Febrero/ Abril		Reconocimiento de la sociedad actual.	Cuento personal del contexto social actual.
				MÓDULO 2 “Conociéndome”		13 SESIONES Abril/Junio		Auto/ conocimiento.	Reflexión de acontecimientos.
				CLAUSURA “El final de un principio”		02 SESIONES Junio/Julio		Cierre de ciclo	Entrevista personal y cuestionario final.

*Cuadro 15. Planeación Estratégico Situacional (PES) general. “Versión adaptada”*

PRESENTACIÓN									
RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negocio la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3° "A" y "C", de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 "Maximino Martínez", T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional, les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	PRESENTACIÓN Evaluación Diagnóstica	6. Presentación personal. (Anexo 1. Mi gafete artístico)	Responsable: Nancy Medina  Asistente: Miriam Sánchez  Observadora: Silvina Moreno	02 Sesiones Febrero	Que los estudiantes de 3° "A" y "C", de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 "Maximino Martínez", T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual; con todo lo que ello implica.	Conocimiento de cada uno de los estudiantes de ambos grupos.	Listas de calificaciones.
				7. Presentación del trabajo.					Cuestionario introspectivo.
				8. Elaboración del reglamento interno del grupo.					Diario de clase
				9. Aplicación del cuestionario. (Anexo 2. Cuestionario introspectivo)					Cuestionario diagnóstico
				10. Explicación de la cápsula del tiempo					Registro de observación
				4. Técnica de apertura. (Anexo 3. Mi collage)	Responsable: Miriam Sánchez				
				5. Cuestionario (Anexo 4. Cuestionario diagnóstico de Proyecto de Vida)	Asistente: Silvina Moreno				
				6. Recolección de objetos. (Anexo 5. Baúl de recuerdos)	Observadora: Nancy Medina				

Cuadro 16. PES-Presentación. "Versión adaptada"

**MÓDULO 1**  
**“ ENTORNO GLOBAL ”**

RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negociado la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional , les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	<p>CONTEXTO:</p> <p>3. Situación global: económica, política, social, familiar, escolar, religiosa, medios de comunicación, etc.</p> <p>4. Desarrollo de habilidades para el reconocimiento crítico y reflexivo de su entorno.</p>	<p>Cine-Debate: Masacre en Colombine.</p> <p>Tutoría Individual.</p> <p>Análisis y decodificación de spots publicitarios.</p> <p>Recopilación y comparación de noticias, tomadas de distintas fuentes.</p> <p>Cine-Debate: Tele tiranía.</p> <p>Análisis de la figura humana (Anexo 6. Figura Humana).</p> <p>Invento solucionador. (Anexo 7. Invento para solucionar problemas)</p> <p>Habilidades lógico-matemáticas (Anexo 8. Pruebas)</p>	S/ ROLES ESTABLECIDOS	12 Sesiones Febrero/ Marzo/ Abril	<p>Que los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual; con todo lo que ello implica.</p>	<p>Análisis de los contenidos.</p> <p>Reflexión y participación crítica.</p> <p>Referentes personales.</p>	<p>Diario de clase.</p> <p>Registro de observación.</p> <p>Historia sobre el contexto social (Anexo 9. Cuéntame una historia)</p>

*Cuadro 17. PES-Módulo 1. “Entorno Global”. “Versión adaptada*

**MÓDULO 2**  
**“CONOCIÉNDOME”**

RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negociado la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional, les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	<p style="text-align: center;">AUTO CONOCIMIENTO</p> <p>2. Reconocimiento de habilidades.</p> <p>2. Carácter y personalidad.</p> <p>3. Percepción de las emociones.</p>	Autobiografía (Anexo 10. Mi antes y mí ahora)	S/ ROLES ESTABLECIDOS	10 Sesiones Mayo	Que los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar el ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual; con todo lo que ello implica.	Reconocimiento de habilidades	<p>Productos de clase.</p> <p>Diario de clase.</p> <p>Registro de observación.</p>
				Búsqueda y significado de su nombre					
				Revisión y análisis del signo zodiacal, maya y chino.					
				Tutoría individual: “Intereses de vida” y “Percepción de las relaciones humanas”					
				Clasificación de las emociones.					
				Técnicas de cohesión grupal. (Anexo 11. Cuadro mágico, y Anexo 12. Caritas)					

*Cuadro 18. PES-Módulo 2. “Conociéndome”. “Versión adaptada”*

**CLAUSURA  
“EL FINAL DE UN PRINCIPIO”**

RECURSOS	VDP	ESTRATEGIA	OPERACIONES	ACCIONES	RESPONSABLES	CUÁNDO	VDR	OBJETIVO	EVALUACIÓN
Materiales Humanos y Financieros	Vector Descriptor del Problema	¿Qué?	Organización ¿Cómo?	Operaciones concretas	Roles: responsable, ayudante y observadora	Tiempos	Vector Descriptor de Resultado	Objeto de evaluación	Instrumentos o indicadores de evaluación
De manera viable se ha negociado la opción de trabajar en la biblioteca de la escuela secundaria.	Los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., el viven bajo el imaginario de que la educación institucional, les proporciona una garantía de vida, siendo esta su única posibilidad de estar.	<b>TUTORÍA GRUPAL E INDIVIDUAL</b>	5. DESPEDIDA DEL CURSO 6. DESPEDIDA DE LA SECUNDARIA 7. DESPEDIDA DE LOS COMPAÑEROS Y AMIGOS 8. CIERRE DE CICLO	Lo mejor que pasó.  Técnica de Cierro (Anexo 13. Los oscars)  Entrevista estructurada individual (Anexo 14. Instrumento de evaluación).	S/ ROLES ESTABLECIDOS	02 Sesiones Junio/ Julio	Que los estudiantes de 3° “A” y “C”, de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M., al terminar al ciclo escolar, se reconozcan en la vida social actual; con todo lo que ello implica.	LOGROS DEL PROYECTO	Productos de cada sesión. Notas de campo y procedimiento Entrevistas. Diario de clase. Registro de observación.

*Cuadro 19. PES-Clausura. “El final de un principio”. “Versión adaptada*

## **Prospectiva de la propuesta**

Como analistas de la educación, el Proyecto de Desarrollo Educativo significó un proceso de reflexiones teórico-prácticas; sobre las condiciones de la institución escolar en crisis, las características de la sociedad global emergente, los matices específicos de la adolescencia vigente y, las implicaciones de la labor educativa pedagógica profesional. Todas ellas matizadas por las características del ciclo de la IAP.

Conocido estaba el encierro y reproducción social que sigue aferrándose a mantener, la escuela centenaria; sin embargo, al participar en ella, con un enfoque totalmente distinto a sus raíces, se develaron confrontaciones y resistencias: entre las prácticas innovadoras que proporcionaron un mejor estar en el desmembramiento sus condiciones y la inútil reproducción de prácticas tradicionales homogenizadoras. Desarrollando habilidades no solo de investigaciones constantes, para obtener respuestas a lo que se enfrentaba, sino también capacidades de conducción en los recovecos de los tiempos alterados. Situaciones que sentaron las bases para buscar una práctica profesional que replantee el concepto de educación, un término resignificado que corresponda al potencial sin descubrir.

La práctica educativa pedagógica es posible desarrollarla dentro del centro de encierro, siempre y cuando los pensamientos no comulguen con su razón de ser y estar.

En la cultura tradicional se cree que los cambios deben venir de arriba. La educación y formación institucional dice que esperemos del otro para poder actuar. Sin embargo, para que la profesión tenga sentido es necesario generar las vías para que así suceda; tomando en cuenta las condiciones reales bajo las que nos desenvolvemos.

Si bien, el Proyecto de Desarrollo Educativo no se cumplió conforme a lo planeado a primera impresión, si fueron dejadas las ideas de cambio que supone este tipo de investigación. Los adolescentes quedaron enganchados con un tipo de trabajo y trato distintos, la institución quedo condicionada con la alteración que se genero en este ciclo escolar y, las investigadoras subsistieron con los conocimientos fundamentales para no pensar en hacer más de lo mismo.

En las condiciones del mundo basado en el mercado, es tarea de los profesionales en educación vivir un proceso de mejora continua, con los que involucre esta labor autónoma.

La clave esta en seguir sorprendiéndose cada día de lo que se hace y como se hace, interesarse por la mejora; el constante aprendizaje de todos y por todos, haciendo uso de los recursos del nuevo mundo. La observación de la propia práctica seria un buen comienzo, al repensarse se puede reorientar la práctica, así como se hizo en este Proyecto de Desarrollo Educativo.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

*Acuerdo 384*. Nuevos planes y programas de estudio en secundarias.

ANTÚNEZ, Serafin. Et al. *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. España. Grao. (Colecc. Claves para la innovación educativa No.11).

AGUILERA, Laura. *Consideraciones de la psicología humanista en la acción tutorial: ¿Formación integral para el tutorado o para el tutor?*, ponencia del Segundo encuentro Nacional de tutoría. ANUIES, UANL. Universidad del Mar. Campo Puerto Ángel.

ANDER-EGG, Ezequiel. *Diccionario de Pedagogía*. Argentina: MAGISTERIO DEL RIO DE LA PLATA, 2da. Edición 1999.

ANDER-EGG, Ezequiel. *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. El Ateneo. México 1990.

ANZIEU, Didier y JAQUES, Ives. "El concepto de grupo", en: *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapeluz. Buenos Aires 1971

ARJUN, Appadurai. *La Modernidad Desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Trilce. Argentina 2001.

Artículo Tercero constitucional y Ley General de Educación. SEP. México 1999.

ASTORGA, Alfredo y VAN, Bart. "Los pasos del diagnóstico participativo", en: *Manual de diagnóstico participativo*. Humanitas, Buenos Aires 1991.

AVILA, Rosalía y CASTAÑEDA, Edith. "Proyecto de vida y perspectivas de género en las adolescentes en nivel secundaria". Inédita. México. Tesis para aspirar al grado de licenciada en

Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. 2005.

BARBIER, Jean. *La evaluación de los procesos de formación*. Paidós. Barcelona 1993.

BHOLA, H. "Paradigmas y modelos de evaluación", en: *La evaluación de proyectos, programas y campañas de alfabetización para el desarrollo*. Instituto de la UNESCO para la Educación. Santiago de Chile 1992.

BRUNNER, José. *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. PREAL 2000.

BUENDÍA, L. (et., al.). *Métodos de investigación en psicopedagogía*, ED. Mac Graw Hill. Madrid 2003.

CARIDE, José. "La evaluación de lo social: tema y proceso de la IPA", en: *Documentación social*. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada. No. 92. España. Julio- Septiembre 1993.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona 1988.

CARRIÓN, Carmen. *Valores y principios para evaluar la educación*. Paidós educador. Buenos Aires 2001.

CERDA, Hugo. *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá 2000.

COLL, Cesar. *Psicología y currículo*. Paidós, México 1991.

CONTRERAS, José. *¿Cómo se hace? Investigación en la acción*. Revista de pedagogía. No 224. Barcelona, Abril 1994.

CONTRERAS, José. *¿Qué es? Investigación en la acción*. Revista de pedagogía. No 224. Barcelona, Abril 1994.

COVARRUBIAS, Francisco. Cáp. 1 “La actividad científica en la sociedad capitalista” en: *Las herramientas de la razón*. UPN, México 1995.

*Cuaderno de auto evaluación de las competencias docentes*. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México 2004.

DELEUZE, Gilles. “Post-scriptum sobre las sociedades de control” en: *Conversaciones 1972-1990*. Pretextos. España 1999.

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina. “Notas sobre la implicación” en: *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. UEPC/FLACSO/UNICEF.

ESMANHOTO, Klees. “Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos”, en: *Educación y participación*. IICA. Brasil 1986.

ESPINOZA, Ana y TREJO Karla: “Elaboración de un proyecto de vida en estudiantes de tercero de secundaria”. Inédita. México. Tesis para aspirar al grado de licenciada en Psicología. Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. 2007.

ESTEVE, José Manuel. *Malestar Docente*. Barcelona. Paidós 2003.

FERNANDEZ, Gerardo. *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Piados Educador. Buenos Aires, Argentina 2004

FERNANDEZ, Juan. *El trabajo docente y psicopedagógica en educación secundaria*. Aljibe. 1995.

FLORES, Alberto. *Inventario para construir el informe de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco, México 1997.

FORRESTER, Viviane. *El horror económico*. FCE. México 2003.

FREUD, Sigmund. *El malestar de la cultura*. Alianza Editorial, España 2003.

GAJARDO, Marcela. *Reformas educativas en America Latina. Balance de una década*. PREAL, 1999.

GAGNETÉN, María. "IV. Las fases del método de sistematización de la práctica" en: *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*. Edit. Humanitas. Buenos Aires 1987.

GALINDO, Jesús (Coord.). "Investigación Acción Participativa", en: *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México 1998.

*La Gestión en tiempos Alterados*. Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires Argentina. 2000.

LEWKOWICZ, I. "Del fragmento a la situación" en: *Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Grupo doce. Argentina 2001

LIPOVETSKI, Gilles. *La era del vacío*. Anagrama. Barcelona 1985

LUGO, María y CARBAJAL, Juan. *Génesis, desarrollo y caracterización de las conductas escolares de hoy*.

MARCUSE, Herbert. *El Hombre Unidimensional*. Editorial Sex Barral. Barcelona 1968

MARTÍNEZ, Jaume. *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Niño y Davila editores. Buenos Aires, 1998.

MARTÍNEZ, Miguel. "Categorización y análisis de contenidos", en: *La investigación cualitativa etnográfica en la educación. Manual teórico-práctico*. Trillas. México 1994.

Mc KERMAN, James. *Investigación acción y curriculum*. Morata, Madrid, 1999.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. MÉXICO 1999.

OCAMPO, José. *Comprendiéndome un poco*. Colección al Encuentro del Maestro N°5. Medellín, 2003.

PANZA, Margarita. "Enseñanza modular" en: *Pedagogía y Curriculum*. Gernika, México 2005.

*Plan de estudios 2006*. Educación Básica. Secundaria. Secretaría de Educación Pública. México 2006

PRADO, Inés. *Jóvenes construyendo su Proyecto de Vida*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota, Colombia 1999.

PÉREZ, Royman y GALLEGO, Rómulo. *Corrientes constructivistas: de los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Mesa redonda. Magisterio. Colombia.

PORLÁN, Ariza Rafael. "El Diario del Profesor" Un recurso para la investigación. Díada Editoras. Sevilla España 1991.

*Proyecto Escolar "Avancemos con Responsabilidad"*. Escuela Secundaria Diurna No. 155 Maximino Martínez. Ciclo Escolar 2007-2008.

QUIROZ, Julio. *La educación contemporánea: apogeo tecnológico y despliegue de la libertad*. Universidad Pedagógica Nacional, México 2006.

RAMÍREZ, Carbajal Juan. *Los alcances de la función educativa del Estado Mexicano*. (Colección educación; No. 14 ISBN) UPN. México 2000.

*Reforma Integral de Educación Secundaria.* Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Noviembre 2002.

Reglamento de la Escuela Secundaria Diurna No. 155 “Maximino Martínez”, T.M. Correspondiente al ciclo escolar 2006-2007.

Revista de posgrado de la Vía Cátedra de Medicina – N° 118 – Agosto 2002. Evaluación: Tipos de evaluación. Prof.<sup>a</sup> Laura Ruiz de Pinto. Documento Pdf. Internet

RÚIZ, José. *Cómo mejorar la institución educativa. Evaluación de la innovación y del cambio. Análisis de casos.* Magisterio. Santafé de Bogotá 1998.

SANCHEZ, Omar. *La necesaria Resignificación del concepto de tutor,* ponencia del segundo encuentro Nacional de tutoría. ANUIES, UANL.

SARTORI, Giovanni. *Homo Videns: La sociedad teledirigida.* Taurus ediciones, Grupo Santillana, 2002

Secretaria de Educación Pública. *Manual de organización de educación secundaria.* Septiembre 1981.

SOUTO, Marta. “Grupos de formación” en: *Grupos y dispositivos de formación.* Novedades educativas. Buenos Aires Argentina 1999.

STOLL, Louisa y dean, Fink. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.* Octaedro. Barcelona 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento.* FCE. Argentina 2000.

TELLEZ, Magalgy (Comp). *Repensando la educación en nuestros tiempos.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires 2000.

TOFFLER, Alvin. *La tercera ola.* Orbis. S.A. Barcelona 1985.

URRESTI, Marcelo. *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela*. CD Ética: Guías de Aprendizaje. SENA Regional Antioquia. 2003.

Páginas de Internet:

[www.geocities.com/creanimate123](http://www.geocities.com/creanimate123)

[es.wikipedia.org](http://es.wikipedia.org)

[www.acatlan.unam.mx/investigacion/vasconcelos/catedra/vida.html](http://www.acatlan.unam.mx/investigacion/vasconcelos/catedra/vida.html)

[www.encolombia.com/saludascp-construyendo35.htm](http://www.encolombia.com/saludascp-construyendo35.htm)

[www.monografias.com/trabajos14/proyectovida](http://www.monografias.com/trabajos14/proyectovida).

[www.formacionenlinea.edu.ve/formacion\\_educadores/formacioneducadores/curso\\_ppa/unidad2/u24.html](http://www.formacionenlinea.edu.ve/formacion_educadores/formacioneducadores/curso_ppa/unidad2/u24.html) - 5

[www.rrppnet.com.ar/cuestionario.htm](http://www.rrppnet.com.ar/cuestionario.htm)

<F:\paradigma naturalista.mht>

## ANEXOS

### ANEXO 1. Mi gafete artístico

Propósito: Reconocimiento de integrantes de un grupo.

Destinatarios: Grupos de 3º "A" y "C".

Duración: Depende del número de integrantes, y puede ser des 20 a 30 minutos.

MI GAFETE ARTÍSTICO			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Conocer a los miembros del grupo.	◆ Hojas blancas, colores, crayolas.	1.-A los integrantes del grupo "A" y "C" se les dará la indicación de escribir su nombre en la hoja blanca. 2.-Decorarán su nombre según sus gustos y su personalidad. 3.-Cada uno de los integrantes del grupo mostrará el decorado de su gafete y explicará de forma breve su forma de ser.	Motivar a los participantes a que sientan la.

### ANEXO 2. Cuestionario introspectivo

Propósito: Realizar una evaluación diagnostica sobre el proyecto de vida.

Destinatarios: Grupos de 3º "A" y "C".

Duración: Depende del número de integrantes, puede ser desde 10 a 15 min.

#### CUESTIONARIO INTROSPECTIVO.

INSTRUCCIONES: contesta las siguientes preguntas.

- 1.- ¿Qué hago ahora?
- 2.- ¿Qué deseo hacer?
- 3.- ¿Qué puedo hacer?
- 4.- ¿Qué me detiene para hacerlo?
- 5.- ¿Qué me obliga a hacerlo?

6.- ¿Qué me anima a hacerlo?

### ANEXO 3. Mi collage

Propósito: Conocer a los integrantes de un grupo.

Destinatarios: Grupos de 3° “A” y “C”.

Duración: Depende del número de integrantes, puede ser desde 20 a 30 min.

MI COLLAGE			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Ayudar a un grupo a presentarse de manera dinámica	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Cartulina blanca o cartoncillo.</li><li>◆ Revistas.</li><li>◆ Tijeras.</li><li>◆ Pegamento</li></ul>	<p>1.- Se le pedirá a los estudiantes que realicen un collage basado en sus gustos, intereses y necesidades.</p> <p>2.- De manera voluntaria pasaran a explicar su collage.</p>	Es necesario recalcar a los estudiantes que el collage debe representar su personalidad, qué los caracteriza de los demás.

### ANEXO 4. Cuestionario diagnóstico de Proyecto de Vida

Propósito: Realizar una evaluación diagnóstica sobre su proyecto de vida (si es que existe ó no)

Destinatarios: Grupos de 3° “A” y “C”.

Duración: Depende del número de integrantes, puede ser desde 20 a 30 min.

#### CUESTIONARIO

1. ¿Qué es y para qué te sirve un Proyecto de vida?
2. ¿Qué te gusta hacer y cómo te gustaría ser?
3. ¿Qué se te facilita, cuál es tu mayor deseo en la vida y qué es para ti lo más Importante?
4. ¿Qué metas tienes en lo inmediato y cuáles son tus metas de vida?
5. ¿Cuál es tu compromiso contigo mismo?

*Nota: Diseña tu Proyecto de vida y enriquecelo durante el curso.*

## ANEXO 5. Baúl de los recuerdos

Propósito: Poner en común las esperanzas y sueños de cada miembro del grupo que ayuden al cierre de curso.

Destinatarios: estudiantes del 3º “A” y “C”.

Duración: De 20 a 30 minutos.

BAÚL DE LOS RECUERDOS			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Favorecer que la despedida de un grupo, para que se realice en tono positivo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Baúl de los recuerdos.</li> <li>◆ Objetos preciados por los estudiantes</li> </ul>	<p>1.- Se le pedirá a los estudiantes que pasen a dejar un objeto que consideren de valor emocional, al tiempo que tendrán que escribir una frase de aliento para el cierre próximo.</p> <p>2.- Al término del curso se devolverán las cosas del baúl.</p>	Pedir que no se dejen objetos con valor económico. De preferencia que sean objetos de valor sentimental.

## ANEXO 6. Figura Humana

Propósito: que los estudiantes desarrollen su habilidad creativa e identifiquen rasgos de su personalidad.

Destinatarios: estudiantes del 3º “A” y “C”.

Duración: De 20 a 30 minutos.

FIGURA HUMANA			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Explorar los sentidos, que ayuden al autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Hojas de cartoncillo.</li> <li>◆ Plastilina</li> <li>◆ Libro interpretación de la figura humana.</li> </ul>	<p>1.-Se les repartirá a los estudiantes una hoja y plastilina.</p> <p>2.-Posteriormente se les pedirá que realicen una figura humana con los ojos cerrados.</p> <p>3.-De manera voluntaria pasaran a explicar cómo realizaron su figura y las dificultades que esto les trajo.</p> <p>4.-Se hará una interpretación de su figura realizada.</p>	Hacer énfasis en que deben cerrar los ojos para el buen desarrollo de la actividad.

## ANEXO 7. Invento para solucionar problemas

Propósito: que los estudiantes desarrollen su habilidad creativa, enfrentándose a los problemas que en su momento los aquejan de una manera divertida.

Destinatarios: estudiantes del 3° "A" y "C".

Duración: De 20 a 30 minutos.

INVENTO PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Un primer acercamiento a lo que nos aqueja	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Cartulina de colores.</li><li>◆ Tijeras.</li><li>◆ Pegamento</li></ul>	<p>1.-Se les pedirá a los estudiantes pensar en uno de los problemas que los afecta, poniendo solución, con un artefacto que ellos mismos crearán.</p> <p>2.-De manera voluntaria pasarán a explicar en qué consiste su invento.</p>	Hacer énfasis en que debe ser un problema relacionado con su vida y entorno.

## ANEXO 8. Pruebas

Propósito: Que los estudiantes desarrollen su habilidad lógica.

Destinatarios: Grupos de 3° "A" y "C".

Duración: Depende del número de integrantes, tiempo de 20 a 30 min.

### EXAMEN

**Instrucciones:** Conteste las siguientes preguntas y desarrolle lo que se le pide a continuación.

1.-Continúe las secuencia.

Valor 25 puntos.

2.- Corrija esta fórmula colocando un solo trazo. Valor 25 puntos

3.- Por favor, escriba cualquier cosa. Valor 25 puntos

4.-Dibuje un rectángulo con 3 líneas. Valor 25 puntos

*Valor total del examen: 100 puntos*

## ANEXO 9. Cuéntame una historia

Propósito: Hacer una evaluación sobre los conceptos manejados a lo largo del módulo.

Destinatarios: estudiantes del 3° “A” y “C”.

Duración: De 20 a 30 minutos.

CUÉNTAME UNA HISTORIA			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Reconocer los avances o retrocesos de los temas que se han venido manejando, y reafirmar los conceptos adquiridos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Hojas blancas.</li> <li>◆ Lápices.</li> </ul>	<p>1.-Mediante una lluvia de ideas se escribirán en el pizarrón los conceptos que los estudiantes hayan considerado más significativos para la comprensión del módulo.</p> <p>2.-Se les pedirá realicen una historia con todos los conceptos escritos.</p> <p>3.-De manera voluntaria, se pedirá que lean en voz alta su historia.</p>	Procurar que todos los estudiantes aporten un concepto a la lista.

## ANEXO 10. Mí antes y mí ahora

Propósito: Hacer un comparativo sobre los cambios experimentados al lo largo de estos tres años.

Destinatarios: estudiantes del 3° “A” y “C”.

Duración: De 20 a 30 minutos.

MÍ ANTES Y MÍ AHORA			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Reconocer las características que influyeron en la construcción de la imagen actual que se proyecta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Hojas blancas.</li> <li>◆ Lápices.</li> </ul>	<p>1.-Se les pedirá a los estudiantes que doblen la hoja a la mitad y que del lado izquierdo pongan cuáles eran las características que los identificaban cuando entraron a primero de secundaria, y del lado derecho las características que ahora los identifican.</p> <p>2.- Socializar los resultados ante el grupo.</p>	Abocarse a los cambios de pensamiento, más que a los físicos.

## ANEXO 11. Cuadro mágico

Propósito: Desarrollar la habilidad creativa en los estudiantes, así como el trabajo cooperativo entre los miembros del grupo.

Destinatarios: estudiantes del 3° "A" y "C".

Duración: De 20 a 30 minutos.

CUADRO MÁGICO			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Desarrollar el trabajo colaborativo y la integración grupal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Piezas para armar el cuadro, con figuras determinadas.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Se les pedirá a los estudiantes armar equipos 5 personas.</li> <li>2.- Posteriormente se les darán 3 piezas por integrante.</li> <li>3.-Se dará la instrucción de armar un cuadro, sin hablar. Sólo se podrán comunicar mediante señas y se podrán prestar las piezas. El objetivo será armar un cuadro.</li> <li>4.-Compartir sus experiencias sobre la técnica.</li> </ol>	Utilizar un lugar amplio para el buen desarrollo de la técnica.

## ANEXO 12. Caritas

Propósito: Que los estudiantes expresen su sentir ante sus compañeros propiciando la integración grupal.

Destinatarios: estudiantes del 3° "A" y "C".

Duración: De 30 a 40 minutos.

CARITAS			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Hablar sobre las cosas que nos incomodan, molestan y reconfortan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Caritas expresando emociones de: tristeza, enojo, y felicidad.</li> <li>◆ Corazones de papel.</li> <li>◆ Lamina por palabra: persona y situación.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Repartir a cada miembro del grupo dos caritas y un corazón.</li> <li>2.-Se les dará la indicación de pasar a expresarse, de acuerdo a la carita. Ejemplificando con personas o situaciones.</li> <li>3.- Se les pedirá dar el corazón a la persona que sientan más empatía.</li> </ol>	Animar a los chicos a participar.

## ANEXO 13. Los Oscars

Propósito: reconocer a los miembros del grupo y ayudar al cierre del curso.

Destinatarios: estudiantes del 3º "A" y "C"

Duración: De 40 a 50 minutos.

LOS OSCARES			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
<p>Fomentar la habilidad para comunicarse y exponer opiniones. Practicar la toma de decisiones con el acuerdo general del grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Bolígrafos, hojas de nominaciones</li> <li>◆ cesto o urna, sobres y premios tipo "Oscar".</li> <li>◆ Adornos para decorar la sala en el acto de entrega de premios:</li> <li>◆ carteles de cine, fotos de actores, guirnaldas, etc.</li> </ul>	<p>Esta actividad simula las etapas previas a la entrega de los Oscars cinematográficos de Hollywood. En esta ocasión, los afamados galardones serán entregados a los integrantes del grupo que hayan destacado positivamente en algún aspecto concreto durante un periodo de tiempo mientras existió el grupo, (en el último año, el último mes, durante el campamento). Los pasos a seguir son los siguientes: Candidatura a las nominaciones: los miembros de la Academia, que en este caso son todos los participantes, escriben al lado de cada premio el nombre de un integrante del grupo al que consideren merecedores del galardón. Selección de las nominaciones: se realiza el recuento de los votos emitidos, eligiendo a las cuatro personas más votadas en cada modalidad como los nominados oficiales al premio. Votación: se distribuye a los miembros de la Academia las papeletas con los tres nominados para cada Oscar (adaptar el número de aspirantes al tamaño del grupo). Cada miembro vota por un solo candidato. Recuento: el jurado contabiliza los votos emitidos en cada modalidad. Entrega de premios: se hace público el nombre de los galardonados, que recogerán su estatuilla son todo el "glamour" de los premios de Hollywood. Esta última parte puede ambientarse con un sinfín de detalles: adornos en local, presentaciones de gala, números musicales, iluminación especial, expectación, momentos antes de abrir los sobres, discursos de agradecimiento, etc.</p>	<p>Proponer a más de una persona para cada Oscar. *Para el acto de entrega, se podría invitar como público a personas relacionadas con el grupo.</p>

#### **ANEXO 14. Instrumento de evaluación**

Propósito: Evidenciar que tanto ha dejado el curso en los estudiantes a quienes se les aplicó la propuesta de intervención.

Destinatarios: Grupos de 3° "A" y "C".

*EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON ESTUDIANTES  
DE TERCERO "A" Y "C"  
DE LA ESCUELA SECUNDARIA "MAXIMINO MARÍNEZ"*

¿Qué te gusto?

¿Qué no te gusto?

¿Qué impidió el desarrollo del trabajo?

¿Cómo calificarías las actividades?

¿Qué diferencias observas en nosotras ( de cuando empezamos al día de hoy)?

¿Qué diferencias encuentras en el grupo?

¿Qué hay distinto en tí?

¿Cambiaron tus expectativas de vida?

¿Cómo fue tu participación?

Activa    Pasiva    Autogestiva

## ANEXO 15. Otras técnicas aplicadas en tiempos no planeados

Propósito. Explicitar las diferencias de vida entre las generaciones y comprobar que todas las historias son diferentes.

Destinatarios: Grupos de 3º “A” y “C”.

Duración: Depende del número de integrantes, puede ser desde 20 min.

TRES GENERACIONES DISTINTAS			
ÁREA	HACE 50 AÑOS	HACE 25 AÑOS	MI GENERACIÓN
SALUD: Física y mental			
RELACIONES AFECTIVAS: (Relaciones con amigos, vecinos, grupos)			
EXPERIENCIAS LABORALES: Desarrollo de habilidades, Contactos, oportunidades			
EDUCACIÓN: Conocimientos, capacitaciones, Nivel académico e intelectual			
ECONOMÍA: Ahorro, deudas, independencia, Administración del dinero			

Propósito: Conservar un recuerdo del tiempo en que el grupo estuvo funcionando como tal y conocer las perspectivas de de este ante los miembros de la escuela.  
Destinatarios: Grupos de 3º “A” y “C”.  
Duración: Depende del número de integrantes, tiempo de 30 a 40 min.

NOTICIA DE UN ADIOS			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Ayudar a que la disolución de un grupo se realice de forma positiva, de manera que sus miembros se despidan con sensación de haber tenido una buena experiencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Cartulina</li> <li>◆ Pegamento</li> <li>◆ Colores, gises.</li> <li>◆ Cuaderno</li> <li>◆ Lápices</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se propone a los participantes elaborar un reportaje en el que se concentren entrevistas sobre la opinión que tienen los demás agentes de la escuela sobre el grupo.</li> <li>2.-La tarea consiste en confeccionar la información por medio de entrevistas.</li> <li>3.-Elegir entre el grupo a quienes serán los encargados de hacer un dibujo que sea el logotipo del grupo.</li> <li>4.-Recoger experiencias y testimonios.</li> <li>5.-Narrar antecedentes del grupo. Elaborar una cronología de los acontecimientos lícitados en el grupo.</li> </ol>	Dos o más sesiones para recopilar el mejor material.

Propósito: Que los miembros del grupo se reconozcan entre si, reforzando la integración y reconocimiento grupal.  
Destinatarios: estudiantes del 3º “A” y “C”  
Duración: De 20 a 30 minutos.

LA BOTELLA			
OBJETIVO	MATERIALES	DESARROLLO	RECOMENDACIONES
Integrar a los miembros del colectivo y establecer una mayor comunicación entre ellos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Una botella.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.-Se dará la instrucción de hacer un círculo.</li> <li>2.- Se pondrá en el centro una botella.</li> <li>3.- Cuando ésta se encuentre girando y se detenga, la persona a quien apunte la botella podrá hacerle una pregunta al compañero que esté del lado opuesto.</li> </ol>	Que el lugar donde se aplique sea amplio.

