



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATAN
SECRETARIA DE EDUCACION

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 31 A



**COORDINEMOS NUESTRAS EXPERIENCIAS Y
CONOCIMIENTOS PARA ORGANIZAR
NUESTRA LABOR DOCENTE**

José Antonio Kuh y López

PROPUESTA PEDAGOGICA
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

MERIDA, YUC., OCTUBRE DE 1992



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mérida, Yuc; 4 de septiembre de 19 92.

C.PROFR. (A) JOSE ANTONIO KUH Y LOPEZ.

P R E S E N T E:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

"COORDINEMOS NUESTRAS EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTOS PARA ORGANIZAR NUESTRA LABOR DOCENTE".

opción PROPUESTA PEDAGOGICA a propuesta del asesor C. Profr. (a) Zanoni Amezcua Gómez, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE

PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD UPN 311 PROFR. ENRIQUE YANUARIO D. G.ORTIZ ALONZO.



S. E. P. MINISTERIO PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD SEAD MERIDA

A
Elda;
Paloma, Flor, Israel y Marco;
Pedro Kuh Castillo;
mis leales amigos y compañeros;
la Universidad Pedagógica Nacional
y a la Educación Indígena

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
PROLOGO.....	VI
INTRODUCCION.....	VII
CAPITULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Definición del objeto de estudio.....	1
1.1.1. La reprobación como problema global.....	1
1.1.2. La reprobación como problema de origen específico.....	2
1.2. Ubicación en el contexto social e institucional.....	3
1.3. Delimitación del problema.....	5
1.4. Formulación de la problemática de estudio.....	9
1.4.1. Ciclo escolar 1989-1990.....	10
1.4.2. Ciclo escolar 1990-1991.....	12
1.4.3. Prueba operativa.....	13
1.5. Justificación e interés por el objeto de estudio.....	16
1.6. Objetivo.....	17
CAPITULO II	
REFERENCIAS TEORICAS Y CONCEPTUALES	
2.1. La reprobación escolar y la planeación didáctica.....	19
2.2. La planeación didáctica como producto del sistema social.....	20
2.3. Planeación didáctica e improvisación.....	21
2.4. Planeación, improvisación y formación del maestro.....	23
2.5. Niveles de la planeación didáctica.....	24
2.6. El papel de la Supervisión en la planeación didáctica.....	28
CAPITULO III	
ESTRATEGIA METODOLOGICA-DIDACTICA	
3.1. Fundamentos.....	29
3.1.1. La Planeación y la Didáctica como disciplinas.....	29
3.1.2. La realidad: Elementos y factores intervinientes.....	33
3.1.2.1. La preparación profesional del maestro.....	34
3.1.2.2. La experiencia del maestro.....	35
3.1.2.3. La identidad étnica.....	36
3.1.2.4. El alumno.....	40
3.1.2.5. La planeación en un grupo unigrado y en uno multigrado....	42
3.1.2.6. La metodología.....	44
3.1.2.7. La comunidad.....	46
3.1.2.8. Las instituciones relacionadas con la educación: SEP-SNTE.	48

3.2. propuesta.....	49
3.2.1. Estructura general.....	51
3.2.1.1. Primera etapa.....	52
3.2.1.2. Segunda etapa.....	56
3.2.1.3. Tercera etapa.....	56
3.2.1.4. Cuarta etapa.....	71

CAPITULO IV

ANALISIS, RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

4.1. Análisis de la propuesta.....	73
4.1.1. Congruencia interna.....	73
4.1.2. Proceso de construcción.....	74
4.1.3. Trascendencia.....	76
4.2. Resultados.....	78
4.2.1. Primera etapa.....	78
4.2.2. Segunda etapa.....	78
4.2.2.1.....	78
4.2.2.2. Opiniones.....	79
4.2.2.3. Asistencia.....	80
4.2.2.4. Evaluación parcial.....	80
4.2.3. Tercera etapa.....	81
4.2.4. Cuarta etapa.....	81
4.2.4.1. Aplicación de pruebas y encuestas.....	81
4.2.4.2. Procesamiento de resultados.....	81
4.2.4.3. Presentación.....	82
4.2.4.4. Interpretación de los cuadros de resultados.....	82
4.3. Perspectivas.....	83
4.3.1. Dentro del marco de la Modernización Educativa.....	83
4.3.2. Apoyos adicionales.....	83
CONCLUSIONES.....	84
RECOMENDACIONES.....	86
ANEXOS.....	87
GLOSARIO.....	112
BIBLIOGRAFIA.....	115

PROLOGO

Elaborar por primera vez un trabajo en el que se plasme de manera sistemática una serie de ideas con un sustento teórico y relacionadas con la realidad, lleva el riesgo de reflejar contradicciones observables desde diferentes ángulos.

Correr este riesgo vale la pena si consideramos que el campo de la teoría y práctica pedagógica es amplio, intenso y profundo, aparte de que se proyecta para el futuro con nuevas problemáticas que solo podrán abordarse convenientemente en la medida en que entendamos y organicemos lo que ahora nos corresponde.

Esa es la intención de esta propuesta: ofrecer a la institución educativa, al magisterio y a la comunidad una estrategia que coadyuvaría en la elevación de la calidad de la educación, tarea - por demás complicada. Siendo imposible atender las múltiples facetas de la tarea educativa, principalmente desde una supervisión escolar o una jefatura que coordina cinco zonas escolares, se consideró conveniente abordar solo un aspecto que es el de la planeación que a los docentes les corresponde realizar en su actividad diaria.

El enfoque con que se sustenta el trabajo es congruente con el Programa de Modernización Educativa, constituyéndose éste en un marco propicio para su desarrollo, toda vez que concede al maestro un papel fundamental en el que tiene la oportunidad de aplicar su creatividad, iniciativa y capacidad en general para el desarrollo conveniente de su difícil labor. Las cualidades desarrolladas por cada maestro encontrarán un apoyo en otros docentes mediante una serie de reuniones a las que dentro del programa emergente de actualización se les conoce como "cuerpos colegiados". El aislamiento en que se hallan los maestros de escuelas unitarias de las comunidades rurales e indígenas dejaría de ser un impedimento para la superación de los problemas particulares al existir este espacio para que los docentes se auxilien mutuamente.

La propuesta se constituye entonces, en una alternativa, no para plantear modelos de planeación a seguir por los maestros, sino para propiciar que, apoyados en el análisis y reflexión de sí mismos y de su contexto, organicen su labor en la actividad de planeación. El perfeccionamiento en los diversos ámbitos de la vida se ha basado en proyecciones para el futuro, por lo que vale la pena insistir sobre ello en el ámbito educativo, pues es la antesala inmediata a la acción.

INTRODUCCION

Esta propuesta es una estrategia mediante la cual se pretende que los maestros de una o varias zonas escolares encuentren el ambiente propicio para asumir con responsabilidad la organización de sus labores docentes evitando con ello el problema de la improvisación. Para el desarrollo de la misma juega un papel determinante quien funja como supervisor o jefe de zonas de supervisión, quien deberá asumir una actitud congruente con el enfoque ideológico que subyace en la propuesta.

En la primera parte del documento se describen algunas actividades emprendidas en cursos escolares anteriores, así como los resultados obtenidos, que sirven de base para delimitar el aspecto de la improvisación como el problema a superar.

En el apartado de las referencias teóricas se hace un análisis de algunos supuestos sobre la planeación que son incongruentes con la realidad particular del contexto de las escuelas ubicadas en áreas rurales o indígenas. Su tratamiento se hace necesario para implicitar que la información que sobre planeación existe no puede considerarse suficiente para evitar la improvisación que se da de manera frecuente en la actividad docente.

La fundamentación de la propuesta en el tercer capítulo aclara el sentido con que se entenderá la planeación y describe las características de algunos elementos y factores que, directa o indirectamente, afectan la labor docente.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos al aplicarse la propuesta en el contexto de las escuelas primarias bilingües de la Jefatura de Zonas de Valladolid, Yuc., durante el ciclo escolar 1991-1992.

Como se explicita en el documento, la planeación no resolverá el problema de la educación por ser solo un aspecto limitado y práctico de ésta.

VIII

Sin embargo, la reflexión que realicen los maestros en momentos inmediatos al diseño de sus instrumentos de proyección podrían propiciar una mejor organización de su actividad diaria con sus alumnos.

Un aspecto que considero que puede ser significativo para los maestros es que, aparte de sentirse partícipes en todo el proceso, observarán en los resultados finales el producto de su esfuerzo ante su grupo de alumnos. Enterados desde el inicio del curso escolar de que se expondrán esos resultados desde diversos puntos de vista, es muy probable que redoblen y combinen esfuerzos con quienes laboran en circunstancias semejantes, para demostrar que es indudable la capacidad en la labor encomendada.

Esta es la atención a una sola faceta de la labor educativa y confío - en que contribuirá en la construcción de otras alternativas dirigidas a éste o a otros problemas del vasto campo de nuestra labor.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Definición del objeto de estudio

La aplicación de estrategias para superar el problema de la reprobación escolar que se registra en la Educación Primaria ha encontrado limitantes, -- tanto en nuestro país como en otras latitudes. Los obstáculos se señalan en varios estudios realizados y van desde los que se refieren a la estructura social global al que pertenece la escuela, hasta los que apuntan a los elemen--tos particulares del espacio escolar: los alumnos, los maestros, los métodos, los materiales didácticos, etc.

1.1.1. La reprobación como problema global

Algunas investigaciones sobre el efecto que la estructura global de la - sociedad tiene sobre los resultados obtenidos en la escuela primaria, conclu--yen que en el sistema capitalista, la institución escolar está diseñada preci--samente para reproducir la estructura de clases sociales establecida. En o--tras palabras, la escuela actúa como un filtro que a manera de "selección na--tural" va ubicando a los individuos de acuerdo con sus supuestas capacidades y vocaciones en la clase social que les corresponde.

Esta selección natural se inicia en la escuela primaria y son Baudelot y Establet quienes la señalan como "(...) un proceso de división que (...) co--mienza en los primeros años de primaria (...) "(1) teniendo una forma de mani--festación en la reprobación escolar.

(1) Ch. Baudelot y R. Establet. La escuela capitalista en la Antología "Eva--luación en la práctica docente". México, U.P.N., 1988. p. 20

Esto no es para menos; el primer grado de este nivel es el que más reprobación escolar registra. A nivel nacional se menciona que el índice de reprobación en el subsistema de Educación Indígena es de 0.17 en la Educación Primaria, siendo de 0.24 en los dos primeros grados.(2) Como dato complementario, en las estadísticas del sector 3105 de Educación Indígena del Estado de Yucatán correspondientes al ciclo escolar 1991-1992, aparece que del total de alumnos reprobados en los seis grados de Educación Primaria, el 55 % son de primer grado y los porcentajes de ciclos escolares anteriores no varían mucho con relación a éste.(3)

1.1.2. La reprobación como problema de origen específico

Refiriéndome a lo específico, se culpa a los maestros de los índices de reprobación que se obtienen al no usar una adecuada metodología, por no tener una suficiente preparación profesional o por no percibir la importancia que su labor tiene para el grupo escolar y la comunidad en la que prestan sus servicios. Si se busca el origen del problema en los niños y sus familias, los maestros culpan a los padres de no apoyar a sus hijos en sus tareas o de que no tienen los recursos económicos para proporcionarles una adecuada alimentación o los materiales que se consideran necesarios para el proceso de aprendizaje escolar.

Así las cosas, se antoja difícil que con una estrategia aplicada desde una supervisión escolar o jefatura de zonas pudiera abatirse totalmente la reprobación escolar. Un trabajo de esta envergadura requeriría de una modificación o cambio total de la estructura socioeconómica del país, así como propiciar cambios de actitud en las familias de los niños, en los maestros y en la sociedad en general.

Resulta más viable tratar de abordar uno de los numerosos factores de la reprobación haciendo una delimitación del campo específico, pero siempre toman

(2) Dirección General de Educación Indígena. Programa para la modernización de la educación indígena. México, S.E.P., 1990. p. 15

(3) Vid. ANEXO 1.

do en cuenta los efectos de los demás factores, así como los elementos intervinientes. En otras palabras, si resulta imposible afectar a la estructura global desde nuestra posición, es conveniente propiciar el mejoramiento de la labor docente a partir de la realidad, ésto es, poniendo en juego todos los recursos con que se cuenta en nuestra área de trabajo, sin soslayar las limitantes de los mismos.

No se busca entonces, resolver con esta propuesta todo el problema de la reprobación sino abordar solo un aspecto que podría considerarse como una de las causas que producen los resultados obtenidos hasta ahora en el subsistema de Educación Indígena: La improvisación de las actividades docentes entre el personal de Educación Primaria Bilingüe.

Al observar durante mi experiencia como director, supervisor y jefe de zonas de supervisión, de que los maestros que planifican sus actividades docentes obtienen resultados superiores sobre quienes improvisan, surge el problema:

¿Qué hacer para que los maestros que no acostumbran planificar se involucren para asumir su responsabilidad en este aspecto?

¿Cuándo, dónde y cómo podría realizarse esta actividad si se toma en cuenta que la mayoría de los maestros laboran en contextos particulares que presentan diversos problemas?

1.2. Ubicación en el contexto social e institucional

El hecho de que los padres de familia manden a sus hijos con cierta frecuencia a la escuela, hace suponer que confían en que el personal docente tiene la capacidad profesional para decidir la aprobación o reprobación de los escolares. Son muy contados los casos en los que algún padre de familia ha protestado por considerar que su hijo merezca la aprobación tras haber sido "tronado" en determinado grado, aunque ésto no signifique que no estén interesados en el resultado obtenido por el alumno.

Si la mayoría de los padres de familia no interviene en este aspecto, - menos puede asegurarse que quien enseña a sus hijos guarda la organización - debida, específicamente en la planeación de las actividades del proceso ense- ñanza-aprendizaje.

Son varias las razones por las que los padres no pueden tener presencia en las cuestiones de tipo académico. Si bien el nivel de escolaridad que - han alcanzado, no les permite comprender la dinámica escolar y específicamen- te la docente, también es determinante la diferencia que suponen que existe entre los objetivos de la escuela y el impacto que ésta ha tenido sobre los habitantes del lugar a que pertenecen. Por esto es frecuente escuchar de -- ellos que "aunque sea que aprenda a leer y escribir" en alusión a la asisten- cia de sus hijos a la escuela; pero hay también quienes han expresado "¿para qué va a ir a la escuela si lo que necesita es aprender a trabajar?", cuando se refieren a los hijos que abandonan la escuela para ayudar o asumir los -- trabajos de la milpa.

Otro motivo por el que tampoco participan los padres de familia en cues- tiones de tipo académico en la escuela, es el carácter del trabajo que desa- rrollan. Al dedicarse a la agricultura de temporal, el tiempo utilizado y - la rudeza del trabajo al que se dedican los fatiga y les impide disponer de energías para otras ocupaciones.

Existe alguna disposición o sugerencia en algunos documentos en el sen- tido de que los padres de familia deben participar, a través de sus repre- sentantes, en las reuniones de Consejo Técnico Escolar. No obstante, las ra- zones anteriormente referidas y limitantes de la misma institución escolar - han impedido esa participación.

A nivel escolar, muchos maestros por su lado y con sus medios buscan e- levar la calidad de su labor, pero no se puede asegurar que conciban el pro- blema de la reprobación con la dimensión y profundidad del mismo. Una razón para dudar de lo anterior, es de que no demuestran con hechos, como el de la planificación, que estén dispuestos a proporcionar esa educación de calidad.

Lo que sí es notorio es que la mayoría de los maestros se concreta a --

cumplir exclusivamente con las cinco horas de trabajo que la ley ha establecido. Si en las escuelas de más de seis maestros se convoca a reuniones de Consejo Técnico Escolar o para alguna de padres de familia, es probable que se desarrollen dentro del horario considerado como laborable. Por otra parte, en esas reuniones se tratan asuntos para resolver problemas inmediatos y sobre aspectos materiales de la escuela. Los que se refieran a la educación de los alumnos, problemas de aprendizaje, metodología, contenidos programáticos, etc. pasan desapercibidos. Los problemas de mayor trascendencia como el de la reprobación escolar y sus causas, es menos probable que se toquen.

En cuanto a los niveles de la estructura administrativa que dentro de la institución debieran encauzar las actividades del grueso de escuelas, están las supervisiones, jefaturas de zonas, jefatura de departamento, etc., que ven limitadas sus posibilidades de intervenir para superar lo que los maestros han podido realizar. Las limitaciones en la preparación profesional pueden ser la causante en algunos casos; sin embargo también la estructura administrativa propicia que estos niveles se conviertan en instancias burocráticas aunque exista buena disposición y aceptable capacidad entre algunos elementos del personal para atender aspectos que inciden en la problemática.

1.3. Delimitación del problema

La Jefatura de Zonas de Supervisión es una instancia o nivel técnico-administrativo que tiene como una de sus funciones la de coordinar las actividades que en determinado número de zonas escolares se desarrollan sobre la programación, desarrollo y evaluación de los servicios que se prestan por el sistema de Educación Indígena. Este tiene a nivel estatal un Departamento dentro de la estructura de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, en proceso de definición en virtud del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado el 18 de mayo de 1992. El subsistema representa la oferta educativa formal del Gobierno Federal para las comunidades autóctonas de México. Particularmente en Yucatán ofrece servicios a las comunidades de origen maya, a través de los maestros bilingües (Maya-Español).

Uno de los sectores en que está dividido este subsistema en el Estado de Yucatán, tiene su cabecera en Valladolid, que a su vez se divide en cinco zonas escolares que en conjunto abarcan 101 centros de trabajo educativos de los cuales 50 son escuelas primarias, 48 son centros de educación preescolar y tres ofrecen servicios asistenciales o de extensión educativa.

El radio de acción que abarca la Jefatura de Zonas 3105 de Yucatán, es de 60 kilómetros, y en éste se ubican 29 escuelas unitarias; dos de organización incompleta y 19 de organización completa, que son las 50 primarias, ya mencionadas, a que se refiere esta propuesta.(4)

Cinco supervisores de zona se encargan de visitar esas escuelas primarias además de los centros de educación preescolar y otros servicios.

Los maestros que laboran en las escuelas primarias tienen una preparación media de normal básica, siendo la mínima de sexto grado de educación primaria y la máxima de licenciatura en educación primaria. El promedio de antigüedad es de nueve años, teniendo 19 años de experiencia los más antiguos.(5)

La Jefatura de Zonas de Supervisión contempla en su estructura una Mesa Técnica conformada por licenciados en diferentes especialidades y maestros normalistas, que se encargan de apoyar técnicamente toda la actividad que se despliega desde este nivel.(6)

Las comunidades atendidas pertenecen a 14 municipios predominando entre sus habitantes la Lengua Maya, merced a ser descendientes de la milenaria Cultura Maya; el uso del Español es incipiente. Sus poblaciones oscilan entre los 100 y 2,500 habitantes por comunidad.

La Educación Indígena pretende proporcionar a esta población la Educación Primaria mediante los programas y libros de texto oficiales, misión que hasta

(4) Vid. ANEXO 2

(5) Vid. ANEXO 3

(6) Vid. ANEXO 4

ahora se ha venido realizando teniendo a la lengua maya principalmente como medio de instrucción. No existen hasta hoy textos específicos en esta lengua aunque los maestros sí disponen de documentos auxiliares que al no aplicarse con convicción, no han tenido el efecto deseado. Entre ellos se cuenta: el Manual para la captación de contenidos étnicos, el Manual para el fortalecimiento de la Educación Primaria Bilingüe, el Manual y libros del alumno para la enseñanza del Español oral como segunda lengua, el Manual del maestro y libros del alumno para la enseñanza de la lectoescritura en lengua maya, etc.

Los resultados obtenidos se exponen más adelante; los programas y textos oficiales, así como los auxiliares mencionados anteriormente, no han sido utilizados de tal manera que combinándolos sean congruentes con la filosofía y política educativa de este subsistema.

Al inicio de la exposición menciono a la reprobación escolar porque es el problema que, una vez detectado por sus proporciones, indujo a emprender diversas tareas que fueran contribuyendo a decidir en qué ámbito actuar para reducir los índices registrados. Por ello dispuse la elaboración de guías para evaluar en las escuelas diversos aspectos del acontecer escolar.

Las visitas evaluativas a los grupos dejaron entrever que los maestros que improvisan su práctica docente son quienes más alumnos reprueban. Más adelante se constató que, como aparece en algunas investigaciones y en documentos oficiales, es el primer grado el que más reprobación registra. Todo ésto condujo a abordar la problemática de la improvisación con los maestros que atienden a alumnos de primer grado, inclusive con los que simultáneamente tienen otros grados a su cargo.

A simple vista parece que si el problema es la improvisación, la solución sería la planeación sistemática. La información que exista sobre la planeación de las actividades docentes podría auxiliar en la solución del asunto; sin embargo, la planeación o la improvisación existentes son producto del sujeto que es el maestro. Este mismo ha sido formado por la sociedad y en cada individuo se combinan varios aspectos determinados, en gran medida por el medio social en que se desarrolló.

Concordantemente con ésto, un maestro preparado profesionalmente podrá elaborar un buen plan, aunque también es posible que aun cuando un maestro - no tenga un alto nivel de estudios, por estar compenetrado en el campo de su trabajo, por su entrega y buen grado de conciencia sea capaz de organizar su trabajo aceptablemente. La otra "cara de la moneda" es conocida: hay serias limitantes entre varios maestros y no todas son de la misma naturaleza.

Se supone que quien labora como maestro tiene los conocimientos mínimos necesarios para desempeñar su labor aceptablemente; igualmente, se puede pensar que la información que existe sobre planeación puede ayudar a superar -- las limitantes. En realidad existe información referente a los pasos que se deben considerar en la planificación docente en general, pero no la suficiente para responder a cada una de las problemáticas que los maestros enfrentan en su quehacer cotidiano. Por eso mismo, no pretendo sugerir modelos de --- plan, métodos, técnicas, etc., sino propiciar que los maestros que laboran - en diversos contextos planifiquen sus actividades para el proceso enseñanza-aprendizaje en el primer grado de educación primaria.

Para que a la par que se ponga en práctica esta propuesta pudiera hacerse un seguimiento de su efectividad, es importante tomar en cuenta las si--- guientes consideraciones:

- Se trabajará con todos los maestros que atienden alumnos de primer -- grado, de 50 escuelas con grupos unigrado o multigrado correspondientes a cinco zonas escolares.
- Se registrará la frecuencia y calidad de la planeación que diseñen -- los maestros para compararla con los resultados obtenidos.
- Se utilizará el producto de la enseñanza-aprendizaje de la lectoes-- critura para medir y evaluar la efectividad de la propuesta.
- No se impondrán modelos de plan de clase, sino darle libertad al maestro para construirlos.

1.4. Formulación de la problemática de estudio

Si analizáramos la vida cotidiana nos daremos cuenta que cada una de las situaciones y relaciones que vivimos merecen un análisis que no sería fácil concluir. Por ejemplo, la relación que establecemos con las personas varía en función a muchos factores; no tratamos igual a un familiar que a un amigo; más aún, la relación que establecemos con nuestros familiares también se define de acuerdo con las circunstancias que de manera particular se van dando -- con cada uno de ellos.

Cada acto, cada gesto, actitud, etc., implica procesos que son difíciles de discriminar espontáneamente. La dinámica de la vida no nos permite que -- por cada uno de ellos se realice un acto de reflexión; de esta manera, en el desarrollo de nuestra existencia se van combinando diferentes procesos que -- van definiendo nuestra realidad personal.

La realidad docente no es la excepción; cada maestro y su grupo de alumnos conviven en un multiproceso en el que se establecen incontables relaciones que son difíciles de detallar. Esta intrincada red, como tal, limita la posibilidad de prever el curso que dichos procesos y relaciones seguirán, así como el estado que en algún momento dado guardarán.

Si consideramos a todos los grupos escolares que conforman una zona escolar o un sector (varias zonas), obviamente que aumentará esta complejidad -- considerando la diversidad de situaciones.

Siendo necesario desenredar esa compleja realidad docente para actuar sobre ella de manera efectiva es como decidí intervenir en la planificación de las actividades docentes que el maestro debe formular, considerando que es -- uno de los aspectos que inciden en la enseñanza-aprendizaje, proceso sustantivo del quehacer escolar. Por otra parte, los retos que imponía el Programa -- de Modernización Educativa, no permitían continuar con los "brazos cruzados"; algo había que hacer.

Para tratar de explicar la manera cómo llegué a esta determinación considero conveniente describir las acciones que fueron definiendo lo que sería esta propuesta y que, a su vez, afectaron la labor cotidiana de la Jefatura de Zonas de Supervisión.

Destacan los empíricos experimentos propiciados por la Jefatura de Zonas con la decidida participación del personal de supervisión y los auxiliares de la mesa técnica, así como las actividades que al amparo del Programa de Modernización Educativa se realizaron en una escuela primaria bilingüe bajo la denominación de "Prueba Operativa". Es justo reconocer que para todo ésto jugó un papel fundamental la preparación profesional que venía cursando en la Universidad Pedagógica Nacional.

Con respecto a las experiencias que de alguna manera se pudieron sistematizar resaltan dos: Una se dio en el ciclo escolar 1989-1990, otra fue en el siguiente curso escolar y simultáneamente se hizo un seguimiento de las actividades sobre la prueba operativa de los nuevos programas de primer y tercer grados de educación primaria, derivados de la política modernizadora del gobierno en turno.

1.4.1. Ciclo escolar 1989-1990

Dentro del programa anual de actividades de la Jefatura de Zonas de Supervisión incluí tres evaluaciones trimestrales, de las cuales se pudieron realizar dos. A grosso modo consistieron en visitar una muestra de escuelas seleccionadas al azar, en las que se aplicaron instrumentos de observación previamente diseñados. Dentro de los aspectos observados aparecieron resultados obtenidos en la lectoescritura con los alumnos de primer grado de Educación Primaria, así como detalles sobre el tipo y frecuencia de la planificación de las actividades docentes y su congruencia con la práctica observada durante el día de la visita.

En la primera visita realizada a esas escuelas en el mes de enero de 1990 se detectaron los siguientes resultados respecto a la lectoescritura en el primer grado:

TABLA No. 1

APROVECHAMIENTO EN LECTOESCRITURA EN PRIMER GRADO

	Metodología en Maya	Metodología en Español
Alumnos que leyeron y escribieron bien	26	8
Alumnos que leyeron y escribieron con dificultad	27	13
Alumnos que no leyeron ni escribieron	21	85
TOTAL	74	106

Fuente: Informe de la primera etapa de evaluación de la Educación Indígena - en el nivel Preescolar y Primaria Bilingüe de la región de Valladolid, Yuc. Marzo de 1990. p.p. 14 y 15. Mecanografiado.

Como puede observarse en la tabla No. 1, es mayor el número de alumnos que en la fecha que se señala ya habían aprendido la lectoescritura a través de una metodología en lengua maya que el de los que recibieron un tratamiento es Español. Un número parecido de alumnos que fue atendido en Maya tenía probabilidades de acceder a la lectoescritura, lo que elevaría el porcentaje al 71.6 del total. En lo que respecta a los alumnos que estaban siendo enseñados en Español, un 80 % no pudo responder a la prueba aplicada.

Con respecto a los planes de clase se observó que

el 33 % de los maestros visitados presentó en orden la planificación de las actividades docentes, en el 44 % de los mismos la planificación presentada es discontinua, es decir, estaba incompleta porque en algunas ocasiones no se planificó lo que se enseñó, por último se verificó que el 23 % de los maestros no presentó la planificación de las actividades docentes. Del 77% del total de maestros que planificaron sus actividades, el 66 % lo hace en forma semanal, el 11 % en forma quincenal y los restantes 23 % como ya lo mencioné, no planifica sus actividades.(7)

(7) Informe de la primera etapa de evaluación de la Educación Indígena. Jefatura de Zonas de Supervisión. Valladolid. Marzo de 1990. Mecanogr.

Como deja entrever el informe de esa evaluación, la improvisación caracterizó la labor de la mayoría de los maestros visitados y es difícil que al hacer las inferencias al total de escuelas del sector haya una variación significativa.

La reprobación en el primer grado al finalizar este curso escolar fue de un 40 %, deducido del total de alumnos que lograron concluir el ciclo escolar.(8)

1.4.2. Ciclo escolar 1990-1991

Para este ciclo escolar se utilizó el mismo procedimiento evaluativo, pero en otra muestra de escuelas. Los resultados obtenidos con los alumnos de primer grado fueron los siguientes:

TABLA No. 2

APROVECHAMIENTO EN PRIMER GRADO

	Metodología en Maya	Metodología en Español
Alumnos aprobados	61 %	45 %
Alumnos de escuelas de organización completa aprobados	63 %	40 %
Alumnos de escuelas de organización unitaria reprobados	55 %	53 %

Fuente: Informe de la primera etapa de evaluación de la Educación Indígena en el nivel Preescolar y Primaria Bilingüe de la región de Valladolid, Yuc. Marzo de 1991.

En esta ocasión se corrobora la ventaja de tratar la lectoescritura en primer grado utilizando la lengua materna del niño; existen varios plantea---

(8) Vid. ANEXO 1

mientos teóricos que sustentan esta posición.

Aunque la tabla del curso anterior (No. 1) expresa números absolutos sobre la lectoescritura y éste expone números relativos sobre aprobación, es válida la comparación toda vez que la aprobación fue hecha con respecto a la lectoescritura.

Sobre la planificación, de diez maestros visitados solo uno presentó -- planes diarios de clase y tenía en orden los de días anteriores. Dos enseñaron planes de clase semanales y los demás no planearon o expresaron basarse de las actividades que sugieren los programas oficiales.(9)

Si tanto en el ciclo escolar 1989-1990 como en el siguiente los números reafirman la validez de las teorías que sostienen que el proceso enseñanza--aprendizaje de la lectoescritura debe ser en la lengua materna del niño, también es cierto que las evaluaciones realizadas no dejan duda que los logros obtenidos se dieron con una labor improvisada por parte de los maestros, en el sentido de que la mayoría no planifica sistemáticamente sus actividades docentes.

1.4.3. Prueba operativa

La planificación de las actividades docentes deja entrever su importancia nuevamente en la experiencia obtenida en una escuela primaria al ser seleccionada para participar en la prueba operativa de los nuevos programas -- (1o. y 3o. de Primaria derivados del Programa para la Modernización Educativa).

En la Escuela Primaria Bilingüe "Manuel Alcalá Martín" de Xocén, Valladolid, Yuc., dos maestras aplicaron el nuevo programa de primer grado. La libertad en la elección de métodos que plantea el nuevo documento y las experiencias de años anteriores, dieron la pauta para que estas maestras enseña-

(9) Informe de la primera etapa de evaluación de la Educación Indígena en el nivel Preescolar y Primaria Bilingüe de la región de Valladolid, Yuc. Marzo de 1991. Mecanografiado.

ran la lectoescritura en la lengua materna de los niños; Maya. Por otra parte, en la estructura de los nuevos programas no se contemplan actividades específicas a desarrollar y ésto obliga a cualquier maestro a planear sus actividades diarias. La estructura programática de cada materia de estudio únicamente tiene los siguientes apartados: Enfoque y finalidades, Lineamientos didácticos, Objetivos de Aprendizaje, Contenidos de Aprendizaje, Lineamientos de Evaluación y Bibliografía.

Cada uno de esos apartados (y todos los documentos relativos a la modernización educativa) conceden especial importancia a la experiencia del magisterio y le delegan la responsabilidad de poner en juego todo lo que esté a su alcance para el logro de los objetivos propuestos y los que a su juicio sean de valor para el grupo de niños y para su propia comunidad. Todo esto "permite al maestro mayor creatividad y aportaciones individuales en la planeación y desarrollo mismo de sus clases...". (10)

En cuanto al aprovechamiento obtenido en estos grupos se comprobó que el 78 % de 64 alumnos aprendieron la lectoescritura en su propia lengua y al final del ciclo escolar fueron capaces de "leer" textos en español aunque no comprendieran totalmente su significado. (Estos grupos obtuvieron el mayor porcentaje de aprovechamiento en todo este sector).

En cuanto a la planificación se observaron varias cosas:

- a) Las maestras elaboraron planes de clase diarios. Desde su punto de vista, concluyeron que un plan a desarrollarse para más de un día pierde validez y funcionalidad en virtud a lo intrincado de los procesos y relaciones que se dan al interior del aula escolar.
- b) El carácter abierto del programa, que no sugiere actividades sino solo proporciona los nombres de los contenidos a tratar, propició la investigación por parte de las maestras de grupo: se reunían -

(10) S.E.P. Propuesta de Programas Nacionales de 2o. grado de primaria. Programa para la Modernización Educativa. México, 1991-1992. p. 9

diariamente, no solo para prever las actividades a desarrollar, - sino también para aclarar dudas sobre los contenidos, terminolo-- gía, metodología, conocimiento del niño, etc.

- c) Los planes de clase y las actividades desarrolladas incluyeron to das las materias de estudio. En la mayoría de las demás escuelas las clases del primer grado se han reducido a la atención de la - lectoescritura y las matemáticas.
- d) Las maestras concluyeron que en la Normal no habían recibido la - formación profesional que todo maestro requiere para darle una -- educación integral a los niños. Su desconocimiento de elementos - Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica, Teo-- rías del Aprendizaje, Desarrollo del niño, etc., era y es una li- mitante para la labor docente.

Hecho todo este análisis podemos preguntarnos:

¿Tiene algo que ver la planificación de las actividades docentes en -- los resultados que se obtienen con un grupo de alumnos de educación prima-- ria, específicamente en los primeros grados?

¿Cuáles son los otros factores que determinan la implementación de la planeación o la ausencia de ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿La preparación profesional del maestro? ¿La identidad étnica de los sujetos intervinientes? ¿Las características culturales de las comunidades? ¿La metodología y lengua empleadas?

El problema es múltiple, pero en tanto se soluciona de manera global, es necesario que a nivel de supervisión y de jefatura de zonas, se propicie un espacio para que los maestros, primeramente de primer grado, analicen,-- discutan y organicen su labor docente. Esto, para que en el primer grado - un mayor número de alumnos aprenda la lectoescritura, sin descuidar los --- otros grados cuando sean escuelas unitarias, así como los otros aspectos --

del conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para una buena formación de los educandos. Tanto maestros de grupos unigrado como de grupos multigrado tendrían la oportunidad de ir eficientando su labor al inter actuar con quienes trabajan en semejantes circunstancias.

1.5. Justificación e interés por el objeto de estudio

Parece que si el problema planteado se da en las escuelas primarias bilingües lo que hay que analizar y sistematizar es la relación que se da entre maestros y alumnos. No parece que la supervisión escolar y menos una jefatura de zonas pueda hacer mucho al respecto; pero si nos remitimos al Manual del Supervisor de educación Indígena donde se señala que "la materia técnico-pedagógica representa el elemento sustantivo de las acciones que se desarrollan en los planteles de la zona escolar", (11) y es la actividad del supervisor la que "coadyuva a elevar la calidad de la educación", (12) deja clara la responsabilidad de estos niveles en la búsqueda de estrategias que ayuden a superar las dificultades que el maestro bilingüe pueda ir observando en su quehacer cotidiano.

No se conocen documentos hasta el momento que atiendan la problemática que se viene planteando, ya que si algo hay escrito sobre la supervisión escolar se refiere a aspectos muy generales sobre esa actividad o a estudios derivados de experiencias con determinada localización, ésto es, que son ina plicables a otros contextos.

Si partimos del hecho de que tenemos alumnos con determinadas características culturales, comunidades insertas en una escala social, maestros con cierta preparación profesional y todo ésto está ubicado en un contexto social definido por una estructura global, se entiende que se deben formular estrategias que respondan al propio contexto en que se hallan las escuelas,

(11) Dirección General de Educación Indígena. Manual del supervisor de educación indígena. México, S.E.P., 1988, p. 44

(12) Ibid. p. 13

pero como parte de una estructura mayor.

Y no es que falte experiencia en ésto; lo que sucede es que no ha habido iniciativa por recoger y organizar lo experimentado para presentarlo de manera sistematizada. Hay saber cotidiano (doxa), pero no hay saber científico -- (episteme) o una organización de las experiencias que supere lo primero.(13)

De acuerdo con ésto, no se pretende que este trabajo tenga un rigor científico, pero si se considera que recoge y organiza experiencias que se someten "a discusión, tenemos ya los gérmenes de un saber que lleva a las objetivaciones para-sí. La episteme surge allí donde puede ser puesto en discusión el contenido del saber recibido".(14)

1.6. Objetivo

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje no solamente se logran los objetivos que se preven. Cualquier actividad o reflexión mental conlleva la clarificación o negación de los supuestos anteriores; un niño, en el proceso de apropiación de la lengua maneja hipotéticamente términos que constata como -- correctos o que desecha por incorrectos, cuando recibe una respuesta de quienes le rodean.

Un maestro, con su actividad diversa y las reflexiones que sobre los diferentes aspectos de su vida laboral realiza, lo llevan a la construcción de saberes que utiliza en cualquier situación, pero además, cuando menos lo imagina.

Con esta perspectiva se puede clasificar a los objetivos en declarativos e imprevisibles, pudiéndose aplicar los términos en cualquier nivel curricu-

(13) Agnes Heller. Sociología de la vida cotidiana en la Antología "Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales" México, - U.P.N., 1990. p. 25.

(14) Ibid. p. 27

lar. La experiencia sistematizada en el campo educativo no deja lugar a dudas de que la clasificación exhaustiva de objetivos (generales, particulares y específicos), a pesar de todo, no logran prever una gran cantidad de aprendizajes y logros imprevistos, además de que muchas veces hacen perder de vista lo general.

Bajo esta perspectiva se plantea un solo objetivo para la presente propuesta.

- Propiciar la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje entre los maestros de primer grado que laboran en diversos contextos en una determinada área, sea una zona escolar o un sector compuesto por varias de éstas.

CAPITULO II

REFERENCIAS TEORICAS Y CONCEPTUALES

2.1. La reprobación escolar y la planeación didáctica

Analizar las causas de la reprobación escolar o los supuestos de la planeación didáctica (1) como hechos aislados que se producen en la institución escolar, nos daría como resultado una visión fragmentada e incompleta de la realidad.

Aunque la primera se constituye a primera vista como una consecuencia y la otra parezca una alternativa de solución, ambas son producto de un sistema más amplio: la estructura social a la que pertenece la escuela.

Puede parecer que la reprobación escolar es indeseable y la planeación didáctica es necesaria; lo que sí es de hecho es que la primera es inevitable y la segunda es soslayable. Lo indeseable y lo necesario puede reflejarse en la Teleología Educativa; lo inevitable y lo soslayable son efectos de la estructura social.

Definiré a la reprobación escolar como a la decisión ejecutoria del docente para determinar que ciertos alumnos no poseen los conocimientos mínimos (lo indeseable) para acceder al nivel inmediato superior de un plan de estudios. Este poder de decisión lo adquirió el docente al cubrir los requisitos exigidos por el Estado para desempeñar su rol conforme a una normatividad diseñada para darle continuidad a una estructura de clases sociales (lo inevitable).

(1) En este documento se usan indistintamente los términos planeación y planificación.

Se constituye la escuela así, en un aparato reproductor del sistema.(2) Lo indeseable de la reprobación se vuelve inevitable, e incluso necesario, para ir ubicando dentro de la estructura a los reprobados como trabajadores explotados y a los aprobados como poseedores del poder económico, científico -- y/o político.

Desde este enfoque puede verse a la reprobación escolar como un instrumento para la división de clases, aunque no sea el único. Por otra parte, podrían señalarse algunas de sus determinantes: el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, las características del maestro, las características culturales de la comunidad, la metodología empleada, la existencia o inexistencia de planeación didáctica.

2.2. La planeación didáctica como producto del sistema social

Con el mismo enfoque con que se analizan las causas de la reprobación escolar se puede revisar lo que a planeación didáctica se refiere, toda vez que ambas son productos del sujeto social que es el maestro, siendo éste a su vez la representación fiel del sistema social al que pertenece.

Cualquiera que sea el sustento de la planeación didáctica, en el campo de los hechos solamente es el maestro quien interviene directamente en su diseño. Obviamente el tipo de maestro que exista será lo que en gran medida influya sobre las condiciones organizativas en que labore: ya sea planeando o improvisando.

(2) "La escuela es (...) un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción de las relaciones sociales de producción existentes".
Magdalena Salomón. Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social en la Antología "Sociedad, pensamiento y educación I". México, U.P.N., 1987. p. 60

Desde ese enfoque, la existencia o falta de formación del maestro será producto del contexto; la planeación que pudiera generarse será producto in directo del mismo, pero reflejará fehacientemente la calidad del primero.

En la calidad de los maestros que existen podemos evaluar no solamente el sistema educativo sino el papel que la sociedad ha jugado en nuestra for mación como ciudadanos a través de todas las instituciones educativas forma les e informales.

Es por ésto que, la calidad de nuestra labor frente a los alumnos de-- pende del tipo de formación que hayamos recibido. Planeando o improvisando reflejaremos lo que ha sido nuestra preparación profesional.

2.3. Planeación didáctica e improvisación

Las definiciones dadas sobre lo que es la planeación no consideran muchos aspectos que en la realidad escolar presentan desventajas.

En la mayoría de ellas se deja implícito lo necesario de su uso para - rantizar el logro de los objetivos. En realidad, múltiples limitantes de - los sujetos directos y de la sociedad general propician su soslayamiento -- (lo soslayable).

Elisa Lucarelli señala que

planificación del curriculum (...) es el proceso mediante el cual se establecen objetivos deseables que los alumnos deben lograr a través del aprendizaje conducido, se seleccionan y organizan los medios a - través de los cuales se facilitará el alcance de los objetivos y se preven las fórmulas de evaluación de los productos de aprendizaje.(3)

(3) Elisa Lucarelli. Planificación Curricular, en la Antología "planifica-- ción de las actividades docentes", México, U.P.N., 1985. p. 77.

La definición puede estar haciendo referencia a un curriculum nacional, a uno regional o a la misma actividad del docente frente a un grupo particular de alumnos. Por lo mismo puede referirse a un plan de estudios elaborado para atender a intereses político-ideológicos o a una dosificación que sea -- producto de una replanificación por parte del docente que trate de considerar la realidad inmediata de su grupo de alumnos.

En el aspecto temporal, el concepto no clarifica si tal planeación es para realizarse durante un largo período o para un día de labor escolar o grupal, aunque el sentido con que se encuentra en los tratados hace suponer al -- curso escolar como unidad de tiempo para cualquiera de los niveles en que se formule la planificación.

La misma definición da por resueltas varias situaciones que en el campo de los hechos no siempre son las ideales para hacer cumplir su contenido. -- Por ejemplo, queda sobreentendido que el maestro tiene toda la capacidad profesional para cumplir con el rol que le corresponde. En un acecho a la reali-- dad nos encontramos con personal que, sin tener los estudios requeridos para desempeñarse profesionalmente, atiende a grupos de alumnos con las consecuencias que ello conlleva.

Otro aspecto subyacente es que los demás elementos y factores que intervienen guardan las características adecuadas para hacer posible el proceso: -- el espacio escolar, los materiales didácticos, el grupo escolar, etc. En rea-- lidad el espacio escolar no siempre es adecuado, y menos en el medio rural o indígena; los materiales didácticos son insignificantes tanto en cantidad como por sus características y el grupo escolar presenta una serie de particula-- ridades a las que no puede responder hasta hoy la información existente: grupos multigrado, discordancia lingüística entre alumnos y textos o el personal docente, etc.

Las características profesionales del personal con sus diferentes mati-- ces, así como las circunstancias antes mencionadas, en gran medida determinadas por el sistema social en que estamos insertos, han propiciado que, más -- que prestarse una labor sistematizada, exista un marcado porcentaje de impro-

visación en la actividad del personal docente.

2.4. Planeación, improvisación y formación del maestro

Las circunstancias en que cada maestro se ha formado en gran medida influyen en las actitudes que asume ante su labor; al margen de lo que anteriormente (desde su niñez) haya asimilado, también su experiencia profesional le ha dado elementos que lo caracterizan. Es bueno citar lo que menciona Citlalli Aguilar al respecto:

En cada escuela, expresión singular de la institución educativa, el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico. Este se construye en la cotidianeidad escolar; se define mediante un proceso de construcción continuo donde intervienen de manera central las condiciones materiales específicas de cada escuela y las relaciones al interior de ella.(4)

Es difícil que quienes se hayan iniciado en la docencia sin tener más que estudios de secundaria o bachillerato hayan tenido los elementos para organizar su trabajo convenientemente. Eso sí, su trabajo adquiere contenido y se va construyendo un sentido hacia su labor mediante sus propias vivencias y relaciones con otros maestros. Hay formación empírica, que no deja de ser rica, pero que requiere de oportunidades para reforzarse en teorías afines mediante el análisis y la reflexión, que le permitan concebir la importancia de organizar su labor docente.

La formación recibida desde la escuela primaria también influye en las actitudes que asumen los maestros. Es común que quienes hayan tenido maestros tradicionales (los que usan excesivamente la exposición) imiten a éstos

(4) Citlalli Aguilar. La definición cotidiana del trabajo de los maestros, en la Antología de Elsie Rocwell "Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente". México, Ed. El caballito, S.E.P., 1985. p.p. 9 y 10.

y, sobre el tema que nos ocupa, sientan hasta innecesaria la planificación.

Hay también quienes se basan en el autoritarismo para lograr una "disciplina" que les permita obtener una ascendencia sobre el grupo de alumnos.

Aunque tal vez solo sea una minoría quienes así proceden, todos reflejan la formación que la familia, la escuela y la sociedad global les ha dado. Si no específicamente, sí de alguna manera las palabras de Magdalena Salomón apoyan lo anterior cuando dice:

El enfoque social de la educación no desconoce los factores psicológicos (...) sin embargo (...) postula que la mayoría de los fenómenos psicológicos, que son considerados comúnmente individuales, son en gran parte reflejo de los fenómenos sociales que se estructuran en una conciencia colectiva (...).(5)

Planeación o improvisación, cuestión de tipo de maestros. Maestros formados o improvisados, producto del sistema social. Toma de conciencia y organización del trabajo, problema del maestro como protagonista importante en el cambio que requiere la educación.

2.5. Niveles de la planeación didáctica

Al hablar de la planificación didáctica no se estará haciendo referencia al diseño de los planes y programas que guiarán la actividad del magisterio durante un prolongado período. Al mismo tiempo se aclara que no se trata de reducir importancia al papel que debe jugar el maestro de grupo en las decisiones curriculares a nivel macroeducativo.

(5) Magdalena Salomón. *Loc. cit.*

Tampoco estaré refiriéndome a la planificación en su nivel microeducativo que "Se concreta en el plan del curso realizado por el maestro o un equipo docente que busca fundamentalmente diseñar una estrategia curricular acorde al grupo singular de alumnos cuyo aprendizaje debe orientar".(6)

Más bien, la planificación se referirá a la instrumentación didáctica - que el maestro debe realizar de manera diaria, tomando en cuenta la realidad del grupo escolar y los contenidos programáticos que a nivel macroeducativo se proponen, pero siempre procurando atender a las expectativas y características culturales y socioeconómicas de la población a la que se atiende, así como las especificidades de los niños que integran su grupo escolar.

Al problematizar la labor docente para tratar de organizarla a través - de la planificación, tendremos que admitir de que, como objeto de análisis, es un complejo conjunto de relaciones que se dan entre maestro y alumnos, entre alumnos y alumnos y entre ambos sujetos y el contexto natural y social, así como con la currícula.

Por ello mismo es difícil creer que en un escrito llamado plan de clase puedan plasmarse predictoramente la infinidad de situaciones y relaciones - que se darán durante determinado tiempo entre los elementos intervinientes - en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante hay que admitir que, aunque el pensamiento sea solo una aproximación a la realidad y aunque la palabra sea igualmente un reflejo del pensamiento, la palabra escrita es tangible como la realidad. Entonces, hay razón para asegurar que solamente escribiendo podemos perpetuar lo que ya - hicimos (lo histórico), lo que hacemos y lo que preveamos para el futuro. En este caso, el plan de clase se constituye en un buen instrumento para - que un día de labor se viva anticipadamente para darle un orden lógico y - congruente a todo cuanto intervendrá en el proceso.

(6) Elisa Lucarelli. Op.cit. p. 79

Así las cosas, un plan de clase es un poderoso instrumento para que el maestro aumente la posibilidad de que sus alumnos se apropien de los conocimientos, desarrollen habilidades y asuman actitudes que son necesarias para vivir con plenitud en la sociedad de la que son originarios.

A este aumento de posibilidad en el aprovechamiento puede agregarse la economía en el tiempo, así como la óptima y pertinente utilidad de diferentes recursos de los que se disponga para el mismo proceso. Para ilustrar esto referiré que en tres ocasiones que visité en su escuela a un maestro, nunca lo encontré trabajando con base en algún plan ni con materiales de ningún tipo. El resultado fue que solamente dos niños pudieron aprender la lectoescritura de un total de 21 alumnos que conformaban el grupo de 1o. y 2o. grados; desperdició un año así como todos los recursos didácticos que la misma naturaleza le ofrecía.

Esto, no significa que los planes de clase deban ser rigurosos, esquemáticos y propicien el mecanicismo o automatismo en los sujetos como parece sugerir la Tecnología Educativa, que es una corriente que "retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clase".(7)

Esta, propone modelos de instrucción que denotan un excesivo esquematismo en el que, por ejemplo, la evaluación solo está presente en determinados momentos y espacios del proceso.(8)

Al contrario, esa realidad tan enmarañada requiere de un dinamismo en todos los aspectos al grado de que cualquier situación didáctica sea "materia prima" que influya en la planeación, realización y evaluación de toda la estructura didáctica y del mismo proceso enseñanza-aprendizaje.

(7) Porfirio Morán Oviedo. Propuesta para la elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica, en la antología "Planificación de las actividades docentes". México, U.P.N., 1988. p. 268.

(8) Vid ANEXO 5

La realidad del maestro en el aula frente a su grupo enseña que no hay un solo momento sin evaluación y en toda actividad que se desarrolla se detectan aspectos que hay que considerar para la planificación de otra sesión de actividades. Se inicia de esta manera otro plan, pues nunca se parte de cero.

Siendo así, se deduce que cualquier esquematización o modelización de la planificación será infuncional por ser ajena su conceptualización al maestro que se encuentra en el campo de los hechos. Desde esta perspectiva solo es el maestro de un grupo específico quien tiene la posibilidad de instrumentar didácticamente su quehacer docente.

Los programas de estudio oficiales que actualmente se aplican en las escuelas tienen una estructura fundamentada en la corriente de la Tecnología Educativa. En ellos los maestros reciben la consigna, en forma de sugerencias, de alcanzar objetivos conductuales a través de una serie de actividades que cierran toda posibilidad de actuación crítica ante su quehacer.

Hacen falta programas que permitan tomar en cuenta contenidos útiles a las características culturales del grupo en que se aplican, al mismo tiempo que le den la oportunidad al maestro de aplicar su creatividad y no propiciar el mecanicismo y automatismo a través de los programas cerrados y recibidos.

Es común que los maestros acostumbrados a laborar, supuestamente con sus programas oficiales, justifiquen la planificación asegurando que siguen en orden y al pie de la letra las actividades sugeridas en los mismos. Con frecuencia lo voluminoso del curriculum y, por tanto, la gran cantidad de objetivos, actividades y contenidos acaban por abrumar al maestro en corto tiempo y cae en la improvisación.

Por otro lado la teoría de la planeación no contempla la problemática específica de los grupos multigrado que existen en escuelas unitarias e incompletas. Los maestros de estas escuelas también pretextan la imposibilidad de planificar, aduciendo el número de grados, programas y áreas del conocimiento que deben atenderse de manera simultánea.

2.6. El papel de la Supervisión en la planeación didáctica

En una zona escolar compuesta en su mayoría por escuelas unitarias e incompletas, los maestros no cuentan con oportunidades para reflexionar sobre su labor docente o para intercambiar sus experiencias.

El maestro que atiende varios grados, angustiosamente busca, construye o experimenta técnicas, procedimientos o métodos que le aseguren el éxito en su labor, pero las circunstancias determinadas por su contexto inmediato y por sus propias características personales y profesionales, no le permiten siempre encontrar las estrategias necesarias para salir adelante.

Otro aspecto de preocupación para el maestro es el de la metodología. Le asalta el temor de que se le pregunte por su supervisor o cualquier autoridad educativa con qué método está enseñando a sus alumnos. Sus dudas sobre éste y otros aspectos de su labor pocas veces son aclaradas.

Tomando en cuenta estas situaciones, cobra importancia el papel de la supervisión como agente que apoye la labor de los maestros y no sea solamente una instancia burocrática.

CAPITULO III

ESTRATEGIA METODOLOGICA-DIDACTICA

3.1. Fundamentos

Presento este apartado dividido en dos aspectos: uno referido a las corrientes de la planeación y su relación con las corrientes de la Didáctica y otro sobre las condiciones imperantes en el área que conforma esta jefatura de Zonas de Supervisión.

En el primero se trata de orientar el sentido con que se abordará la planeación y en el segundo se hará referencia a los sujetos y algunos elementos del contexto que presentan variantes e influyen en la problemática.

3.1.1. La Planeación y la Didáctica como disciplinas

La planeación se ha convertido en un instrumento indispensable para que la sociedad vaya alcanzando niveles cada vez mayores de bienestar y desarrollo. El empeño puesto en este rubro como herramienta fundamental en los diversos campos laborales de la ciencia y la técnica, han llevado a la creación de numerosas teorías a las que Alvarez García (1) clasifica en cuatro corrientes principales: la administrativa, la de sistemas, la de cambio y la prospectiva.

La influencia de estas corrientes en el campo educativo, se observa analizando las tendencias que la teoría y la práctica pedagógica han desarrollado en diferentes épocas.

(1) Isaías Alvarez García. Límites y confluencias entre la administración y la planeación. en la Antología "Planificación de las actividades docentes" México, U.P.N., 1988. p.p. 7 y 8

La Didáctica, que es la "disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza"(2) - es la que refleja la influencia antes mencionada. Porfirio Morán Oviedo(3) distingue tres corrientes de ella, que al paso del tiempo han orientado la labor docente: La Didáctica Tradicional, la Tecnología Educativa y la Didáctica Crítica.

Planeación y Didáctica como disciplinas con su propio campo, se influyen mutuamente y confluyen como se describe someramente a continuación.

Cuando se recuerda a los maestros de la época anterior a la implantación de los libros de texto gratuitos, acuden a la mente las actividades -- que podemos considerar como tradicionales en el aula: dictado de lecciones de la libreta del maestro, memorización de esas lecciones y su correspondiente recitación al día siguiente por parte de los alumnos, etc. Si en -- esa época existían programas, no los conocía el maestro; si los llegaba a -- conocer no los aplicaba por haber sido elaborados por personas ajenas al con texto de su labor.

Si se considera que la corriente administrativa de la planeación es la más antigua y se caracteriza por separar la elaboración de planes de su ejecución, caemos en cuenta de que se relaciona con la Didáctica Tradicional. Según la corriente administrativa, un gerente o un ejecutivo es el responsable de la tarea de planear y al maestro tradicional esa labor no le correspondía.

La aparición de los libros de texto gratuitos y los programas (libros del maestro) parecen superar lo anterior. La adopción de estos materiales se realiza dentro del marco de la Tecnología Educativa que surge como producto del desarrollo científico y tecnológico principalmente en los Estados

(2) Luiz A. de Mattos. Compendio de didáctica general. 2 ed. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1974. p. 24.

(3) Porfirio Morán Oviedo. Op. Cit. p.p. 261-286.

Unidos. Los programas entregados a los maestros muestran una excesiva racionalización de la enseñanza en el salón de clases; ésto es, que se señala minuciosamente al maestro qué va a lograr (objetivos), cómo lo va a lograr -- (actividades exhaustivas) y en qué medida lo logrará (evaluación). Se le da poca importancia al para qué y por qué se va a lograr tal o cuál aprendizaje. Es importante que el niño sea activo con base en una enseñanza totalmente programada, pero no que reflexione el por qué de sus actos, de su pensamiento o de su realidad inmediata. El maestro es un técnico de la educación; un plan y programa previamente elaborado por personas ajenas al contexto educativo inmediato no le dan oportunidad de reflexionar sobre el por qué y para qué del acto educativo.

"Quizás la actividad menos probable de los maestros sea la de sentarse en un rincón de la sala de docentes para meditar con ansiedad -- acerca de si los fundamentos ideológicos de su trabajo se basan en perspectivas recibidas o reflexivas". (4)

Vista así, esta corriente didáctica parece tener elementos confluyentes con las corrientes administrativa y de sistemas de la planeación: planes y programas elaborados por equipos técnicos ajenos a la realidad escolar, separación de la ejecución de los mismos, programas con un exceso de objetivos engranados a un macrosistema (objetivos generales, particulares y específicos).

La Didáctica Crítica la presenta Porfirio Morán Oviedo como la alternativa que brinda al niño y al maestro la oportunidad de reflexionar y analizar el por qué y para qué de sus actos; "el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción..." - (5). Con respecto al maestro le asigna la responsabilidad de elaborar su propio plan personal, tomando al programa básico solamente como guía o herramienta con carácter indicativo, flexible y dinámico.

(4) John Eggleston Organización del currículo en la escuela-rol del docente en la Antología "Planificación de las Actividades Docentes". México. UPN 1988. p. 109

(5) Porfirio Morán Oviedo. Op. cit. p. 281

La corriente prospectiva de la planeación concibe el futuro más como dominio de la acción y de la libertad que como dominio del conocimiento.(6) Si un profesor combina acción con libertad al reprogramar sus actividades -- para ser congruente con un programa básico así como con su realidad escolar, estará planeando prospectivamente sin descuidar los elementos de resistencia que se hallan en toda labor; al mismo tiempo dará provecho a los elementos de apoyo que favorezcan el proceso. La interdisciplinariedad del trabajo -- que menciona esta corriente de la planeación, se dará al hacer participar a padres de familia, alumnos y compañeros de otras comunidades que pudieran contribuir con otras experiencias de trabajo.

Se requiere de una perspectiva de la planificación como lo plantea la corriente prospectiva en virtud de que, a diferencia de otras actividades, en la educación los resultados solo pueden verse a largo plazo además de que la naturaleza del trabajo es muy subjetiva. No puede confiarse la educación de un niño a un equipo de técnicos que desconocen la realidad inmediata de aquel; por otra parte, el proceso educativo requiere de mecanismos de evaluación que se den de manera simultánea al de la ejecución de lo planeado.

Tanto la planeación como la ejecución y la evaluación deben ser un proceso integrado debido a que en cualquier contexto social en que se encuentre un grupo escolar, solo es el maestro quien conoce la realidad que circunda al hecho mismo.

Sería inadmisibile y absurdo que el profesor copiase y adoptase planes proyectados por otros colegas o que les encargase de preparárselos, o, aun, que se sujetase a la imposición de ejecutar planes elaborados por órganos técnicos de investigación y planeamiento, ajenos a las realidades inmediatas que él tendrá que afrontar.(7)

Más aun, no debiendo ser los niños materia de experimentación, deberán buscarse los mecanismos a través de los cuales los maestros trabajando en -

(6) Isaías Alvarez García. Loc. cit.

(7) Luiz A. de Mattos. Op. Cit. p.p. 131-132

equipos diseñen sus planes de actividades cotidianas apoyándose mutuamente - para no hacer de la tarea educativa un albur.

La política educativa del gobierno en turno se encamina en los rumbos - de la Didáctica Crítica. El programa de modernización educativa parece conceder al maestro su papel de diseñador de programas bajo el supuesto de que es un profundo conocedor de la realidad escolar y comunal. En este nuevo mo delo educativo, como se le llama, los programas específicos de cada grado no mencionan más que lineamientos generales, objetivos, contenidos y los lineamientos de evaluación, pero muy someramente. Las actividades tendrá que --- idearlas el maestro, de ahí que se consideren como programas abiertos; esta apertura sería más amplia si el maestro que los aplicara estuviera sólidamente preparado, ya que se podrían cuestionar la viabilidad de los objetivos y los contenidos en cada circunstancia en que se fuera a aplicar.

Se constituye la modernización educativa, entonces, en una oportunidad al magisterio para analizar el por qué y para qué del proceso enseñanza a--- prendizaje buscando hacer el qué, el cómo y cuánto desde una perspectiva --- innovadora en la que todos los sujetos busquen en la acción y la libertad -- formas de cuestionar y reconstruir conocimientos y aprendizajes.

Es en este rumbo que se proyecta esta propuesta. Es necesario que el - maestro cobre conciencia de su valía; que sepa y sienta que sus conocimien-- tos, su experiencia y su bondad, pueden más, que dominar un método.

El supervisor o cualquier otro nivel de autoridad también debe recobrar el sentido de su rol. Más que una autoridad debe transformarse en un apoyo; en un compañero para el maestro que lo auxilie en el desembrollo de la realidad escolar. Por lo mismo, que sea quien propicie las oportunidades para desentrañar los misterios de la labor docente.

3.1.2. La realidad: Elementos y factores intervinientes.

La escuela, cualquiera que sea su ubicación, siempre ha sido y será un espacio en el que confluyan elementos y factores que se contraponen y, a pe-

sar de ello, van conformando los procesos y los hechos como podemos observar los en la realidad. Así, en una escuela se encuentran de frente un maestro que supuestamente sabe mucho y los alumnos que saben poco; un programa a desarrollar que muy poco tiene que ver con la realidad inmediata; libros de texto escritos en un idioma que los niños no entienden; alumnos que son hijos de las familias pobres y otros provenientes de la clase media o alta; un proceso didáctico que en muchas ocasiones no toma en cuenta la vida cotidiana de los niños, etc.

Estas contraposiciones adquieren otras dimensiones y particularidades cuando se analiza, no solamente una escuela sino, un conjunto de escuelas ubicadas en diferentes localidades que arbitrariamente conforman una zona escolar o un sector. Aquí se asoman variables en el tipo de escuelas: unitarias y con varios maestros; en la escolaridad del maestro; con la población atendida.

La combinación de esas variables deja entrever su efecto en la organización del trabajo del maestro y específicamente en lo que a planeación se refiere. Así, podemos encontrar a maestros que planean sus labores y a otros que la improvisan.

Como se analizará inmediatamente, estas variables son las que determinan la actividad de planeación y la calidad de la misma y en la exposición se hará referencia a los elementos de resistencia así como a los de apoyo para el caso.

3.1.2.1. La preparación profesional del maestro

Consideramos al maestro de grupo como un sujeto dinámico en constante y permanente proceso de formación a través de la construcción y reconstrucción de experiencias y aprendizajes referidas a su labor docente y a su vida cotidiana.

Un maestro pone en juego todos sus aprendizajes en su contacto con sus alumnos. No es sólo lo que aprende en la escuela, ni solamente lo que ha conocido de la teoría pedagógica lo que le puede ser útil para encaminar a

sus alumnos. Podemos suponer que un ingeniero al trazar su plano sí acuda a sus conocimientos técnicos más que a lo que aprende fuera de ello, pero el maestro pone en juego lo que la vida misma le ha brindado para enseñar e incluso aprender de sus alumnos.

Actualmente se le concede tal importancia a la preparación profesional que se ha caído en la llamada credencialización: darle más importancia al documento que acredita poseer ciertos estudios que a la capacidad para desempeñar con eficiencia tal o cuál trabajo. La escolaridad media del magisterio en este sector es de Normal Básica, lo que podría dar la idea de que en este aspecto el problema de la planeación está resuelto; en realidad hay contrastes.

No todos los maestros con más escolaridad son los que muestran más responsabilidad en su trabajo; por otro lado, existen algunos con muy baja preparación que demuestran mayor compromiso con su grupo de alumnos.

3.1.2.2. La experiencia del maestro

Es necesario resaltar que la experiencia del maestro ha sido determinante en gran medida de los avances que se han dado. Asegurar que una persona con cinco o diez años de experiencia docente sin tener una escolaridad aceptable, sea un ignorante, sería un error. Si se revisa el texto de Hebert -- Kohl tomaremos conciencia de la dimensión con que puede apreciarse al maestro. En realidad todo ser humano es maestro si siente compromiso de servir a los niños y a quien se sienta ansioso por aprender. Podemos ser maestros si no somos egoístas, valoramos lo que sabemos y tenemos la convicción de -- que este conocimiento puede serle útil a alguien. Un niño mayor juega con -- otro menor y en esta relación, el primero enseña inconscientemente al segundo. (8)

(8) Hebert Kohl. Perspectiva sociocultural en la Antología Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. México, UPN, 1989. p.p. 247-250

- En este caso, las actitudes y habilidades con los que el maestro trate de encauzar al niño, tendrán su efecto en la medida en que se estreche la relación con sus alumnos.

Tenemos entonces que, aunque un maestro sea inconsciente de su incompetencia profesional por escolaridad, también es inconsciente de la riqueza -- que su experiencia docente le pueda proporcionar para que, reflexionada su labor cotidiana, inicie la búsqueda de alternativas innovadoras para superar lo que haya hecho hasta este momento.

En las escuelas que conforman esta área no siempre son los maestros más antiguos quienes obtengan los mejores resultados; también se ha observado -- que maestros antiguos con una baja escolaridad dan la sorpresa de rendir un buen porcentaje de aprovechamiento.

La insuficiencia de escolaridad, la inadecuada preparación o la indiferencia ante la planeación de las labores docentes podrían ser superados si -- se propicia un espacio para que el conjunto de maestros se vayan comprometiendo gradualmente a dignificar su labor para bien de la sociedad a la que atienden.

Las diferencias en el nivel de preparación profesional y en los años de experiencia bien podrán utilizarse, en esta oportunidad, para superar las limitantes. (9)

3.1.2.3. La identidad étnica

Este aspecto es de suma importancia para el planteamiento que se hace, ya que constituye uno de los factores que fundamentan filosóficamente la pertinencia del sistema de Educación Indígena en el contexto del país.

La identidad entendida como un estado de conciencia del individuo que lo hace sentirse semejante a otro (y diferente a otros, por supuesto) o lo -

(9) Vid. ANEXO 6

incluye un grupo formado por otros individuos con determinadas características y en especiales circunstancias, tiene varios niveles.(10) En un mismo individuo existe una identidad familiar, una comunal, otra con el grupo de amigos, con el grupo de compañeros de trabajo, por la afición en determinada actividad, etc.

En el caso que nos ocupa, entenderemos la identidad étnica como un sentimiento de pertenencia a la comunidad maya, por la que se asumirán como propios los problemas, necesidades y expectativas de la misma, en proporción directa con el aumento o disminución de ese sentimiento.

Los resultados obtenidos en las aulas, los medios utilizados para la docencia, las actitudes asumidas ante el grupo de alumnos y la comunidad son rasgos que denotan de alguna manera el nivel de identidad étnica adquirida o alcanzada. En un estudio exploratorio realizado en comunidades rurales se concluye, por los resultados obtenidos, que

el perfil de un maestro que en zonas rurales logra un rendimiento superior entre sus alumnos, tiene las siguientes características: joven, de origen rural, con inquietudes de superación académica y oportunidades de recibir cursos adicionales, que vive en la comunidad y que conduce una metodología dentro del salón de clases que le permite interactuar con cierta intensidad con todos sus alumnos".(11)

Relacionando la identidad étnica con las características mencionadas en el estudio exploratorio y con algunos de los casos que entre el personal de este sector se dan, se harán algunas observaciones.

En los procesos de selección del personal que ingresa al servicio, la Di

(10) José del Val. Identidad, etnia y nación, en la Antología "La cuestión étnico-nacional en la escuela y la comunidad. México, U.P.N., Mecanografiado. p.p. 145-153.

(11) Sylvia Schmelkes y otros. Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal, en la Antología "Escuela y comunidad", México, U.P.N., 1985. p. 222. **Subrayado mío.**

rección General de Educación Indígena ha dispuesto una serie de requisitos - en los que destaca el origen de los aspirantes y el dominio que tengan sobre la lengua étnica de la comunidad en que laborarán.

Con todo y lo anterior, entre el personal ya reclutado existen maestros que son congruentes con su origen y desempeñan un papel aceptable; hay otros que no asumen su rol aun siendo de origen maya; otros más solamente se han - incrustado en el servicio sin ser de origen maya viendo el trabajo como una oportunidad de resolver su situación económica.

En mayor o menor grado se da entre el personal una crisis de identidad que tiene orígenes históricos o en la estructura social de la actualidad. -- Con respecto a los primeros, México tiene un doble origen: España/Grupos Etnicos. Si consideramos que el Estado Mexicano ha tratado de formar un sentimiento nacionalista, no han sido suficientes sus esfuerzos ni sumados con - los de la Colonia, para "desaparecer" el de los grupos étnicos del país. Esto tampoco quiere decir que no haya tenido ningún efecto todo lo que el Estado y la sociedad resultante han hecho sobre ellos. Lo que ha sucedido es que los valores de los pueblos indígenas han venido sufriendo un proceso de --- transformación con la influencia de la ideología dominante en el que, a final de cuentas, saca mayor ventaja el segundo por sus diferentes y poderosos instrumentos para su reproducción social.

"Las normas, valores, actitudes y prácticas que enseña (la escuela), - (...) son transmitidos predominantemente por la escuela"(12) razón por la que persista una crisis de identidad. Por lo mismo, existen padres de familia y __ maestros que afirman que en la escuela primaria de su época se prohibió el-- uso de la lengua maya y ésto coincide con la época de la Escuela Rural Mexicana en la que se recomendó al maestro rural que para no ser objeto de incorporación a la cultura indígena debe enseñar, antes que nada, el Español a los niños indígenas. También confirma la tendencia al expresar que "se debe enseñ

(12) Magdalena Salomón. Op. Cit. p. 72.

ñar en castellano como DIOS manda, es decir, sin traducirlo en el idioma del niño".(13)

En el campo de los hechos nos encontramos con que un maestro originario de una comunidad indígena muestra un mayor compromiso en su trabajo que uno proveniente de una ciudad. Los primeros están más dispuestos a vivir en su comunidad de adscripción; el uso de la lengua maya con los niños les permite una mayor y profunda interacción; se obtienen mejores resultados por los primeros que por los segundos, etc.

En el plano de la actualidad, el Gobierno Federal en su discurso político ha dado un giro a su posición ante los grupos indígenas a favor de éstos; sin embargo llevará muchos años un cambio en la mentalidad de la sociedad -- que permanece indiferente y, en el peor de los casos, irrespetuosa ante esas culturas que son la raíz del nacionalismo.

Los medios masivos de comunicación, la iglesia, las diferentes instituciones de gobierno y la misma escuela continúan proponiendo sutilmente un modelo de vida y desarrollo, ajeno a los intereses y valores de las culturas étnicas.

El magisterio, consciente o inconsciente de todo lo anterior, va construyendo su futuro profesional a partir de los valores y modelos que ha internalizado a través de las diferentes instituciones educativas y sociales, incluida su propia familia y comunidad. Habrá quienes apliquen una metodología para enseñar a leer y escribir a sus alumnos utilizando la lengua maya y otros que lo hagan con el Español. Se encuentra a quienes participan respetuosamente en las manifestaciones culturales de la comunidad, así como a quienes se mantienen indiferentes o hasta rechazan visiblemente las tradiciones y costumbres de la misma.

(13) Rafael Ramírez. Como dar a todo México un idioma. Citado por Gonzalo - Aguirre Beltrán en "Teoría y oráctica de la educación indígena". México, SEP-Setentas, 1983. p.p. 98-99.

La preparación del personal en servicio ayudará a superar gradualmente - los puntos de vista negativos y al no haber mecanismos para esta superación - no estaría de más crear un espacio para que entre todos y en un ambiente apropiado se discutan estos temas y se formulen colectivamente las alternativas de solución.

3.1.2.4. El alumno

Aunque no se está trabajando directamente con los niños, es conveniente mencionar con qué enfoque se insistirá sobre su rol en el desarrollo de este planteamiento.

En el mismo sentido que lo expuesto para el maestro, el niño nunca deja de aprender, de construir conocimientos, de desarrollar habilidades y actitudes. En el permanente contacto con su medio y análisis de sí mismo conforma su concepción sobre su mundo y la vida y organiza su esquema relacional. En otras palabras, es el niño quien en contacto con la realidad (la escritura - en cuanto realidad social, por ejemplo) se apropiará de ella para darle uso en su permanente relación con el mundo.

Ahora bien, el niño es niño en cualquier parte del planeta. Hay niños ingleses, norteamericanos, alemanes, mexicanos, peruanos, etíopes, etc.; también hay infantes del "mundo" superdesarrollado, desarrollado, en vías de desarrollo y subdesarrollados. Es igualmente palpable que hay menores explotadores y explotados.

Todo ésto no es problemático didácticamente si maestros y alumnos manejan el mismo idioma. Pero desde que haya diferencia lingüística habrá una -- limitante determinante en el proceso didáctico.

El niño maya, así como el chino, el inglés, etc., construye su mundo conceptual en su lengua materna. Retomando elementos de un párrafo anterior, entonces el niño maya solo podrá conformar su esquema relacional con elementos de su propia lengua.

Pero además, si consideramos que la lengua es el "índice sintético"(14) de una cultura concluiremos que la lectoescritura deberá aprenderla el niño con los referentes que su propia comunidad y grupo sociocultural le han heredado.

Son varias las referencias teóricas que refuerzan lo anterior, sin que lo expliciten de alguna manera. Piaget(15) al mencionar en su teoría psicogenética al equilibramiento como un proceso que gradualmente va permitiendo la adaptación del individuo a su medio a partir de la maduración, la actividad y la transmisión social, no deja dudas de que estos tres factores se constituyen en determinantes culturales en virtud al contexto en que se desenvuelve el niño.

La maduración se da en los niños a partir de su alimentación, su educación y cuanto le rodea físicamente; la transmisión social solo puede dársele a través de sus mayores y su actividad en general está unida siempre a la lengua que usa cotidianamente. Formado el ser humano como sujeto social, no hay actividad que realice con ausencia total de la lengua.

Lo anterior lleva a asegurar que cualquier alteración en los factores enunciados por Piaget, dificultará y retardará el desarrollo del niño, sin tomar en cuenta otros efectos sobre los que no profundizaré.

Otro sustento lo aporta la teoría de los aprendizajes significativos de Ausubel.(16) Llámase aprendizaje significativo al que el niño logra cuando aprende sustancial y no literalmente un contenido. Por ello no se considera significativo un aprendizaje del niño en un idioma ajeno al suyo. Un supuesto aprendizaje como éste sería arbitrario y literal, memorístico, sin significado para el niño en virtud de estar fuera de sus referentes conceptuales y culturales.

(14) Salvi 1975. Citado por S. Varese en Proyectos étnicos y proyectos nacionales (colección SEP/80 no. 53) México, S.E.P. 1983. p. 40

(15) Piaget, citado por Anita E. Woolfolk y N. Lorraine. Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget, en la Antología "Teorías del aprendizaje". México, U.P.N., 1987. p.p. 202-204.

(16) D. Ausubel y otros. Significado y aprendizaje significativo, en la antología "Teorías del aprendizaje" México, U.P.N. 1987. p.p. 313-341

El niño maya, como cualquier niño, usa libre y espontáneamente su idioma materno, aunque ya se haya puesto en contacto con los prejuicios causados por el supuesto prestigio de las lenguas dominantes sobre las dominadas. Sin embargo, empieza a educársele dentro de esos prejuicios y continúa en la escuela primaria su contacto con esa discriminación. Su maestro le habla en español, los libros de texto están en español, los maestros se comunican entre sí en el mismo idioma y hasta en las reuniones con padres de familia parece tener autoridad quien más domina ese idioma. No obstante ésto, se ha observado que aunque le hayan enseñado la lectoescritura en lengua dominante y lee estos textos con expresión fría, sonrío y celebra encontrar que su lengua materna pueda escribirse y leerse.

Entre el personal de esta Jefatura existen diversas tendencias sobre el particular. Hay quienes se han asombrado al ver que sus alumnos redactan en la lengua maya y entusiasmados continúan su labor (17) , pero hay también quienes no conciben la idea de enseñar la lectoescritura en maya a sus alumnos.

La aplicación de esta propuesta pedagógica contribuiría a un cambio en la mentalidad de los maestros.

3.1.2.5. La planeación en un grupo unigrado y en uno multigrado

Llamaremos unigrado al grupo de alumnos de un solo grado atendido por un maestro en un espacio (aula) en el que no existan alumnos de otros niveles. Estos grupos se encuentran generalmente en escuelas de organización completa en las que el número de alumnos y el número de maestros hacen posible la asignación de grados únicos a un sólo maestro. MULTIGRADO, será el grupo en el que existen alumnos de más de un grado de primaria atendidos por un sólo maestro.

Cuando un maestro es de nuevo ingreso al servicio o a una zona escolar compuesta por escuelas ubicadas en las áreas indígenas es casi seguro que será adscrito a una escuela unitaria. Las dificultades que encuentra para orga

(17) Vid. ANEXO 7

nizar sus actividades le hacen anhelar la oportunidad de llegar algún día a una escuela en la que atienda un grado únicamente. La razón de este anhelo está en que en un grupo unigrado el maestro encuentra simplificada su labor al tener que guiarse de un solo programa, los alumnos presentan cierta homogeneidad con respecto al nivel de conocimientos, además de que todas las actividades extraescolares se realizan entre todo el personal, bajo la coordinación del director de la escuela.

En un grupo multigrado, el maestro hace como que desarrolla un número de programas igual al número de grados cursados por el grupo de alumnos; en ocasiones hasta seis. Su labor se complica al tener que fungir como director y como gestor de las mejoras de la escuela y de la comunidad, así como de cumplir con la interminable relación de disposiciones y comisiones determinadas por la superioridad: documentación, campañas con otras dependencias, reuniones, etc.

Una de las angustias del maestro de un grupo multigrado es tener que -- elaborar tantos planes de clase como grados atiende. Si además de ello, el grupo de niños que cursa el primer grado apenas accederá a la lectoescritura, se pregunta en qué momentos les brindará la tanta atención que es necesaria para alcanzar ese objetivo; al mismo tiempo duda que pueda atender simultáneamente a los alumnos que cursan los otros grados con temas diversos y dispares.

Los altos índices de reprobación se atribuyen en parte a la gran cantidad de escuelas unitarias del país, (18) sin embargo si se observan comparativamente los resultados obtenidos en las escuelas de esta Jefatura, son varios los maestros de estas escuelas que superan a los de las escuelas de organización completa.

Otro detalle que deja en entredicho esa aseveración es que el número de alumnos de escuelas unitarias es ínfimo en comparación con los de escuelas --

(18) Dirección General de Educación Indígena. Op. cit. p. 16

completas: un 36 %. Esto deja claro que el número de alumnos reprobados en las primeras no afectaría significativamente al índice global considerándose que en las segundas es más garantizable la labor de los maestros.(19)

Cómo resuelve la problemática un maestro de escuela unitaria que presenta buenos resultados, puede ser interesante para quienes continúan buscando estrategias que rindan buenos frutos.

3.1.2.6. La metodología

El problema de la metodología es necesario abordarlo desde dos planos: los métodos establecidos como aceptables por la institución educativa y las prácticas reales del magisterio en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La institución educativa presenta al magisterio dos maneras de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura: los métodos con marcha analítica y los de marcha sintética.

Dentro de los que se agrupan con marcha analítica, la institución propone el método global de análisis estructural que es el que contienen los programas oficiales y los libros de texto del alumno y queda, de manera tácita, como el obligado a seguir.

La tradición y práctica docente del magisterio ha producido otros métodos analíticos o sintéticos entre los que destacan el onomatopéyico, el de palabras generadoras, el silábico, así como otros denominados eclécticos al combinar diversos procedimientos.

Particularmente, al magisterio de este sector puede clasificarse en tres grupos en relación con su conocimiento y práctica metodológica en su labor docente.

(19) Vid ANEXO 8

Destacan quienes conocen y practican algún método específico. Aunque no son la mayoría, se ha observado que una parte de éstos aplica una metodología basada en la lengua maya que trata de atender a las características lingüísticas y culturales de los niños mayas. Otros más manifiestan aplicar el método global de análisis estructural, aunque los niños tengan la Maya como lengua materna. Otro grupo de maestros muy pequeño trata de enseñar la lectoescritura poniendo en práctica la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita adecuada a la lengua maya.

El segundo grupo de maestros serían lo que manifiestan y demuestran, de alguna manera, su conocimiento sobre metodología, pero no son congruentes en la práctica; es decir, se les encuentra en sus aulas sin organización alguna en su trabajo y terminan por caer en la improvisación.

El último grupo lo formarían quienes al opinar sobre los métodos presentan inseguridad y divagan sobre el tema. En su práctica docente la mayoría termina por angustiarse y resignarse a presentar resultados bajos.

Con relación a la planeación de sus actividades, los tres niveles presentan dos características. Existen maestros que planean y quienes no planean, independientemente de su conocimiento teórico sobre la metodología para la enseñanza de la lectoescritura. Los que hacen sus planes diarios de clase son quienes mejores resultados han alcanzado como se detectó en los cursos anteriores y específicamente en la evaluación final efectuada en el ciclo escolar 1991-1992. (20)

La tendencia de la propuesta con respecto a los métodos va en el sentido con que se expresa Mauricio Robert Díaz:

Los métodos y las técnicas pedagógicas tienen su valor formal y organizativo y deben estar subordinados a las teorías (...) y a la imaginación del

docente, así como a las circunstancias particulares del proceso educativo que también debe diagnosticar el mismo maestro, por lo cual podríamos decir que él es el método, él es el autor. (21)

Si se pretende dar valor a la preparación y experiencia con que cuenta, - al maestro debe dársele la libertad de decidir con que método trabajar. En -- realidad cada maestro tiene su particular manera de trabajar y no es conveniente imponerle algo de lo que no es partícipe ni lo siente suyo.

Por lo mismo, cualquier cambio que el maestro adopte en este aspecto, de be ser después de una detenida reflexión y análisis para que su decisión la -- asuma con plenitud.

3.1.2.7. La comunidad

No atiendo una comunidad específica, sino que coordino las actividades de 50 escuelas ubicadas en igual número de comunidades. Es por ello que las ob-- servaciones que asentaré se hacen con referencia a todas en su conjunto pretendiendo dar una idea de un prototipo de ellas.

Cualquier comunidad que tenga entre 100 y dos mil habitantes y esté ubicada en esta parte del estado de Yucatán, presenta una serie de particularidades sin que esto quiera decir que son homogéneas. Todas son diferentes, pero --- guardan entre sí aspectos que son comunes y es de éstos sobre los que haré referencia.

Son comunidades interculturales porque en ellas se superponen dos cultu-- ras: la cultura maya y la cultura mexicana. En estos lugares la lengua, la - vivienda, el vestido, las costumbres y tradiciones así como muchas de sus ca-- racterísticas son producto de la cultura maya; de manera gradual, por la in--- fluencia dominadora de la cultura mexicana han ido incorporando formas de vida

(21) Mauricio Robert Díaz. Hacia una docencia de autor. Academia mexicana de - educación. Documentos de la primera conferencia anual sobre educación y - desarrollo. México, CONACYT-UNAM-UPN, 1989. p. 274

que aunque no son practicadas en su totalidad, van influyendo para que evolutivamente se vayan transformando los elementos de su cultura.

La gran mayoría de la población de estas comunidades está formada por campesinos y algunas personas son empleadas como mano de obra subcalificada en las ciudades más cercanas. Las mujeres se dedican a las labores domésticas y apoyan en la economía de la familia mediante la cría de animales de patio, el cultivo de hortalizas, pero únicamente para el autoconsumo; eventualmente también participan en las labores del campo.

En el aspecto educativo solamente tienen una escuela primaria y, cuando existe el número de alumnos suficiente, un centro preescolar; los alumnos inscritos en la escuela primaria desertan en su mayoría, aduciendo los padres de familia que es a causa de su crisis económica o por considerar que es mejor que aprendan a trabajar en el campo (los niños) o en la casa (las niñas).

Según muestran las estadísticas de los tres últimos ciclos anteriores, la deserción escolar en las escuelas de estas comunidades es de, aproximadamente 4.9 %. De acuerdo con estos datos (22) no se ve grave el problema educativo, pero si se considera que entre un final de ciclo escolar y el inicio del siguiente, un gran número de niños deja la escuela por diferentes motivos entre los que se cuenta la reprobación, el porcentaje de deserción aumenta gravemente hasta tenerse un índice de eficiencia terminal muy inferior al que se da en las ciudades.

El promedio de escolaridad logrado por la escuela es de menos de tercer grado; los extremos presentan un buen número de analfabetos y una mínima parte de la población ha rebasado los estudios de primaria. A esta apreciación hay que agregar que la alfabetización funcional se ve seriamente reducida debido a que los habitantes que han pasado en la escuela aprenden la lectoescritura en el idioma español, que es infuncional para ellos. Su vida cotidiana y sus relaciones en las ciudades las realizan utilizando su lengua maya. Son pocos --

(22) Tomado de las estadísticas de fin de curso. Jefatura de Zonas de Supervisión de Valladolid, Yuc.

los espacios y momentos en que pudiera encontrar aplicabilidad el poco español que entienden.

En el aspecto religioso es rara la comunidad que no tenga una iglesia, ya que en su mayoría son fervientes creyentes de la religión católica al grado de que, cuando se registra algún evento de este tipo, los niños optan por no asistir a la escuela con el consentimiento de sus padres.

Las características socioeconómicas de los habitantes solamente les permite tener, en cuestión de medios masivos de comunicación, un radio y a lo sumo un televisor. Es raro ver a las personas leyendo algún periódico de la prensa. A pesar de todo esto la comunidad va recibiendo sutilmente la influencia, no solamente de los medios masivos de comunicación, sino hasta de las diferentes relaciones que establece con la sociedad no indígena.

La situación de dependencia y los valores propios de la cultura maya en proceso de desvalorización, requieren también de un análisis por parte de los maestros, para que gradualmente vayan tomando conciencia de la necesidad de educar a los niños mayas a partir del respeto y amor hacia lo propio.

3.1.2.8. Las instituciones relacionadas con la educación: SEP-SNTE

Los maestros que demuestran responsabilidad en su labor constantemente se quejan de quienes con desfachatez "trabajan" solamente tres días a la semana. No es difícil para ellos enterarse de quienes faltan a sus labores con cualquier pretexto. Esta queja se extiende al supervisor señalándolo de "solapador" e indiferente a estas anomalías.

El supervisor a su vez se queja de que cualquier sanción que pretenda imponerle a los faltistas e irresponsables, es neutralizada por la representación sindical y acaba por ser indiferente a los problemas laborales.

De esta manera, los maestros cumplidos, se decepcionan en lugar de ser estimulados. Los supervisores se sienten burlados ante la intervención de la representación sindical que trabaja en función a intereses no precisamente educativos.

Debe cambiar el rumbo de las relaciones laborales. Se requiere de una relación en la que los intereses educativos estén por encima de los de carácter político en todos los niveles.

La dignificación del magisterio no solo radica en el papel de los maestros de base sino en todo el engranaje: La Secretaría y el Sindicato.

Poco efecto tendrá la labor que desarrollen maestros decepcionados y personal irresponsable que vean en las autoridades de la Secretaría de Educación y/o en los representantes sindicales una relación en la que se cuidan puestos o se ganan partidarios a costa de la educación.

"Elevar la calidad de la educación" objetivo de la S.E.P. y "Por la educación al servicio del pueblo" lema del sindicato, no son antagónicos; al contrario, se complementan armónicamente. Solo hace falta ser congruentes con el papel que nos corresponde. Acabar con círculos viciosos es lo inmediato y esto tiene que ser desde la cúpula hasta la base del sistema.

3.2. Propuesta

Veamos la planeación como el producto de la combinación de los elementos de apoyo y elementos de resistencia que predictoriamente se toman en cuenta para diseñar una clase.

Diseñar un plan de clase no solamente implica tomar en cuenta un programa anual para seleccionar objetivos y contenidos, así como prever actividades que durante determinado tiempo se realizarán con un grupo de alumnos. Es necesario tomar en cuenta, como ya se mencionó, todo lo que pueda servir de apoyo así como todo lo que signifique un obstáculo para que el éxito en la labor que realizan maestro y alumnos.

La diversidad de variables presentes en los elementos y factores que intervienen en el proceso, requiere de estrategias en las que las ventajas sirvan para superar las limitantes presentes en ellos.

Si un maestro tiene limitantes profesionales o de experiencias trabajando solo en una escuela, difícilmente su contexto inmediato pudiera darle alternativas para superarlas. La labor del supervisor que lo visita dos o tres veces al año será insuficiente para apoyarlo, por lo que es necesario buscar otras medidas que, aunque no resuelvan el problema inmediatamente, sí propicien la superación gradual de los problemas.

Desde esta perspectiva y considerando la diversidad de situaciones que se dan en el transcurso de un ciclo escolar se presenta esta estrategia en cuatro etapas.

- 1.- Revisión teórica y decisión metodológica
- 2.- Análisis de factores y planificación grupal
- 3.- Planificación individual y asesoría directa
- 4.- Evaluación final y presentación de resultados

La primera etapa se realizará en la última semana de agosto aprovechando los días que señala el calendario escolar para la organización de las labores escolares. La segunda etapa se desarrollará mediante reuniones mensuales con los maestros una vez iniciado el ciclo escolar. La tercera etapa será un proceso continuo que realice cada maestro en su centro de trabajo, siendo apoyado de cerca por su director y/o supervisor y/o un asesor técnico asignado por la Jefatura de Zonas. La última consistirá en la aplicación de una prueba a los alumnos que juntamente con una encuesta a los maestros, permitan organizar la información para presentarla en una reunión a todos los maestros participantes en el proceso.

A continuación se presenta la estructura general y posteriormente se detallan los pasos de cada una de las etapas a desarrollar:

3.2.1. Estructura general

OBJETIVOS:

- Propiciar el análisis y la reflexión sobre los elementos y factores que favorecen y limitan la actividad de planeación de las actividades para la enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de educación primaria.
- Asesorar a los maestros en el diseño de sus planes de clase diarios.

PARTICIPANTES:

- 34 maestros de grupos unigrado
- 38 maestros de grupos multigrado
- 5 supervisores de zona escolar
- 5 auxiliares técnicos
- 1 jefe de sector

ACCIONES:

- I.- Reunión de maestros, previa al inicio del ciclo escolar por tres días.
- II.- Reuniones mensuales con los maestros para profundizar el análisis y reflexión en temas concretos, así como para intercambiar sus experiencias de planeación.
- III.- Diseño de planes individuales por cada maestro en su centro de trabajo con el asesoramiento técnico del personal de apoyo (supervisor o auxiliar técnico).
- IV.- Evaluación final y presentación de resultados.

CALENDARIZACION:

- I.- Tres días del mes de agosto
- II.- Un día por cada mes
- III.- Dos días por quincena en las escuelas previamente seleccionadas.
- IV.- Al final del proceso. Junio

3.2.1.1. Primera etapa

Revisión teórica y decisión metodológica

OBJETIVO:

Recordar y revisar las opciones metodológicas para el proceso enseñanza--aprendizaje de la lectoescritura y decidir la que se seguirá durante el ciclo escolar que se inicia.

ESTRATEGIA:

- . Tres grupos de a 24 maestros
- . Cada grupo estará formado de tal manera que puedan integrarse equipos - de maestros que laborarán en circunstancias semejantes en función al número de grados que atenderán.

ASESORES:

Supervisores y elementos del cuerpo técnico de la Jefatura de Zonas.

TIEMPO:

De 8:00 a 12:00 horas A.M. en tres días del mes de agosto.

ACCIONES: En las 3 siguientes hojas.

PRIMER DIA

ANALISIS DE LOS DIFERENTES METODOS, VENTAJAS Y LIMITANTES

TEMAS	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES
ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y METAS	* <u>Exposición</u> de los resultados obtenidos en la <u>lectoescritura</u> en los cursos escolares anteriores, así como los objetivos y metas a alcanzár en el próximo ciclo.	20 min.	Láminas
METODOS DE MARCHA SINETICA • Onomatopéyico • Silábico	* <u>Exposición</u> de un cuadro que destaque - las tres agrupaciones de estrategias - para la enseñanza de la lectoescritura.	20 min.	Lámina
METODOS DE MARCHA ANALITICA • Global de análisis estructural • Global en Maya	* Integración de seis equipos para analizar las características de los tres tipos de estrategia.	60 min.	Hojas con cuadros referenciales.
OTROS • Eclecticismo • PALE	* <u>Debate</u> sobre las características. * Por equipos, ubicar los métodos conocidos en la clasificación general. Analizar sus ventajas y limitantes. * <u>Debate</u> sobre las ventajas y limitantes	20 min. 60 min. 30 min.	Idem.

PRODUCTO: Al término de la sesión cada maestro redactará un resumen de lo tratado durante el día.

SEGUNDO DIA

DECISION DEL METODO A SEGUIR Y PROFUNDIZACION EN SU CONOCIMIENTO

TEMA	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIAL
RECAPITULACION DEL DIA ANTERIOR	<ul style="list-style-type: none"> * El asesor <u>expondrá</u> un resumen procesado de las redacciones presentadas en el día anterior. * Mediante <u>lluvia de ideas</u> se recibirán comentarios sobre el resumen. 	20 min.	Láminas
DECISION DEL METODO A SEGUIR	<ul style="list-style-type: none"> * Respuesta a una <u>encuesta</u> en la que se decidirá por cada maestro el método a seguir, refiriendo las razones de su decisión. 	10 min.	Encuesta
PROFUNDIZACION EN EL CONOCIMIENTO DEL METODO ELEGIDO.	<ul style="list-style-type: none"> * Agrupamiento en equipos de acuerdo con el método elegido y el tipo de grupo con que se laborará. * Análisis de las características, ventajas y limitantes del método elegido. * Reflexión sobre los aspectos que se deben tomar en cuenta para la aplicación del método elegido. * Panel. Cada equipo defenderá su posición ante el grupo, respondiendo a las preguntas que se le formulen. 	50 min. 50 min. 30 min.	Hojas Hojas Hojas
PRODUCTO:	Cada maestro llenará un cuadro en el que relaciones las ventajas y limitantes del método por el que haya decidido laborar.	30 min.	Cuadro

TERCER DIA

PLANIFICACION DE ACTIVIDADES PREVIAS AL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

TEMA	ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS	TIEMPO	MATERIALES
RECAPITULACION SOBRE EL DIA ANTERIOR	* Exposición de la información captada en el día anterior al final de la sesión, ya procesada.	20 min.	Láminas
ACTIVIDADES PREVIAS A LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA	* Los tres grupos se desintegrarán para dar formación a equipos de trabajo conforme al método elegido y tipo de grupo con que laborará.	20 min.	
	* Cada maestro planeará las actividades de los próximos días de trabajo grupal, aprovechando las experiencias y reflexiones que se comenten en el equipo.	170 min.	Programas Textos Guías Manuales Hojas
	NOTA: Cada equipo estará asesorado por un supervisor o un asesor técnico que será permanente durante el ciclo escolar.		
	* Con la participación de todos los presentes se elaborará el calendario de reuniones mensuales sobre planeación.	15 min.	
	* Distribución del texto referente al tema a analizar en la primera reunión mensual.	15 min.	Texto mimeografiado

PRODUCTO: Los planes elaborados serán registrados en un formato diseñado para la continuidad del proceso.

3.2.1.2. Segunda etapa

Análisis de factores y planificación grupal

OBJETIVOS:

- Profundizar el análisis de los factores que afectan positiva o negativamente la planeación y el propio desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
- Diseñar planes de clase atendiendo las características de los elementos y factores presentes en determinadas circunstancias reales.

ESTRATEGIA:

Los equipos integrados en la etapa anterior, en función al método y tipo de grupo, continuarán vigentes en las reuniones mensuales. Un asesor - conducirá el trabajo.

ASESORES:

- . Los supervisores y auxiliares técnicos asignados en la primera etapa.
- . Relatores y observadores.

TIEMPO:

De 8:00 a 12:00 horas, una vez por mes conforme al calendario establecido.

Total de reuniones: 9

ACCIONES:

Los objetivos a lograr requieren de dos acciones particulares en cada reunión.

- 1.- Analizar y reflexionar sobre los factores que inciden en la planeación.

2.- Planear actividades a desarrollar con los alumnos de primer grado.

Para la primera acción se sugiere una estructura de plan que pueda desarrollarse en cada una de las nueve reuniones, aunque estaría sujeta a las modificaciones que propongan y acuerden los participantes. A este plan se agregan nueve GUIAS TEMATICAS consistentes en una serie de preguntas que podrían encauzar el trabajo; estas preguntas no son las únicas y exclusivas, pues únicamente son algunas que pretenden dar una idea de los cuestionamientos que pudieran manejarse.

Para la segunda acción se presenta una guía con la que pudiera conducirse la planeación entre los asistentes.

Tanto para la primera como para la segunda acción, deberá considerarse a los asesores como parte del equipo de trabajo y no como poseedores absolutos del conocimiento, ni como las personas que pudieran darle solución a cada uno de los problemas.

Una aclaración importante es de que incluso los temas podrían sustituirse, modificarse o cambiar el orden en que serán tratados. Hay que recordar - que la idea principal es la de propiciar la reflexión sobre aspectos que influyen, no solamente en la planificación docente, sino en todo el trabajo -- que realiza el maestro. Esto da pie a que, si los maestros y asesores lo consideran conveniente podrán tratarse temas relacionados con la Didáctica, la Evaluación, Dinámica de grupos, etc.

SESIONES DE ANALISIS Y REFLEXION SOBRE LOS FACTORES
QUE AFECTAN LA PLANEACION DIDACTICA

A C T I V I D A D E S	TIEMPO	MATERIALES
1.- Explicación de la dinámica a seguir en las sesiones.	10 minutos	
2.- Presentación de los temas a tratar en las sesiones mensuales y selección para el primer día.	15 minutos	
3.- Elección del moderador, del relator y observador.	10 minutos	
4.- Lectura del texto del tema seleccionado.	20 minutos	Texto mimeografiado
5.- Lectura de las preguntas referentes al tema seleccionado.	15 minutos	Guías temáticas
6.- Comentarios	30 minutos	
7.- Conclusiones	30 minutos	

P L A N E A C I O N D I D A C T I C A

A C T I V I D A D E S	TIEMPO	MATERIALES
1.- Selección o determinación de objetivos	10 minutos	Programas, textos gráficos, hojas.
2.- Diseño de planes diarios de clase	-	
3.- Distribución del texto que contiene el tema a tratar en la próxima sesión.		

CUADRO REFERENCIAL SOBRE LAS REUNIONES A REALIZAR CON LOS MAESTROS DE PRIMER GRADO

B I B L I O G R A F I A A U T I L I Z A R

TEMAS A TRATAR

MESES

REUNIONES

PRIMERA	SEPTIEMBRE	LAS COMUNIDADES ATENDIDAS Y SU INSERCIÓN EN LA SOCIEDAD GLOBAL.	* Antología "Escuela y Comunidad". UPN, p.p. 65-80 y 100-115
SEGUNDA	OCTUBRE	IDENTIDAD, CULTURA Y LENGUA.	* Antología "La cuestión étnica-nacional en la escuela y la comunidad" p.p. 145-153 * Antología "Escuela y comunidad" UPN, p.p. 209-239
TERCERA	NOVIEMBRE	EL PAPEL DEL MAESTRO Y LA INFLUENCIA DE LA ESTRUCTURA SOCIAL.	* Antología "Planificación de las actividades docentes" UPN, p.p. 109-128
CUARTA	DICIEMBRE	EXPERIENCIA Y PREPARACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO.	* Antología "Desarrollo Lingüístico y curricular Escolar" UPN, p.p. 247-252
QUINTA	ENERO	SUSTENTO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.	* Bases Generales de la Educación Indígena. * Antología "Teorías del aprendizaje" UPN, p.p. 199-226 y 313-340
SEXTA	FEBRERO	CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS. RELACION DE LA ESCUELA CON SU VIDA COTIDIANA.	* Técnicas Freinet de la escuela moderna. Celestin Freinet, p.p. 5-37 y 81-86
SEPTIMA	MARZO	INFLUENCIA DE LAS INSTITUCIONES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN: presente.	* Hacia una docencia de autor. Mauricio Robert Díaz, p.p. 252-277
OCTAVA	ABRIL	GRUPOS UNIGRADO Y GRUPOS MULTIGRADO	* Antología "grupo Escolar" UPN, p.p. 235-239
NOVENA	MAYO	METODOLOGÍA	* Antología "Desarrollo lingüístico y currículum Escolar. UPN, p.p. 107-187

LAS COMUNIDADES ATENDIDAS Y SU INSERCIÓN EN LA SOCIEDAD GLOBAL

GUIA TEMATICA

1. ¿Qué posición guardan nuestras comunidades respecto al Estado y la sociedad global?
2. La ideología que subyace en los diferentes "aparatos" del Estado, ¿Tendrán objetivos benéficos para nuestras comunidades?
3. ¿Qué opinión tienes de la idea de que existen culturas superiores a otras?
4. La forma de vida de las comunidades mayas y de las indígenas en general, - ¿será en realidad un obstáculo para el desarrollo del país?
5. ¿Deben los pueblos estructurar su educación de acuerdo con sus necesidades materiales o culturales o de acuerdo con la visión y criterio de sus gobernantes?
6. ¿Tienes la idea de la composición étnica de nuestro estado?
7. Si en nuestra capital estatal existen asociaciones de libaneses, de turcos, de chinos, de judíos, etc. y generalmente tienen poder político, económico o de otra índole, ¿qué opinas de la disgregación de los mayas?
8. Si el artículo tercero constitucional postula que la educación del niño debe ser integral, ¿con qué sentido lo interpretas?
9. Las escuelas, ¿estarán sirviendo más a las comunidades que al Estado?
10. ¿Qué actitudes y qué acciones debemos asumir, tanto individual como colectivamente, para proporcionar la educación que requieren nuestras comunidades?

IDENTIDAD, CULTURA Y LENGUA

GUIA TEMATICA

1. ¿A qué grupo cultural pertenecemos?
2. ¿Será igual la problemática de un campesino indígena a la de uno no indígena?
3. ¿Cuál es nuestra lengua materna?
4. ¿Cuál es el idioma más utilizado en nuestras comunidades?
5. ¿Cuál es el idioma que más utilizamos?
6. ¿A qué se debe que una persona tenga dificultades para ubicarse en estos aspectos?
7. Si los niños tienen más dominio de una lengua, ¿es bueno enseñarles en un idioma que casi no conocen?
8. ¿Crees conveniente que en la escuela el niño se encuentre con un idioma diferente del que utiliza en su casa y en su comunidad?
9. Los niños que logran asistir a las escuelas de la ciudad ¿no han podido aprender el Español?
10. ¿Cómo podrían el maestro y la escuela contribuir a educar al niño en el sentido de amar lo propio y respetar lo ajeno?
11. ¿Crees que un maestro que no se identifica con la cultura maya pueda desarrollar una labor significativa en la escuela indígena?
12. ¿Consideras que estos aspectos debemos tomarlos en cuenta al organizar nuestras actividades diarias?

EL PAPEL DEL MAESTRO Y LA INFLUENCIA DE LA ESTRUCTURA SOCIAL

GUIA TEMATICA

1. ¿Por qué crees que se dice que un maestro (y cualquier persona) es la síntesis del sistema social en que vive?
2. ¿Por qué es importante para las comunidades nuestro papel como maestros?
3. ¿Consideras que has hecho en tu comunidad un papel que dignifique a nuestra profesión?
4. ¿Será labor del buen maestro imponer sus ideas a la comunidad? ¿Será mejor estudiar y analizar las ideas de la misma para trabajar en consecuencia?
5. ¿Estás de acuerdo en que la única labor del maestro sea la de enseñar a leer y escribir?
6. ¿Qué puede esperar de la gente un maestro que respeta a sus alumnos, a los padres de familia y es cumplido y disciplinado en su trabajo? ¿Y si fuera todo lo contrario?
7. Algunos maestros son tan queridos y respetados como el sacerdote, el médico o una autoridad de la comunidad. ¿A tí, cómo te tratan? ¿Crees que es justo el trato que la comunidad te da? ¿Cómo crees que te califica la sociedad general?
8. ¿Quién determina los contenidos del proceso escolar de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué rol juega el maestro ante esto?
9. ¿Debe un maestro atenerse únicamente a lo que señalan los programas de estudio oficiales?
10. ¿Qué existe detrás de toda la actividad escolar? (Homenajes, horarios, respeto a los maestros, respeto a las autoridades, etc.).

EXPERIENCIA Y PREPARACION PROFESIONAL DEL MAESTRO

GUIA TEMATICA

1. ¿Siempre es más efectivo el maestro con mayor nivel de estudios?
2. ¿El maestro de nuevo ingreso tiene menos posibilidades de éxito en su labor docente que uno antiguo?
3. ¿Cómo concebirías a un maestro preparado profesionalmente?
4. ¿La preparación que recibiste en la Escuela Normal o en Mejoramiento Profesional satisface las necesidades educativas de nuestras comunidades indígenas?
5. ¿Tu formación como maestro ha sido determinada más por tus estudios de normal que por tu práctica docente?
6. ¿Tu trabajo diario se organiza en función a lo aprendido en la Normal o en base a tu experiencia docente?
7. ¿Dónde y en qué momento consideras que se inicia la formación del maestro?
8. Si el proceso enseñanza-aprendizaje tiene más éxito cuando se organiza previamente, ¿a qué crees que se deba que muchos maestros improvisan?
9. ¿Cómo podría evitarse la improvisación entre los maestros, tomando en cuenta la preparación y experiencia profesionales con que contamos?
10. Entre compañeros maestros, ¿cómo podría aprovecharse la experiencia y la preparación profesional con que cuentan muchos elementos?

SUSTENTIO DE LA EDUCACION INDIGENA

GUIA TEMATICA

1. Para algunas personas (políticos, académicos, etc.) el sistema de Educación indígena debe desaparecer. ¿Qué opinas ante esta aseveración?
2. ¿Quién crees que es el principal protagonista de la Educación indígena institucionalizada?
3. ¿Si desapareciera el sistema de Educación Indígena dejaría de haber educación indígena en las comunidades?
4. ¿Cómo te parecería la idea de que a cambio de Educación Indígena en Yucatán a nuestro sistema se le conociera como Educación Maya?
5. ¿Qué aplicación tendría la teoría del equilibramiento de Piaget en el aspecto de la enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna del niño?
6. ¿Cómo se relaciona la teoría de los aprendizajes significativos de Ausubel con la Educación Indígena?
7. ¿Si a los niños mayas se les enseña en Español sin tomar en cuenta su parecer, que reacción crees que causaría que a los niños que hablan este idioma se les enseñe en Inglés o en otra lengua que no conocen?
8. ¿Si los principales movimientos revolucionarios del mundo van en el sentido del reconocimiento a las naciones étnicas, encuentras justificada la Educación Indígena en Yucatán?
9. ¿Será necesario esperar que se oficialice la Lengua Maya para que la desarrollemos con nuestros alumnos?

CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS ATENDIDOS
RELACION DE LA ESCUELA CON SU VIDA COTIDIANA

GUIA TEMATICA

1. ¿Consideras más, igual o menos capaces a nuestros alumnos respecto a los - de las ciudades o a los no indígenas?
2. ¿Será diferente el proceso de socialización que se da en nuestros alumnos con respecto a los niños de otras culturas?
3. ¿Habrá semejanzas en las etapas del desarrollo de nuestros alumnos con las de los niños de otros medios?
4. Las formas de aprendizaje del niño en su familia y en su comunidad, ¿tie--nen continuidad en la escuela?
5. ¿Crees congruente y justo que los niños aprendan la lectoescritura en Espa--ñol si la lengua que dominan es la Maya?
6. Análogamente, ¿enseñarías a leer y escribir a tus hijos en un idioma que - no manejan?
7. ¿Los aprendizajes que el niño alcanza en la escuela son aplicables y apli--cados en su vida cotidiana?
8. ¿Se tratan en la escuela asuntos relacionados con la vida de la comunidad?
9. ¿En qué medida los contenidos programáticos se relacionan con la vida de - la comunidad?
10. ¿Crees que sería efectivo un trabajo que no contemple estos aspectos?

INFLUENCIA DE LAS INSTITUCIONES RELACIONADAS CON LA EDUCACION
S.E.P.-S.N.T.E.

GUIA TEMATICA

1. ¿Crees que quienes nos han representado y nos representan sindicalmente han defendido los derechos de quienes realmente trabajan con dedicación?
2. ¿Consideras que el Director, el Supervisor y el Jefe de Zonas han cumplido cabalmente con su papel de apoyar eficiente y suficientemente el trabajo en las aulas?
3. ¿Crees que nuestro sindicato consiga aumentos de sueldo significativos, si continuamente suspendemos labores con cualquier pretexto?
4. ¿Cómo calificas la actitud de las autoridades educativas ante las suspensiones injustificadas de labores?
5. ¿En qué medida ha servido el sindicato, tanto para el Estado como para los maestros de base?
6. ¿En qué medida la supervisión escolar y autoridades educativas en general, han servido al Estado o a las comunidades?
7. ¿Hasta dónde el S.N.T.E. ha sido congruente con su lema "Por la educación - al servicio del pueblo"?
8. ¿Has recibido el apoyo necesario de la S.E.P. para elevar la calidad de la educación?
9. ¿Qué actitud deben asumir la SEP y el SNTE así como los maestros para que el magisterio recobre el prestigio de antaño?
10. ¿Deberemos esperar un cambio substancial en todos los ámbitos para superar los problemas o es posible que cada quien realice lo que le corresponda?

GRUPOS UNIGRADO Y GRUPOS MULTIGRADO

GUIA TEMATICA

1. Si varios alumnos de escuelas unitarias han obtenido con sus alumnos resultados sobresalientes, ¿consideras justificable la protesta de quienes no han podido hacer lo mismo?
2. El trabajo docente es difícil o fácil según el enfoque y punto de vista de cada quien; ¿será realmente más difícil trabajar con un grupo multigrado que con uno de un solo grado?
3. ¿En dónde crees que podríamos encontrar más información sobre la mejor manera de trabajar en escuelas unitarias: en las bibliotecas o entre nosotros mismos?
4. Uno de los problemas en escuelas unitarias es el ausentismo del maestro a sus labores. ¿Cuál de las siguientes crees que sea la mejor solución a esos casos?
 - Vigilancia meticulosa del supervisor.
 - Vigilancia conjunta supervisor-maestros-padres de familia.
 - Toma de conciencia y cambio de actitud del maestro.
5. En una escuela de organización completa se realizan reuniones con padres de familia, pero sólo de manera general. ¿En qué situaciones y en qué momentos será inconveniente que los maestros de grupo informen a los padres de familia de los avances de los niños?
6. En una escuela unitaria, ¿se debe dar prioridad a los asuntos del proceso enseñanza-aprendizaje o a las extraescolares?
7. Como compañeros, ¿cómo podríamos aprovechar las experiencias de quienes han trabajado tantos años en escuelas unitarias?

METODOLOGIA

GUIA TEMATICA

1. ¿Cómo defines el método?
2. ¿Qué diferencia habrá entre un método y una técnica?
3. ¿Será conveniente aplicar en nuestro contexto los métodos que han sido idea dos en otras partes?
4. ¿Estás de acuerdo en que cada maestro debe trabajar con el método que más - le parezca?
5. Cuando un método o combinación de métodos se utiliza con responsabilidad y propiedad. ¿crees que no se alcance el objetivo de enseñar la lectoescritura?
6. El método que has utilizado para enseñar la lectoescritura, ¿lo aprendiste en tus estudios de normal o lo desarrollaste en tu práctica docente?
7. ¿Consideras suficiente que un maestro se guíe de los libros de texto para - enseñar la lectoescritura?
8. ¿Habrá un método mejor que los demás? ¿Cuál consideras que es y por qué?
9. Si un niño aprende a hablar sin un método específico, ¿crees que pueda ---- aprender a escribir su idioma de la misma manera? (sin método)
10. ¿A qué edad empieza un niño el aprendizaje de la lengua escrita?

3.2.1.3. Tercera etapa -

Planificación individual y asesoría directa

OBJETIVOS:

- . Diseñar los planes de clase diarios por cada uno de los maestros involucrados en el esquema de trabajo.
- . Asesorar al personal en la planificación haciendo las reorientaciones necesarias conforme a los resultados que se vayan obteniendo.

ESTRATEGIAS:

Se detectarán los grupos en los que los maestros encuentran mayores dificultades. Un asesor visitará sus escuelas para observar su labor y -- proporcionará orientaciones para apoyarlo en su tarea.

RESPONSABLES:

Auxiliares de la Mesa Técnica y Supervisores.

TIEMPO:

Dos días por quincena durante el ciclo escolar.

ACCIONES:

- 1.- Los maestros que tengan menos dificultades en su trabajo continuarán planificando en sus centros de trabajo.
- 2.- Los que tengan mayores problemas recibirán una asesoría conforme al siguiente plan de acción:

SESIONES DE ASESORIA DIRECTA		
ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES
<p>1. Observación del desarrollo de la clase y cotejo con el plan didáctico.</p> <p>2. Al término de la sesión:</p> <p>a) Revisión del plan de clase del día y comparación con las observaciones registradas.</p> <p>b) Comentarios sobre el análisis.</p> <p>c) Conclusiones y sugerencias.</p> <p>d) Elaboración del plan de clase del día siguiente.</p>	<p>4 horas</p> <p>30 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>30 minutos</p>	<p>- Guía de observación.</p> <p>- Plan de clase.</p> <p>- Programas</p> <p>- Libros del alumno</p>

3.2.1.4. Cuarta etapa

Evaluación final; Exposición de resultados

OBJETIVOS:

- . Detectar el efecto de la planeación didáctica en los resultados de la enseñanza de la lectoescritura.
- . Presentar a los maestros participantes los resultados obtenidos desde diferentes perspectivas.

ESTRATEGIA:

- . Se aplicará una prueba de 40 reactivos a todos los alumnos de primer grado así como un cuestionario a los maestros, cuyos resultados serán presentados en una reunión general a todos los maestros de primer grado.

RESPONSABLES:

- . De la aplicación de la prueba: Auxiliares de la mesa Técnica, Supervisores y Directores sin grupo.
- . Del procesamiento de los resultados: Auxiliares de la Mesa Técnica.
- . De la exposición de resultados: Auxiliares de la Mesa Técnica.

TIEMPO:

- . De la aplicación de la prueba: En la segunda quincena de mayo y primera semana de junio.
- . Del procesamiento de resultados: Segunda, tercera y cuarta semana de junio.

De la exposición de resultados: Ultimo día hábil del calendario escolar.

ACCIONES:

- 1.- Visitas a todas las escuelas para aplicar una prueba de lectoescritura a los alumnos y un cuestionario a los maestros. En la primera se detectará el nivel de lectoescritura alcanzado por los alumnos. Con el segundo se investigarán aspectos sobre la planeación realizada por el maestro y el método empleado.
- 2.- Se procesarán los resultados para presentarlos de tal forma que se --destaquen:
 - a) Resultados en cuanto a la frecuencia de planeación.
 - b) Resultados en cuanto a la calidad de los planes estructurados.
 - c) Resultados en cuanto al cumplimiento en la planeación.
 - d) Resultados en cuanto al método empleado por los maestros.
 - e) Resultados en cuanto al tipo de grupo con que trabajó el maestro: unigrado o multigrado.
 - f) Resultado en cuanto a la preparación profesional de los maestros.
 - g) Resultados en cuanto a la antigüedad de los maestros.
 - h) Resultados individuales.
 - i) Resultados por zonas escolares.
 - j) Resultado global.
- 3.- Entrega de estímulos a quienes obtuvieron los mejores resultados.

CAPITULO IV

ANALISIS, RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

4.1. Análisis de la propuesta

4.1.1. Congruencia interna

A lo largo de los dos primeros capítulos se hacen análisis respecto a la reprobación escolar por dos razones: como punto de referencia a partir del --- cuál se determinaron las acciones a emprender para tratar de reducirla y para establecer el enfoque con el que habría de analizarse el problema planteado.

Como punto de referencia fue utilizado en el primer capítulo. El enfoque con que se analiza en los dos primeros capítulos orientan las reflexiones que sobre el problema se hacen, ya que aunque no sean abundantes, si existen más - investigaciones sobre la reprobación que sobre el problema de la improvisa---- ción.

Por consiguiente, el problema de la improvisación no se considera que pue da ser resuelta con una guía simple que dicte los pasos a seguir en cada se--- sión de clases. El problema va más allá y tiene relación con las causantes de la reprobación escolar, tanto en el contexto global como en el específico.

El tercer capítulo que propone una estrategia metodológica que busca contribuir en la solución de la problemática propiciando la participación de los maestros, no solamente acude a la presentación de modelos o a la revisión de - textos que contienen información sobre la planeación. Propone que en la "ante sala" de la planeación exista el análisis y la reflexión sobre el contexto en que se realiza la labor docente; en otras palabras, que a la planeación didáctica le subyazcan los resultados del análisis y reflexión sobre las condicio-- nes del contexto particular de la escuela y de la sociedad global.

Una de esas condiciones va en el sentido de que el maestro es uno de los principales protagonistas del cambio que se requiere para la política modernizadora del gobierno en turno. La libertad, la creatividad y, en fin, lo que se orienta a un recobramiento del papel del maestro como sujeto activo en la educación, son considerados en el tercer capítulo.

Por esto la inclusión del enfoque con que se debe abordar la planeación y el análisis de los diferentes elementos de apoyo (ventajas) y elementos de resistencia (desventajas o limitantes) que completan la visión global sobre el problema.

De esta manera, aunque el objetivo de la propuesta se refiera a la planeación didáctica, las diferentes acciones que se sugieren, así como las situaciones y relaciones que se den en el desarrollo de esta estrategia, irán propiciando que otros aspectos vayan mejorándose gradualmente.

4.1.2. Proceso de construcción

Cómo fue que esta propuesta tomó la forma que finalmente presenta, es un cuestionamiento aparentemente sencillo de contestar; la verdad es que ocuparía un espacio considerable un tratamiento sobre ello.

Definitivamente, las experiencias, los conocimientos previos y los contenidos de la licenciatura del Plan 1985 de la Universidad Pedagógica Nacional, contribuyeron enormemente en la conceptualización y diseño del trabajo. Sin embargo, también es justo mencionar que las orientaciones recibidas directa o indirectamente del Dr. Raúl Rojas Soriano fueron afinando mi visión sobre lo que debía ser un documento de esta naturaleza.

De lo que no cabe duda también, es que solamente se aprende a construir propuestas pedagógicas redactándolas; a esto hace referencia Rojas Soriano -- cuando dice que "Para aprender a investigar se requiere llevar a cabo alguna investigación (...)"(1)

(1) Raúl Rojas Soriano. Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica. México, Plaza y Valdez Ed., 1990. p. 34

En el primer capítulo hice referencia a experiencias que se dieron en cursos anteriores: evaluaciones de la educación indígena en escuelas de esta jefatura de zonas, seguimiento de la prueba operativa del Programa de Modernización Educativa y un primer acercamiento en la labor de los maestros que atendían los primeros grados.

No resulta demás señalar que cada una de esas experiencias no fue producto del azar o de un esquema rígido de trabajo. Cada una de ellas fue diseñándose con una alternada construcción y reconstrucción en función a lo complejo de las diferentes acciones realizadas, así como por la diversidad de limitantes encontradas en el proceso mismo del trabajo.

Esta propuesta, entonces, no se inició en el momento en el que decidí redactarla, sino que fue producto de todo lo que se mencionó con anterioridad.

Aun cuando la institución educativa (Universidad Pedagógica) se rige de ciertas normas para el esquema estructural de este tipo de trabajos, tampoco se avanzó en su construcción conforme a ese esquema. Es decir, no redacté el segundo capítulo hasta haber concluido el primero. Puedo asegurar que aún antes de iniciar el escrito ya tenía experiencias, conocimientos, resultados y se habían hecho reorientaciones sobre la práctica del trabajo. Es más, ya habían varias reflexiones conceptuales sobre el tema.

Plantear un esquema que refiera el proceso lógico que se siguió y su relación con cada capítulo de la propuesta, no sería difícil; pero su congruencia con la realidad no sería significativa.

Por alguna parte había que empezar, ya sea con la justificación del estudio, con el objetivo, seleccionando el objeto de estudio, analizando la realidad concreta, etc. Lo importante fue iniciar la organización de toda la información con la que se contaba.

Las diferentes partes construidas se influyeron mutuamente; estas partes influyeron a su vez en mi esquema conceptual y se hicieron las modificaciones, agregados, sustituciones, etc. Partes del primer capítulo hubo de modificarlos para que fueran congruentes con la constitución y contenido del segundo.

Los resultados obtenidos también sirvieron para enriquecer los tres primeros capítulos.

En pocas palabras, se entretejió una relación dialéctica en la que la mutua influencia de las partes y todo cuanto intervino sirvió para afinar detalles del trabajo.

No todo lo que toma forma y tiene una presentación puede considerarse como acabado. Eso sí, todo está sujeto a la ley universal del cambio y a la ley de la historicidad. En este sentido, esta propuesta no se desarrolló como está diseñada en el apartado de la estrategia metodológica-didáctica, ya que lo que pudo planearse y desarrollarse en el ciclo escolar 1991-1992, sirvió para enriquecerla con el fin de que vaya perfeccionándose gradualmente.

Con lo anterior no quiero decir que antes del curso escolar 1991-1992 ya había estructurado una propuesta con pequeñas diferencias respecto a ésta. La verdad es que como producto de las experiencias y resultados obtenidos en el curso anterior sentí la necesidad de estructurar esquemas empíricos de nuestro trabajo, buscando superar las limitantes y desventajas encontradas. Lo único que hacía falta era darle un sustento teórico para que tuviera más validez y efectividad.

Eso ha pretendido esta propuesta pedagógica: darle sustento a las experiencias tenidas en nuestro ámbito de trabajo. La infinidad de propuestas existentes en la mente del magisterio requieren de su materialización para el enriquecimiento teórico y práctico de la labor docente.

4.1.3. Trascendencia

Las acciones realizadas tuvieron los siguientes efectos:

- Los maestros participantes vieron la necesidad, la obligación o la conveniencia de planear.
- Esta necesidad, obligación o conveniencia de planear las clases en grupos multigrado, indujo a organizar lo que a los demás grados se refie--

re.

- Las acciones de las diferentes etapas despertaron en los maestros participantes y NO PARTICIPANTES diferentes actitudes: interés, gusto, antipatía, duda, indiferencia, etc.
- Los supervisores, auxiliares de la mesa técnica y personal de la jefatura encontraron un ambiente propicio para cuestionar la cantidad y calidad del trabajo emprendido en cursos anteriores, comparándolos con lo que esta vez se realizó.

Sobre el primer punto, los maestros dudaban que el proceso fuera a tener continuidad, pero ya avanzado el curso tuvieron que asumir su papel con más -- responsabilidad. No obstante, algunos continuaron renuentes.

Con respecto al segundo punto, los maestros de grupos multigrado pasaron de la idea de tener que elaborar tantos planes como áreas y grado atendían a -- la de organizar su trabajo en función al tiempo disponible. Igualmente fue su perándose la idea de desarrollar tantos programas como grados se atendieran; a cambio se concibió la necesidad de seleccionar contenidos básicos que fueran -- de utilidad a los niños en su contexto. Cabe aclarar que la necesidad, obligación o conveniencia que los maestros sintieron, se dio en función a los numero os factores a los que hace mención el tercer capítulo, en el apartado de los elementos y factores intervinientes.

Del tercer punto puedo destacar que los Directores sin grupo, maestros -- que no participaron e incluso nuestras autoridades educativas calificaron de -- buenas, sanas y necesarias las acciones puestas en práctica.

Del último punto podríamos observar efectos hasta el próximo ciclo esco lar. La asunción en la aplicación de esta propuesta será lo que dé idea de su trascendencia en este nivel.

En general, no considero que en este curso escolar puedan obtenerse efec tos significativos. Para ésto tendría que quedar claro para todo el personal

que estas acciones serán permanentes y consecuentes.

4.2. Resultados

4.2.1. Primera etapa

La primera etapa consistió en dos días como estaba concebido en el esquema construido en esta Jefatura, previo a la redacción de esta propuesta.

Cinco días del mes de agosto de 1991 se trabajó con los maestros de primaria bilingüe, incluso los que atenderían primeros grados, conforme a los siguientes aspectos:

Primer día: Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena.

Segundo día: Desarrollo Lingüístico.

Tercer día: Captación de Contenidos Etnicos.

Cuarto día: Metodología para la Enseñanza de la Lectoescritura.

Quinto día: Planeación de las labores de los primeros quince días del ciclo escolar

Como se ve, dos días se dedicaron a actividades relacionadas directamente con la propuesta que se presenta.

Importa aclarar que los efectos y resultados parciales de cada una de las etapas se evaluaron, pero sin perder de vista que solamente hasta el final de todo el proceso podía evaluarse cuantitativamente y cualitativamente todo lo programado.

4.2.2. Segunda etapa

4.2.2.1. Reuniones realizadas

En cuanto a las reuniones para planificación grupal se realizaron cinco: 17 de septiembre, 11 de octubre, 30 de octubre, 29 de noviembre y 17 de enero.

4.2.2.2. Opiniones

Las opiniones que los maestros proporcionaron a través de una encuesta referida a la importancia que tienen estas reuniones para el trabajo docente, -- así como los efectos y resultados obtenidos, se condensan a continuación: (2)

- (Los maestros) van aprendiendo de nuevas (sic) experiencias y van reforzando sus conocimientos.
- Se enriquece la planificación y se obtiene mejor aprovechamiento en el educando.
- Se han aclarado dudas.
- Se intercambian experiencias.
- (Los maestros) se ven obligados a elaborar sus planes de clase, porque éstos se registran.
- Conviene asistir porque aquí planeamos.
- Nos hacemos más responsables.
- Con la voluntad todo es posible.
- (Las reuniones) se han fundamentado en la situación real y han tomado en cuenta opiniones para darle solución a los problemas.
- Por medio de ésta (la planificación) se dosifica el tiempo, se definen los objetivos y actividades que se desarrollarán en el día de clases.
- El maestro entra en el salón de clases sabiendo la secuencia en que va a desarrollar su práctica docente.

En un apartado sobre metodología, la misma encuesta arroja lo siguiente:

- 19 maestros se habían definido por una metodología en lengua maya para enseñar la lectoescritura a sus alumnos; cinco por el método silábico, cuatro por el método global de análisis estructural, tres por el método "Sarita", uno por la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, dos por el onomatopéyico y nueve sin definir.

(2) Resultado de la encuesta aplicada a maestros de primer grado. Mecanografiado. Mesa Técnica de la Jefatura de Zonas de Valladolid.

- Entre los nueve primeros hubo tres opiniones sobre el método elegido.
 - a) Los alumnos demuestran más interés en el aprendizaje porque entienden lo que leen y escriben.
 - b) Son más participativos en las actividades escolares.
 - c) Tienen más interés en asistir diariamente; además perdieron el miedo.

4.2.2.3. Asistencia

Asistió un promedio de 55 maestros que atienden primer grado a cada una de las reuniones realizadas, lo que significa un 76 % del total. Las actitudes de rechazo, desconfianza, así como otras razones administrativas y de carácter laboral impidieron la participación del total de maestros.

4.2.2.4. Evaluación parcial

De la asistencia de los maestros y los planes presentados por los mismos se llevó un control mediante registros que pretendían evaluar y reorientar las actividades de esta etapa.

En cuanto a la planeación, se observó una sucesiva mejoría en las reuniones que se realizaron. Por ejemplo, en la segunda solamente tres maestros presentaron completos los planes de clase elaborados en sus escuelas, mientras - que en la siguiente fueron 27, además de que otros 16 los tenían incompletos - pero bien elaborados.

No fue posible celebrar otras reuniones. Nuevamente el excesivo burocratismo y compromisos ajenos a nuestra voluntad nos obligaron a posponerlas sucesivamente. El llenado de documentación, asistencia a cursos diversos y las numerosas reuniones administrativas causaron que, principalmente los maestros de escuelas unitarias faltaran varias veces a sus comunidades con las consecuencias que ello conlleva. Para no propiciar la queja de los padres de familia - se cambio de estrategia.

4.2.3. Tercera etapa

Se detectó a través de los supervisores de zona los grupos que más dificultades presentaban para organizar su labor y juntamente con los auxiliares de la mesa técnica visitaron las escuelas correspondientes.

Del mes de febrero hasta mayo se aplicó la estrategia de la tercera etapa y se tomaron las medidas que en cada caso se consideraron convenientes. Por ejemplo, en una escuela en la que había serias deficiencias en la lectoescritura, hasta entre los alumnos de segundo grado, se reorganizaron los grupos para tratar de darles una atención más eficiente.

Las escuelas fueron visitadas cinco veces, en promedio, durante ese tiempo por cada asesor. Nuevamente, actividades fuera de nuestra programación obligaron a reducir el tiempo destinado a esas asesorías.

4.2.4. Cuarta etapa

4.2.4.1. Aplicación de pruebas y encuestas

Diseñadas una prueba de lectoescritura (3) y una encuesta (4), se recorrieron las 50 escuelas para su aplicación conforme al esquema de la propuesta y a los lineamientos señalados en un instructivo formulado expresamente para ello.

La aplicación de la prueba a todos los niños de primer grado fue posible realizarlo con el auxilio de los supervisores, elementos de la mesa técnica y los directores sin grupo de las escuelas de organización completa.

4.2.4.2. Procesamiento de resultados

Los integrantes de la mesa técnica procesaron los resultados y organizaron los datos para presentarlos en la forma que lo sugiere la cuarta etapa de

(3) Vid. ANEXO 19

(4) Vid. ANEXO 20

esta propuesta pedagógica.

4.2.4.3. Presentación

El día 29 de junio de 1992, en una reunión se expusieron los resultados a todos los participantes mediante los cuadros preparados previamente (1). A esa reunión asistieron maestros que, aunque no tuvieron participación directa, estaban interesados por el proceso general.

Al término de la reunión se entregaron reconocimientos por escrito a los maestros que alcanzaron los mejores porcentajes de aprovechamiento.

4.2.4.4. Interpretación de los cuadros de resultados

Cada cuadro presenta tres columnas que muestran, desde diferentes perspectivas, el rendimiento en el trabajo docente. La columna de aciertos, enseña el promedio de aciertos logrado por cada alumno y el porcentaje correspondiente con referencia al total de 39 reactivos de la prueba.

En la segunda columna se organizó la información estableciéndose tres niveles. Bien (B) para los alumnos que alcanzaron entre 20 y 39 aciertos; regular (R) cuando estuvieron entre 10 y 19 e insuficiente (I) cuando quedaron con menos de 10 aciertos.

En la tercera columna se asentaron los resultados correspondientes a la lectura, como una evidencia más del aprendizaje logrado por los alumnos. Se incluye a todos los niños que por lo menos leyeron palabras aisladas.

Los tres resultados tienen mucha semejanza en la mayoría de los casos, lo que hace confiables los datos registrados así como todo el proceso de evaluación.

Con todo, este trabajo desplegado no tenía otra intención más que sensibilizar a todos los participantes para que en lo sucesivo asuman actitudes con--

(1) Vid. ANEXOS 12 a 18

gruentes con esta propuesta; un curso escolar no sería suficiente para demostrar su efectividad ya que se requeriría de la disponibilidad de todos los participantes.

4.3. Perspectivas

4.3.1. Dentro del marco de la Modernización Educativa

Al inicio del ciclo escolar 1992-1993 se implantarán diversas medidas y se desarrollarán acciones como parte del Programa de Modernización Educativa emprendido por el Gobierno Federal.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que es un documento que contiene cláusulas en el sentido de que los Gobiernos de los Estados asumen la responsabilidad de la operación de todos los servicios educativos, considero que es un buen marco para continuar la aplicación de esta propuesta.

Específicamente, la Carrera Magisterial que se vislumbra como el mecanismo que podría regular los estímulos al desempeño docente, seguramente coadyuvará sobre todo lo que pueda realizarse de esta propuesta.

4.3.2. Apoyos adicionales

En la reunión final, en la que se expusieron los resultados de todo el proceso, tuvimos la oportunidad de contar con la presencia de dos asesoras provenientes de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. Después de dictar una conferencia relacionada con un trabajo semejante al que se plantea en esta propuesta y vienen desarrollando en otras partes del país, ofrecieron apoyos para reforzar lo que hemos realizado hasta hoy.

CONCLUSIONES

- 1.- La planeación didáctica es determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje en la medida en que quien la diseña tenga una formación que responda favorablemente a las características del contexto en que labora.
- 2.- La planeación didáctica sólo será efectiva si se fundamenta considerando las condiciones del contexto particular en que se hallan los niños así como las de la estructura social en que se inserta la comunidad.
- 3.- Es esencial valorar al maestro y darle libertad para que preste sus servicios en un ambiente en que pueda poner en práctica su ingenio, creatividad, iniciativa y todo cuanto posea.
- 4.- Las experiencias y conocimientos particulares de cada maestro siempre serán útiles para los demás.
- 5.- Es sumamente necesario crear espacios en los que los maestros conversen sobre temas que tengan relación directa o indirecta con su práctica docente y con el rol que le tiene asignado la sociedad.
- 6.- El maestro, como sujeto activo en la educación, será el único que pueda organizar su labor en función a las determinantes contextuales, tanto de la comunidad como del país.
- 7.- El bajo porcentaje de aprovechamiento en primer grado con respecto a la lectoescritura requiere de una especial atención de parte de maestros y autoridades educativas.
- 8.- El burocratismo continua siendo una gran limitante, tanto para la labor docente de los maestros como la que le compete a los niveles inmediatos superiores: Directores, Supervisores, etc.

9.- De acuerdo con los resultados de la evaluación final:

- a) los maestros que elaboran planes de clase diarios obtienen resultados superiores sobre quienes los diseñan con otra frecuencia.
- b) Los maestros que elaboran planes de clase debidamente ordenados y lógicamente congruentes obtienen mejores resultados que quienes únicamente lo hacen por mero requisito.
- c) Los maestros que son tenaces elaborando planes durante todo el año tienen más alto rendimiento que quienes los realizan discontinuamente.
- d) Con grupos multigrado se puede obtener tanto éxito como con los de un solo grado.
- e) Los maestros con más preparación profesional alcanzan mayores porcentajes de aprovechamiento que los menos preparados.
- f) Desde cierto punto de vista, ni la experiencia, ni la preparación profesional, ni el método empleado, ni el tipo de grupo por sí solos, son más determinantes que la voluntad de prestar un buen servicio.

RECOMENDACIONES

- 1.- Tomar conciencia de la importancia que nuestra labor tiene para las comunidades, en virtud a su situación de desventaja en varios aspectos respecto a la sociedad global.
- 2.- Respetar en todos los casos las características socioculturales de las comunidades y convertirlas en contenidos de estudio para recuperar sus valores.
- 3.- No dejar pasar la oportunidad de compartir nuestras experiencias, conocimientos y puntos de vista para ir profesionalizando gradualmente nuestra labor con las comunidades.
- 4.- Procurar en lo posible el desarrollo del trabajo sea en un ambiente de colaboración evitando la coacción.
- 5.- A quienes no tienen posibilidades para acrecentar su nivel de estudios, que reflexionen sobre su realidad, aprovechando las reuniones de trabajo y cualquier momento disponible.
- 6.- A quienes dispongan de tiempo, se les recomienda inscribirse en cualquiera de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional.
- 7.- Tanto maestros como el personal que auxilie en el desarrollo de este trabajo, deberá participar dinámicamente en el grupo.
- 8.- Es conveniente organizar la estructura administrativa, de tal manera que pueda dedicársele más tiempo a las actividades que apoyan la labor docente del maestro de grupo.
- 9.- Es necesario ser consecuente con las actividades desde el principio hasta el final. Esto le daría seriedad al trabajo y los participantes demostrarían más responsabilidad en el rol que a cada uno le correspondía.

A N E X O S

ANEXO 1

PORCENTAJES DE REPROBACION ESCOLAR EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS BILINGUES
REGION DE VALLADOLID, YUC.

CICLO ESCOLAR	1989-1990		1990-1991		1991-1992	
	NUMERO DE REPROBADOS	% (1) % (2)	NUMERO DE REPROBADOS	% (1) % (2)	NUMERO DE REPROBADOS	% (1) % (2)
ALUMNOS EXISTENTES	3,357		3,460		3,832	
G R A D O S						
PRIMERO	404	45 40	476	50 44	443	55 35
SEGUNDO	207	23 27	229	24 30	163	20 2
TERCERO	131	15 24	116	12 19	97	12 16
CUARTO	89	10 21	75	8 17	65	8 12
QUINTO	53	6 16	50	5 15	30	4 8
SEXTO	10	1 4	10	1 4	6	1 2
T O T A L	894	100 26.6	956	100 27.6	804	100 20.9

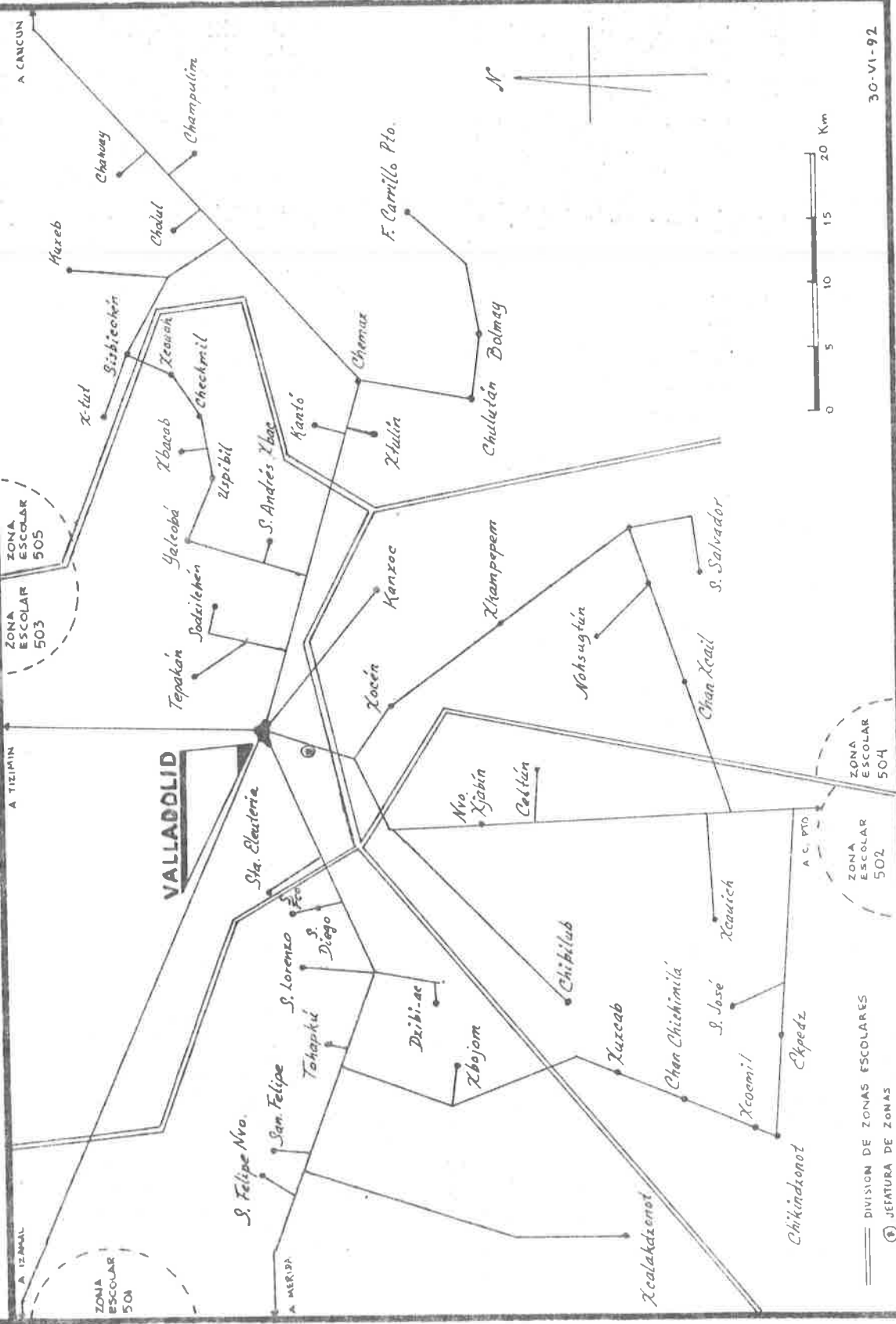
% (1) Porcentaje respecto al total de alumnos reprobados en Primaria.

% (2) Porcentaje respecto al número de alumnos existentes en cada grado.

Fuente: Estadísticas de fin de curso. Jefatura de zonas de supervisión de Valladolid, Yuc.

CROQUIS

LOCALIDADES CON SERVICIO DE PRIMARIA BILINGÜE
JEFATURA DE ZONAS DE SUPERVISION DE VALLADOLID, YUCATAN 1990-1991

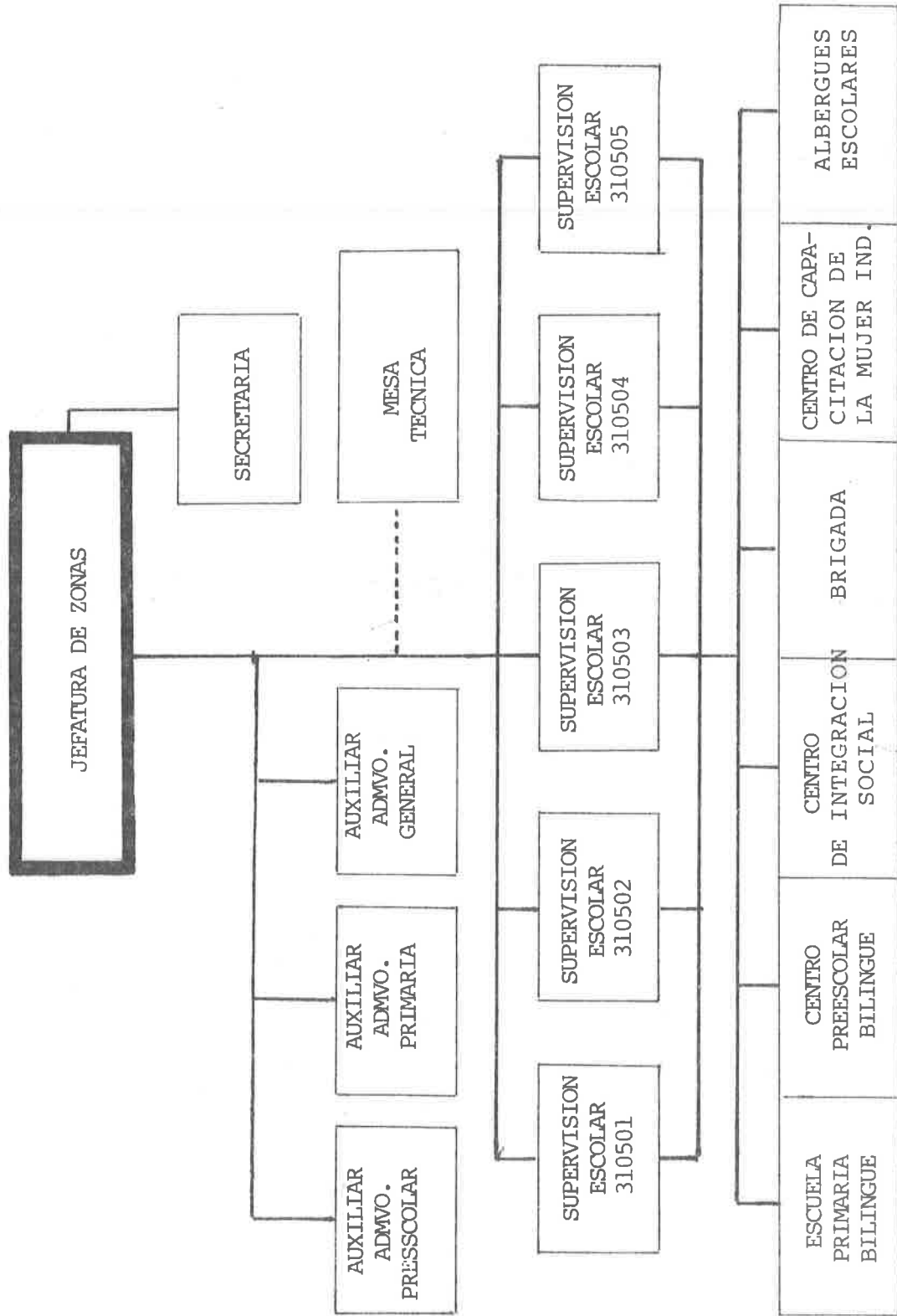


30-VI-92

— DIVISION DE ZONAS ESCOLARES
 ● JEFATURA DE ZONAS

ANEXO 4

ORGANIGRAMA DE LA JEFATURA DE ZONAS DE SUPERVISION DE VALLADOLID, YUC.



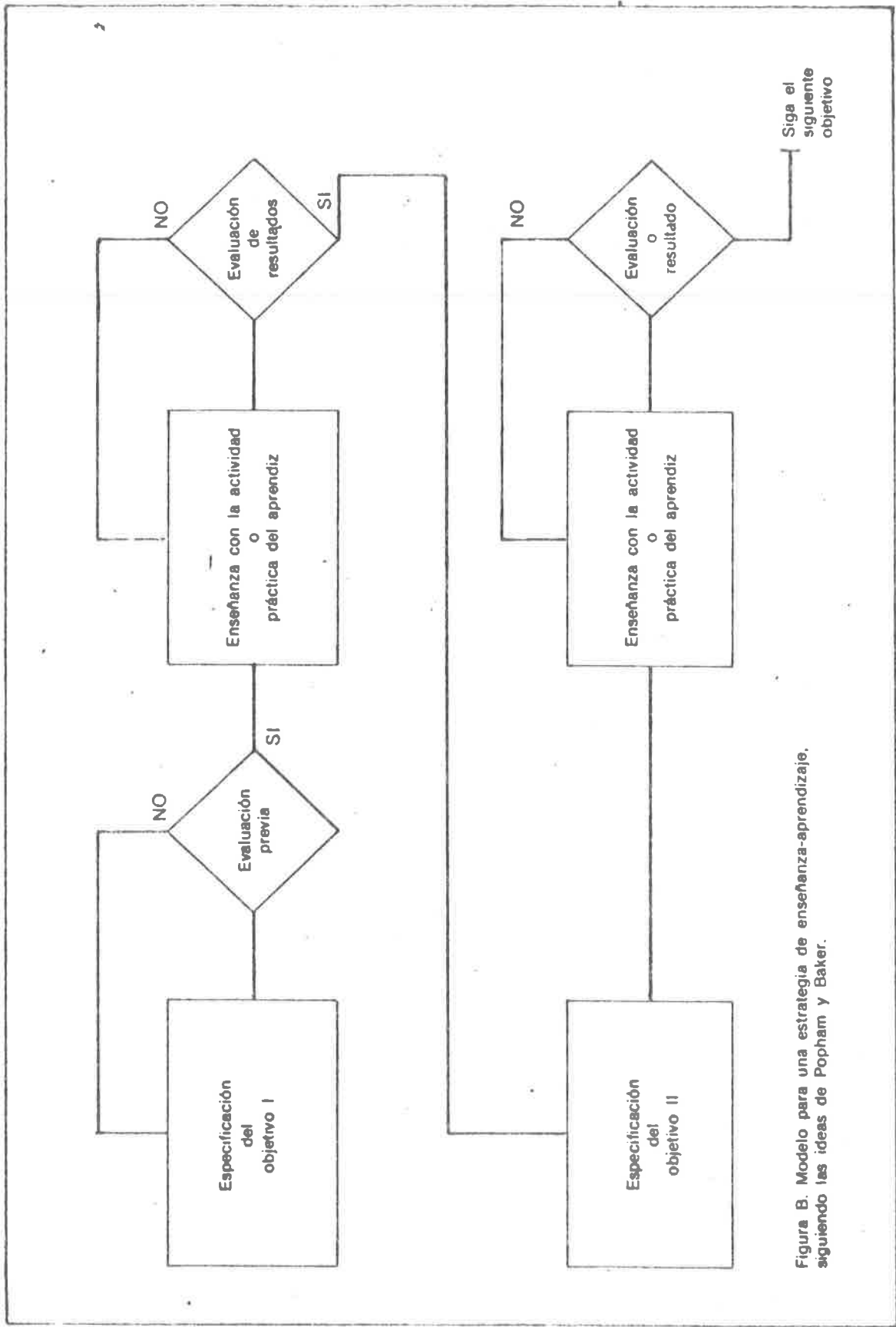


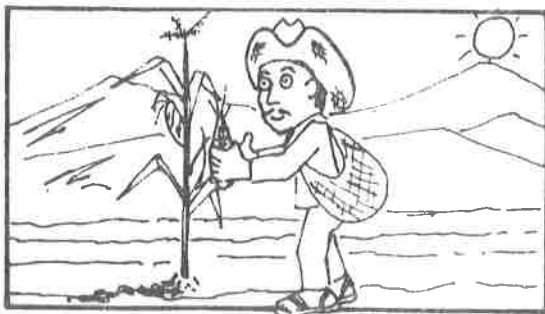
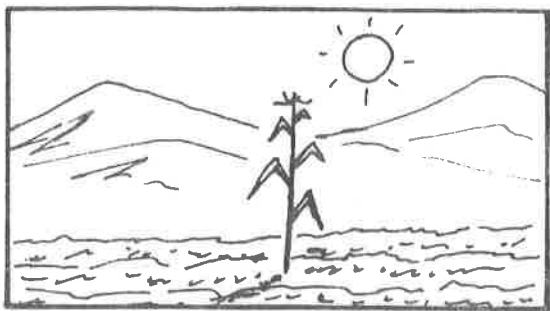
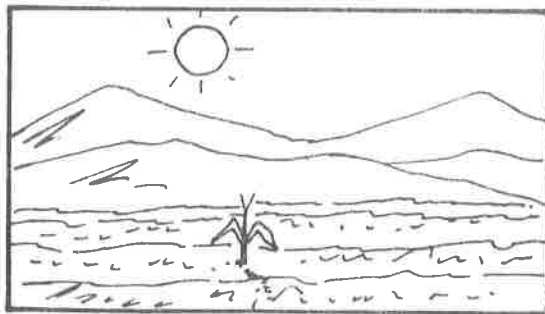
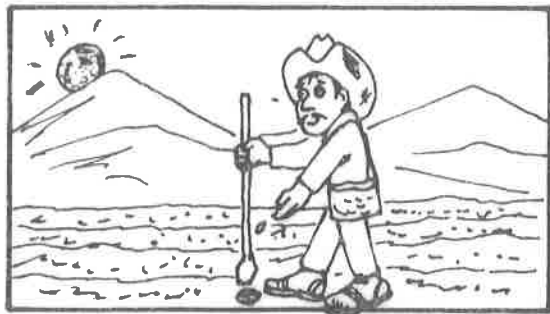
Figura B. Modelo para una estrategia de enseñanza-aprendizaje, siguiendo las ideas de Popham y Baker.

ANEXO 6

PREPARACION PROFESIONAL Y ANTIGUEDAD DEL PERSONAL QUE ATIENDE ALUMNOS DE PRIMER GRADO
 REGION DE VALLADOLID, YUC.
 CICLO ESCOLAR 1991-1992

TOTAL	72	CON DIEZ AÑOS DE SERVICIO O MAS	47 (65%)	CON NORMAL COMO MINIMO	42 (89 %)	53 (74 %)
				SIN NORMAL	5 (11 %)	
		CON MENOS DE DIEZ AÑOS DE SERVICIO	25 (35 %)	CON NORMAL COMO MINIMO	11 (44 %)	19 (26 %)
				SIN NORMAL	14 (56 %)	

Fuente: Plantillas de personal de la Jefatura de Zonas de Supervisión de Valladolid, Yuc.



16 y 17. Je Winkatan v Pa K'dl

Je nala tanku wak'o

Je nala' chan chichan

Je Wincatan v Joch

Je tiz'ik v Kux fal Inq ak

Esta es una hoja de una prueba pedagógica aplicada a los alumnos que participaron en el esquema de "Prueba Operativa" del Programa de Modernización Educativa.

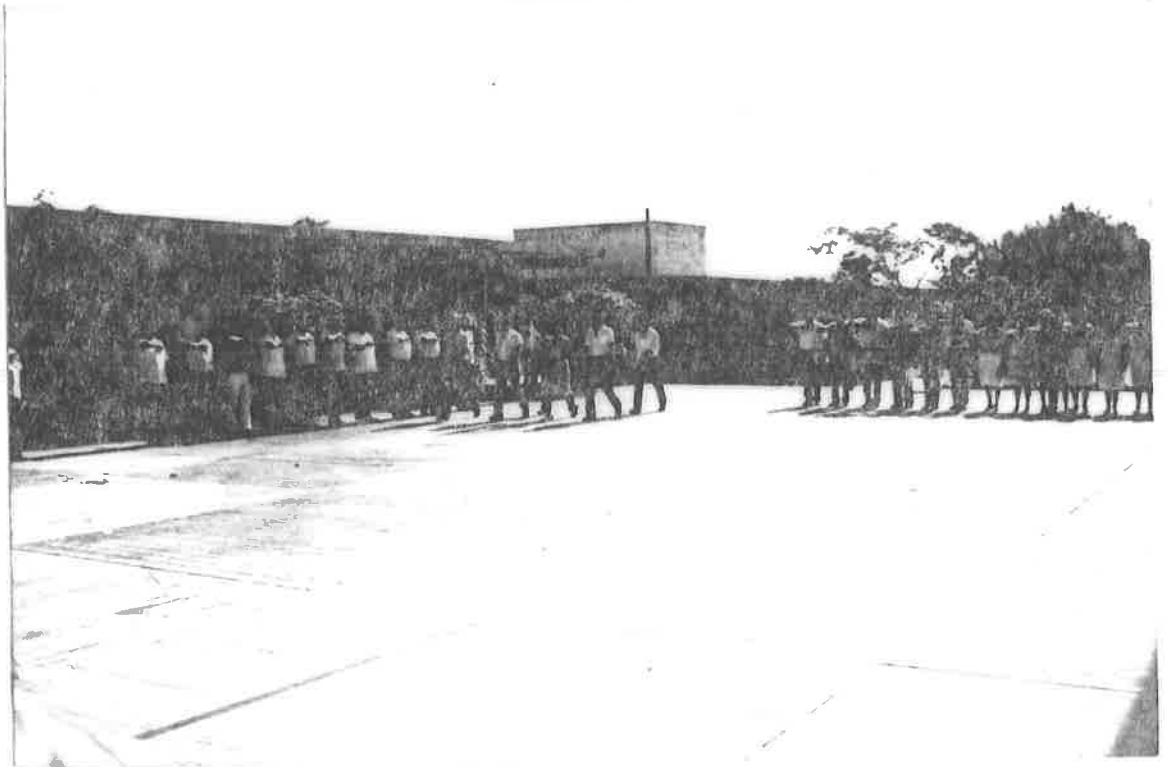
ANEXO 8

NUMERO DE ALUMNOS ATENDIDOS EN GRUPOS DE DIFERENTE COMPOSICION
REGION DE VALLADOLID
CICLO ESCOLAR 1991-1992

TIPO DE GRUPOS POR EL NUMERO DE GRADOS	NUMERO DE ALUMNOS ATENDIDOS EN CADA GRADO						TOTAL	PORCENTAJE
	1º	2º	3º	4º	5º	6º		
UN GRADO	966	508	376	326	178	144	2 498	64 %
DOS GRADOS	78	149	122	50	99	53	551	
TRES GRADOS	47	17	27	91	51	35	268	
CUATRO GRADOS	88	37	44	30	16	5	220	36 %
CINCO GRADOS	65	42	31	15	14	2	169	
SEIS GRADOS	45	36	35	24	26	17	183	
T O T A L	1 289	789	635	536	384	256	3 889	100 %

Fuente: Estadísticas de inicio del ciclo escolar 1991-1992. Jefatura de Zonas de Supervisión de Valladolid

ANEXO 9



Imágenes del curso-taller realizado en el mes de agosto de 1991 entre los maestros de Primaria Bilingüe. Valladolid, Yuc.

ANEXO 10



Imágenes de las sesiones mensuales para la planeación didáctica entre los maestros de primer grado. Valladolid, Yuc.



Imágenes de la reunión realizada para presentar los resultados finales, en Valladolid, Yuc., el día 29 de junio de 1992.

PRUEBA DE LECTOESCRITURA APLICADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS BILINGUES
REGION DE VALLADOLID

RESULTADOS CON RELACION A LA FRECUENCIA DE PLANEACION

FRECUENCIA DE PLANEACION		RESULTADOS EN LA PRUEBA											ALUMNOS QUE LEYERON									
		ACIERTOS		CLASIFICADOS DE ACUERDO AL NUMERO DE ACIERTOS											TOTAL							
		PROM. X ALU	%	BIEN (20-39 acier)			REGULAR (10-19 acier)			INSUFICIENTE (9-0 aciertos)					NUM. ALUMN	%						
DIARIA	18.5	47	NUM. ALUMN	184	%	49	NUM. ALUMN	54	%	14	NUM. ALUMN	141	%	37	NUM. ALUMN	369	%	100	NUM. ALUMN	219	%	58
SEMANAL	16.2	41	NUM. ALUMN	233	%	42	NUM. ALUMN	114	%	20	NUM. ALUMN	212	%	38	NUM. ALUMN	559	%	100	NUM. ALUMN	352	%	63
MENSUAL	13.4	34	NUM. ALUMN	32	%	31	NUM. ALUMN	18	%	18	NUM. ALUMN	52	%	51	NUM. ALUMN	102	%	100	NUM. ALUMN	38	%	37
SIN REALIZAR	15.8	40	NUM. ALUMN	30	%	38	NUM. ALUMN	11	%	14	NUM. ALUMN	37	%	47	NUM. ALUMN	78	%	100	NUM. ALUMN	35	%	45
NO SE LE ENCONTRO	16.8	43	NUM. ALUMN	7	%	43	NUM. ALUMN	2	%	12	NUM. ALUMN	7	%	41	NUM. ALUMN	16	%	100	NUM. ALUMN	9	%	56
T O T A L	16.7	43	NUM. ALUMN	486	%	43	NUM. ALUMN	199	%	17	NUM. ALUMN	449	%	40	NUM. ALUMN	1134	%	100	NUM. ALUMN	653	%	58

ANEXO 13

PRUEBA DE LECTOESCRITURA APLICADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS BILINGUES
REGION DE VALLADOLID

RESULTADOS RESPECTO A LA CALIDAD DE LA PLANEACION

CALIDAD DE PLANEACION	RESULTADOS EN LA PRUEBA										
	ACIERTOS		CLASIFICADOS DE ACUERDO AL NUMERO DE ACIERTOS						ALUMNOS QUE LEYERON		
	PROM. X ALUMNO	%	BIEN (20-39 aciert.)	REGULAR (10-19 aciert.)	INSUFICIENTE (0-9 aciert.)	TOTAL	ALUMNOS QUE LEYERON	NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%
PLANES DETALLADOS	18.7	48	177	52	17	105	31	340	100	202	59
PLANES NO DETALLADOS	17.5	45	216	43	18	191	39	494	100	256	52
PLANES ESCUETOS	9.0	23	20	16	21	88	68	129	100	32	25

PRUEBA DE LECTOESCRITURA APLICADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS BILINGUES REGION DE VALLADOLID, YUC.

RESULTADOS CON RELACION A LA CONTINUIDAD DE LA PLANEACION

RESULTADOS EN LA PRUEBA												
CONTINUIDAD EN LOS PLANES	ACIERTOS	CLASIFICADOS DE ACUERDO AL NUMERO DE ACIERTOS								ALUMNOS QUE LEYERON		
		BIEN (20-39 aciert.)		REGULAR (10-19 aciert.)		INSUFICIENTE (0-9 aciert.)		TOTAL				
		NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%		NUM. ALUMNS.	%
PROM.X ALUMNO												
20.1	51	265	53	93	19	143	28	502	100	325	65	
14.2	36	178	34	92	18	251	48	521	100	228	44	

PRUEBA DE LECTOESCRITURA APLICADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS BILINGUES REGION DE VALLADOLID, YUC.

RESULTADOS CON RELACION A LA COMPOSICION DE LOS GRUPOS

TIPO DE GRUPOS	RESULTADOS EN LA PRUEBA													
	ACIERTOS		CLASIFICADOS DE ACUERDO AL NUMERO DE ACIERTOS									ALUMNOS QUE LEYERON		
	PROM.X ALUMNO	%	BIEN (20-39 aciert.)			REGULAR (10-19 aciert.)			INSUFICIENTE (0-9 aciert.)			TOTAL	NUM. ALUMNS.	%
			NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%				
SOLO 1 ^{er} GRADO	18.7	48	379	48	159	20	259	32	799	100	523	67		
1 ^o Y 2 ^o GRADOS	12.6	32	21	27	9	12	47	61	77	100	25	32		
TRES GRADOS O MAS	11.9	30	86	33	31	12	143	55	260	100	105	40		
T O T A L	16.7	43	486	43	199	17	449	40	1 134	100	653	58		

PRUEBA DE LECTOESCRITURA APLICADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS BILINGUES
REGION DE VALLADOLID, YUC.

RESULTADOS CON RELACION AL METODO EMPLEADO

METODOS EMPLEADOS	RESULTADOS EN LA PRUEBA															
	ACIERTOS		CLASIFICADOS DE ACUERDO AL NUMERO DE ACIERTOS									ALUMNOS QUE LEYERON				
	PROM. X ALUMNO	%	NUM. ALUMNS.	%	BLEN (20-39 aciert.)	NUM. ALUMNS.	%	REGULAR (10-19 aciert.)	NUM. ALUMNS.	%	INSUFICIENTE (0-9 aciert.)	NUM. ALUMNS.	%	TOTAL	NUM. ALUMNS.	%
SILABICO	21.6	55	112	57	27	14	56	29	195	100	131	67				
ELECTICO	17.6	45	102	50	38	19	62	31	202	100	111	55				
GLOBAL	16.9	43	114	42	45	17	109	41	268	100	155	58				
ONOMATOPEYICO	15.3	39	71	40	31	18	73	42	175	100	105	60				
PALEM	13.6	35	27	23	37	32	51	44	115	100	77	67				
MAYA	3.0	8	-	-	-	-	6	100	6	100	-	-				
OTROS	13.6	35	53	34	19	12	85	54	157	100	65	41				
NO SE LE ENCONTRO	16.8	43	7	44	2	12	7	44	16	100	9	56				
T O T A L	16.7	43	486	43	199	17	449	40	1134	100	653	58				

PRUEBA DE LECTOESCRITURA APLICADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS BILINGUES
REGION DE VALLADOLID, YUC

RESULTADOS CON RELACION A LA PREPARACION PROFESIONAL DEL PERSONAL

RESULTADOS EN LA PRUEBA												
PREPARACION PROFESIONAL DEL PERSONAL	ACIERTOS		CLASIFICADOS DE ACUERDO AL NUMERO DE ACIERTOS						ALUMNOS QUE LEYERON			
	PROM.X ALUMNO	%	BIEN (20-39 aciert)		REGULAR (10-19 aciert)		INSUFICIENTE (0-9 aciert.)		TOTAL		NUM. ALUMNS.	%
			NUM. ALUMNS.	% ALUMNS.	NUM. ALUMNS.	% ALUMNS.	NUM. ALUMNS.	% ALUMNS.	NUM. ALUMNS.	% ALUMNS.		
NORMAL O MAS	17.3	44	360	46	130	16	301	38	791	100	480	61
MENOS DE NORMAL	15.4	39	126	37	69	20	148	43	343	100	173	50
T O T A L	16.7	43	486	43	199	17	449	40	1134	100	653	58

PRUEBA DE LECTOESCRITURA APLICADA A LOS ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS BILINGUES
REGION DE VALLADOLID, YUC.

RESULTADOS CON RELACION A LA ANTIGUEDAD EN EL SERVICIO DEL PERSONAL





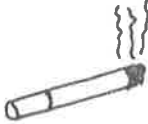

ANTIGUEDAD DEL PERSONAL EN EL SERVICIO	RESULTADOS EN LA PRUEBA												
	ACIERTOS		CLASIFICADOS DE ACUERDO AL NUMERO DE ACIERTOS								ALUMNOS QUE LEYERON		
	PROM.X ALUMNO	%	BIEN (20-39 aciert.)		REGULAR (10-19 aciert.)		INSUFICIENTE (0-9 aciertos)		TOTAL		NUM. ALUMNS.	%	
		NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%	NUM. ALUMNS.	%
MENOS DE DIEZ AÑOS	16.4	42	167	42	82	20	150	38	399	100	211	53	
DIEZ AÑOS O MAS	16.9	43	319	43	117	16	299	41	735	100	442	60	
T O T A L	16.7	43	486	43	199	17	449	40	1134	100	653	58	

PRUEBA DE LECTOESCRITURA PARA PRIMER GRADO

Alumno _____ Grupo _____
 Escuela _____ Comunidad _____



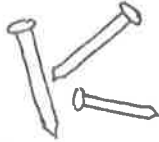



PARTE I

Escribe la sílaba que le falta a los nombres.

 <p>panta _____</p>	 <p>lá _____</p>	 <p>_____ rra</p>
 <p>_____ to</p>	 <p>_____ garro</p>	 <p>_____ sa</p>

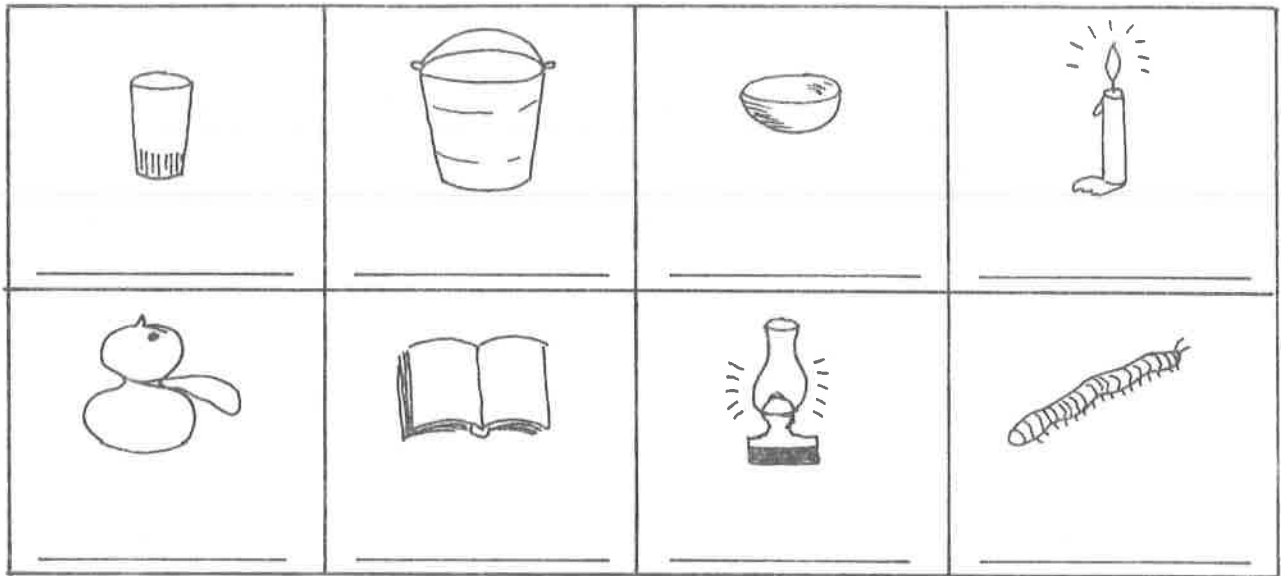
PARTE II

Escoge el nombre de cada dibujo y escríbelo.

<p>El trompo La escoba Los clavos Las piedras La bicicleta La flecha El globo</p>	 _____  _____  _____		
	 _____  _____  _____		

PARTE III

Escribe los nombres de los dibujos en Maya o en Español.



PARTE IV

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas.

Diariamente mi papá va a la milpa. Lleva su calabazo lleno de agua para calmar su sed. En esta época ya sembró el maíz. Espera que caigan las lluvias para que haya buena cosecha.

1.- ¿Quién va a la milpa todos los días?

2.- ¿En qué lleva agua el papá?

3.- ¿Para qué quiere lluvias el papá?

PARTE V

Escribe lo que te dicte el maestro.

PARTE VI (Individual)

Lee con el maestro

In yume' sánsamal ku bin ichkool. Ti' chúuj ku bisik
ja' yukej. Tan u paak'al tumen ts'óok u tósol ja'.

RECOMENDACIONES E INSTRUCCIONES PARA LA APLICACION DE LA PRUEBA DE LECTOESCRITURA A ALUMNOS DEL PRIMER GRADO.

RECOMENDACIONES

- 1.- El trabajo que se despliega en todas las escuelas de la región con respecto a esta evaluación no tiene por objetivo la aplicación de sanciones. Más intenta captar la realidad de nuestra labor con el primer grado para presentar un resultado global después de procesar la información. Este resultado nos permitirá reflexionar sobre lo que pudimos obtener con la seguridad de que en el próximo ciclo escolar buscaremos superar lo hecho hasta ahora.
- 2.- El aplicador de la prueba deberá presentarse ante el Director de la escuela y en presencia del maestro de primer grado, explicará el objetivo del trabajo, procurando hacerlo con absoluto respeto.
- 3.- En todos los casos, será la persona comisionada quien aplique la prueba con excepción de las escuelas de organización completa. En el caso de éstas, los Directores tienen instrucciones precisas sobre la aplicación.
- 4.- En el momento del examen:
 - a) Darle tiempo suficiente a los niños para que contesten la prueba.
 - b) No dar ni sugerir respuestas a los niños.
- 5.- Calificar las pruebas en presencia del maestro y registrar los resultados en el formato anexo.
- 6.- Antes o después de aplicar la prueba a los niños, el aplicador llenará una encuesta con base en las respuestas del maestro de grupo y en las observaciones sobre su documentación (planes de clase).
- 7.- Las pruebas, cuadro de resultados y encuestas se devolverán a la Jefatura de Zonas, inmediatamente concluya el trabajo de aplicación.
- 8.- En caso de surgir algún inconveniente que impida la aplicación de la evaluación, deberá presentarse un informe o el documento que corresponda para considerarse en el proceso global.

INSTRUCCIONES

PARTE I.- Pantalón, lápiz, gorra, pato, cigarro, rosa.

PARTE II.- La escoba, El globo, Los clavos, El trompo, La flecha, La bicicleta.

PARTE III.- Vaso, Cubo, Jícara, Vela, Calabazo, Libro, Quinque, Gusano.

En estas tres partes habrá un máximo de 20 puntos o aciertos. Anótese como buena la respuesta que presente una relación significativa entre imagen y texto. Por ésto, si un niño escribe en Maya la respuesta, será bue-

na; igualmente se tomará como buena la respuesta a la que le falte una letra o dos, según el caso; por ejemplo: si el niño escribió v~~l~~a en lugar de vela, se considerará buena la respuesta.

PARTE IV.- El niño podrá contestar en Maya o en Español. Total de puntos:3

PARTE V.- Se dictarán tres enunciados. Pueden ser los enunciados en Español o lo que están en Maya.

ESPAÑOL: Yucatán es mi estado.
Mérida es su capital.
Yo vivo en (el nombre de su pueblo)

MAYA: Lela' juntul chan mukuy.
Ku k'ay ichil in kool.
sánsamal ku k'ay.

La calificación de esta parte se basará en los errores que cometa el niño. Habrá error solamente cuando las palabras estén incompletas. No se califica la ortografía. Si no hay errores se cuentan diez puntos. Por cada error se descuenta un punto.

PARTE VI.- Esta parte de la prueba es individual. El aplicador podrá comprobar la lectura con el texto de la quinta parte que esta en Español o con el que aparece al final de la prueba (en Maya).

Califíquese con seis puntos si el niño lee con fluidez; con cuatro, si lee todo el texto aunque con dificultad; con dos si lee sólo algunas palabras; cero puntos si no logra descifrar palabras.

Valladolid, Yuc., a 8 de junio de 1992

LA JEFATURA DE ZONAS DE SUPERVISION

ANEXO 20

EVALUACION AL DESEMPEÑO DOCENTE EN LOS PRIMEROS GRADOS

E N C U E S T A

NOMBRE DEL MAESTRO _____

ESCUELA _____ COMUNIDAD _____

GRADO _____ GRUPO _____ ZONA ESCOLAR _____

P L A N E A C I O N

- 1.- Frecuencia de la planeación durante el ciclo escolar.
Diaria Semanal Mensual Sin realizar
- 2.- Orden que guarda la planeación.
Completa Discontinua
- 3.- Estructuración de los planes de clase.
Completa Aceptable Escueta
- 4.- Motivos de la planeación.
Por necesidad técnica
Por exigencia de la superioridad
Otros motivos
- 5.- Causas de la improvisación.
Falta de tiempo
Falta de información
Por ser innecesaria la planificación

M E T O D O L O G I A

- 1.- Método empleado para la enseñanza de la lectoescritura.

- 2.- ¿Lo aplicó en forma sistemática?
Si No
- 3.- ¿Por qué?

RESULTADOS

ALUMNOS EXISTENTES _____
APRENDIERON A LEER Y ESCRIBIR _____
PORCENTAJE DE APROBADOS _____

GLOSARIO

Aparato ideológico:

Institución o sistema organizado para difundir la ideología del grupo dominante de un país.

Comunidad autóctona:

Población formada por personas que tienen ascendencia en la América precolombina.

Contexto:

Medio natural y social con determinada localización y extensión. Local, cuando se refiere a las características de las comunidades o región; nacional, cuando se trata de un país.

Cultura mexicana:

Conjunto de conocimientos, valores, tradiciones, etc., del grueso de la sociedad mexicana actual.

Currículum:

Programa de estudios.

Elementos de apoyo:

Sujetos o características de los sujetos y de los factores que son positivos para el logro de objetivos.

Elementos de resistencia:

Sujetos o características de los sujetos y de los factores que son negativos para la consecución de objetivos.

Escolaridad:

Nivel de estudios alcanzados en una institución educativa reconocida por el Estado.

Esquema relacional:

Ambito en el que un sujeto sostiene sus relaciones sociales, comerciales, políticas, etc. Mecanismo mental que permite establecer las diferentes relaciones del sujeto con su medio natural y social.

Estructura administrativa:

La que establece el gobierno con el fin de controlar el funcionamiento de un sistema. V.gr. la Secretaría de Educación Pública con todos sus niveles.

Estructura didáctica:

Sistema formado por el alumno, el contenido, los objetivos, el profesor y las estrategias, del cuál surge el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estructura social:

Orden establecido entre la población de un país, en función a la

economía.

Formación del maestro:

La educación que ha recibido el maestro, no solo en su paso por la institución educativa, sino a lo largo de su vida a través de la influencia del diversos agentes educativos.

Grupo Escolar:

Maestro y alumnos que interactúan en un espacio y tiempo determinados.

Grupo multigrado:

El que está compuesto por alumnos de diferentes grados y son atendidos simultáneamente por un solo maestro.

Grupo unigrado:

Grupo de alumnos del mismo grado que son atendidos por un maestro.

Improvisación:

Ausencia de planeación; sin previsión.

Instrumentación didáctica:

Previsión, construcción, diseño y organización de los materiales que servirán de apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje. incluye el plan de clase.

Labor docente:

Actividad que realiza el maestro con su grupo escolar orientando el aprendizaje de los alumnos.

Macroeducativo:

Que involucra a todo el sistema educativo de un país.

Mecanicismo:

Con respecto al maestro, es la actividad automática, irreflexiva y por consiguiente, intrascendente que realiza al frente de un grupo.

Multiproceso:

Conjunto de procesos simultáneos.

Plan de clase:

Documento previo al proceso enseñanza-aprendizaje que guía la actividad escolar.

Planeación o planificación didáctica:

Acción de prever por escrito los objetivos, actividades, tiempos, técnicas, recursos, etc. que harán factible la interacción de los elementos y factores que intervienen en el proceso didáctico.

Preparación profesional:

Conocimientos, hábitos y actitudes desarrolladas por una persona para desempeñarse en determinado ámbito laboral.

Proceso didáctico:

Interacción de los sujetos, elementos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Programas abiertos:

Son los que permiten que el maestro aplique su creatividad, además de abren la posibilidad de que se considere la realidad inmediata del espacio escolar.

Programas cerrados:

Son los que diseñan, generalmente, por personas ajenas al magisterio y se entregan al maestro para aplicarse de manera mecánica, es decir, automáticamente.

Prueba operativa:

Estrategia del programa de modernización educativa para establecer el grado de viabilidad, pertinencia y eficacia de los programas de estudio surgidos al amparo de la política educativa del gobierno en turno.

Realidad docente:

Circunstancias específicas en que labora determinado maestro.

Realidad escolar:

Características particulares de la escuela y su contexto inmediato

Reprobación escolar:

Decisión que adopta el docente sobre quienes no alcanzan los conocimientos mínimos necesarios para acceder al siguiente nivel de estudios.

Rutina:

Actividad que se mantiene sin cambio, monótona.

Sistematización:

Organización del todo y sus partes conforme a un método o con un orden lógico.

Teleología educativa:

Ciencia de los fines de lo humano.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE BELTRAN Gonzalo. Teoría y práctica de la Educación Indígena. México, SEP-SETENTES, 1983
- CHEHAYBAR y Kuri Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal. 3 ed. México, UNAM, 1985 (c1985)
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA. Programa para la modernización de la educación indígena. México, SEP, 1990
- GAGNE R. y Lesle Briggs. La planificación de la enseñanza. Sus principios. México, Ed. Trillas, 1987
- GARTNER Friedrich. Planeamiento y conducción de la enseñanza. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1970
- LARROYO Francisco. La ciencia de la educación. 14 ed. México, Ed. Porrúa, 1974 (c1974)
- MATTOS Luiz A. de. Compendio de didáctica general. 2 ed. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1974 (c1963)
- MUNGUIA ZATARAIN I. y J. M. Salcedo Aquino. Redacción e investigación documental I. 2 ed. México, UPN, SEP, 1988
- ROCWELL Elsie. Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. México, Ed. El Caballito SEP, 1985
- ROJAS SORIANO Raúl. Métodos para la investigación social. Una propuesta dialéctica. 10 ed. México, Plaza y Valdez Ed., 1990
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Propuesta de programas nacionales. Programa para la modernización educativa. México, SEP, 1991-1992
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Antología Desarrollo lingüístico y curricular escolar. México, SEP-UPN, 1985
- _____. Antología Escuela y comunidad. México, SEP-UPN, 1985
- _____. Antología Evaluación en la práctica docente. México, SEP-UPN, 1988
- _____. Antología La cuestión étnico-nacional en la escuela y la comunidad. México, SEP-UPN, 1991
- _____. Antología Planificación de las actividades docentes. México, SEP-UPN, 1988

_____. Antología Política educativa. México, SEP-UPN, 1988

_____. Antología Sociedad, pensamiento y educación I. México, SEP-UPN, 1987

_____. Antología Teorías del aprendizaje. México, SEP-UPN, 1987

_____. Antología Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales. México, SEP-UPN, 1990

VARESE Stéfano. Proyectos étnicos y proyectos nacionales. Colección SEP/80 no. 53. México, SEP, 1983