AUTONOMÍA DOCENTE Y ADOPCIÓN DE UN CURSO REDISEÑADO: ANÁLISIS DE UN CASO.

Tesis presentada

Por

MARÍA MAGDALENA REYES CARBALLO

Ante la Universidad Virtual del
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
como requisito parcial para optar
al título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN,
ESPECIALIDAD EN DESARROLLO COGNITIVO

Mayo de 2000

RESUMEN.

AUTONOMÍA DOCENTE Y ADOPCIÓN DE UN CURSO REDISEÑADO: ANÁLISIS DE UN CASO

MAYO DE 2000

MARÍA MAGDALENA REYES CARBALLO

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA.

DIRIGIDA POR LA LICENCIADA PATRICIA ARISTI ROGRÍGUEZ

Y POR LA MAESTRA YOLANDA RAMÍREZ MAGALLANES

La Autonomía Docente consiste en que el profesor ejerza su criterio profesional para decidir cómo conducir sus actividades docentes y disponer flexiblemente de su planificación. Es un rasgo del profesional docente cuya ausencia llega a amenazarlo.

Se aplicó el método Estudio de Casos para analizar la experiencia de cuatro profesoras de la Preparatoria del ITESM, Campus Ciudad de México, que entre agosto y diciembre de 1998 por primera ocasión Adoptaron el curso de Orientación Profesional rediseñado por otras profesoras. Rescatando su subjetividad, a través del análisis de su discurso se cuestionó si la Adopción de un curso rediseñado posibilita la Autonomía profesional del docente.

El procedimiento consistió en definir y operacionalizar la categoría central con base en cuatro variables: flexibilidad en la enseñanza, práctica reflexiva, toma de decisiones y manejo autónomo del tiempo. Se efectuaron tres entrevistas semiestructuradas a las cuatro

profesoras. Se obtuvieron los resultados con base en el análisis de su discurso para derivar la presencia o ausencia de los indicadores de la Autonomía Docente.

Los resultados indican que la experiencia en cuestión dificultó la práctica docente autónoma de las profesoras, en distintos grados, en las cuatro variables identificadas. Además se obtuvieron otros datos relacionados con el Rediseño, tales como que las profesoras centran su atención en aspectos inmediatos a su práctica, dejando fuera el marco político, económico, social y cultural global de la educación; las discrepancias en la conceptualización del Rediseño por parte de las profesoras entre sí y en comparación con la del Instituto; la necesidad de revisar el proceso de sensibilización y reflexión de los profesores en el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes; el requerimiento de que el Instituto defina como metas del Rediseño el desarrollo profesional del docente y su satisfacción laboral, extendiendo su atención para considerar a los profesores y especialmente a los adoptadores; la urgencia de que los profesores consideren la discusión colegial como vehículo de desarrollo profesional y curricular; y la necesidad de mediar el conflicto entre las dos fuerzas: la necesidad de autonomía del docente y la necesidad del sistema de preservar su proyecto educativo.

ÍNDICE DE CONTENIDO.

RESUMEN.....iii

ÍNDICE DE TABLAS.....vii

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....viii

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN..... ix

CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL.....1

II. 1. El Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey ITESM).....1

II.2. Rectoría Zona Sur Del Sistema ITESM.....2

II.3. El Campus Ciudad De México.....3

II.4. La Preparatoria Del Campus Ciudad De México.....3

II.5. El Departamento De Desarrollo.....4

II.6. El Rediseño Y Su Transferencia.....4

II.7. La Nueva Práctica Docente (El Rol Del Profesor En El Contexto Del Rediseño).....5

II.8. La Implantación Del Programa De Rediseño.....8

II.9. El Curso Rediseñado De Orientación Profesional.....10

II.10. Proceso De Evolución Del Rediseño De La Materia Orientación Profesional.....16

CAPÍTULO III. EL SIGNIFICADO DE LA AUTONOMÍA DOCENTE 24

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....37

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....51

CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES.....79

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....84

ANEXO 1. PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL ANTERIORES AL REDISEÑO Y DEL REDISEÑO.....87

1. PROGRAMA ANALÍTICO ANTERIOR AL REDISEÑO (SEMESTRE ENERO-MAYO DE 1994).....87
2. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EL SISTEMA ITESM. PLAN 95.....89
3. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL, REDISEÑADO.....93

ANEXO 2. GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.....98

ANEXO 3. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....100

ENTREVISTA 1 – Maggie y Carmen.....100

ENTREVISTA 2 – Rebeca.....120

ENTREVISTA 3 – Elena.....126

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Flexibilidad en la enseñanza.....53

Tabla 2. Práctica reflexiva.....53

Tabla 3. Toma de decisiones.....54

Tabla 4. Manejo autónomo del tiempo.....55

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.

Ilustración 1. Marco metodológico del análisis del caso.....3

Ilustración 2. Esquema del contexto del caso analizado.....10

Ilustración 3. Esquema de actividades del Programa de Rediseño.....18

Ilustración 4. Esquema de actividades, etapas y objetivos del Programa de Rediseño.....30

Ilustración 5. Mapa conceptual de la Autonomía Docente.....45

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.

A través de este trabajo se tiene interés en dilucidar el significado inmediato y local del proceso de rediseño desde el punto de vista de un grupo de profesoras que han adoptado uno de los primeros cursos rediseñados en la Preparatoria del ITESM-CCM.

Se pretende saber lo que las profesoras perciben, interpretan, piensan, sienten, deciden y hacen como actoras de un proceso central del Instituto del que forman parte. El fin es que a través de la reflexión emerja lo cotidiano, lo familiar, lo inadvertido y se vuelva problemático y visible para las profesoras mismas y para los administradores escolares inmediatos y lejanos, es decir, que también esta parte del rediseño se documente sistemáticamente, dando paso al reconocimiento de la diversidad del profesorado y sus condiciones profesionales.

Lo que se espera lograr es responder a las preguntas de ¿Qué significa para este grupo de participantes específicamente la adopción de un rediseño en particular? ¿Qué implicaciones ha tenido en el desarrollo de su actividad profesional? ¿En especial qué ha sucedido con su autonomía profesional? ¿La adopción de un curso rediseñado posibilita la toma de decisiones como característica de un profesional docente? ¿Cómo vive su práctica cotidiana: con alienación o con autonomía?

Uno de los elementos cruciales del proceso de rediseño de un curso es la documentación pedagógica, en la que se explicitan y justifican todos y cada uno de los elementos constitutivos de un curso: intenciones educativas, objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, sistema de evaluación, entre otros. Sin embargo, aún no existe un proceso en el que se documenten los efectos o influencias que se llevan a cabo en las mentes y en las conciencias de los profesores, que en este caso tienen la triple misión de

rediseñar materias, ser agentes de cambio de la actitud de los estudiantes y de rediseñarse a sí mismos.

De manera muy específica, aún no se ha explicitado cuáles son las consecuencias que conlleva el proceso de adopción de un rediseño en relación con la autonomía profesional del docente.

La importancia de dicha documentación experiencial reside, justamente, en su potencial inherente de retroalimentación, ya que permitirá a las instancias administrativas y académicas evaluar objetivamente este proceso. El ITESM es una institución que permanentemente implementa mecanismos de retroalimentación para su mejora continua, dado que éste es uno de sus principios de desarrollo. En el rubro del rediseño, y específicamente del proceso de adopción, hasta este año –uno después de la experiencia que nos ocupa- se han empezado a delinear de manera incipiente las formas específicas del seguimiento y evaluación del trabajo en las aulas de los profesores que adoptan, amén de otros formatos de evaluación; es decir, se ha pensado en comprobar los resultados que se obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que tiene un valor inherente en términos de control administrativo y de mejoramiento de los aspectos prácticos en el salón de clases; sin embargo, no se ha abierto la discusión y el autoexamen institucional de las repercusiones que conlleva la adopción del rediseño en las impresiones, actitudes y respuestas de los profesores como profesionales. Esto incluye, por supuesto, la ausencia de consideración de la variable Autonomía Docente, que es el núcleo de este trabajo. En este contexto, el tema de este trabajo podría insertarse perfectamente como una de las variables a considerar en el análisis, evaluación y mejora del proceso de adopción de un rediseño, que tome en cuenta no sólo la ejecución misma de los planes curriculares rediseñados, sino otros elementos igualmente importantes de la experiencia personal y profesional de sus actores; en este caso se trataría de la vivencia de los profesores, cuya subjetividad,

probablemente compartida, impacta la forma en que actitudinalmente se integran al proceso. El Instituto nutriría su comprensión de los fenómenos implícitos en el movimiento de rediseño de la práctica docente y contaría con una perspectiva más completa que redundaría necesariamente en una mejor evolución de su proyecto educativo actual. Por su lado los profesores, podrían contar con oportunidades claras y estructuradas de opinión y aportación dentro del proceso mismo, que lo hagan sentir como actor -en el sentido de ser "activo"- dentro de este movimiento que por su carácter de ser centrado en el alumno, probablemente ha perdido de vista al maestro, sus pensamientos, emociones, actitudes y valores.

Si la pregunta es de qué manera se puede averiguar acerca de todo lo expuesto en este apartado, se propone la siguiente respuesta. El método cualitativo abre la posibilidad de apreciar con claridad las similitudes, pero sobre todo las diferencias en los significados propios de cada uno de los actores de un proceso humano como el educativo.

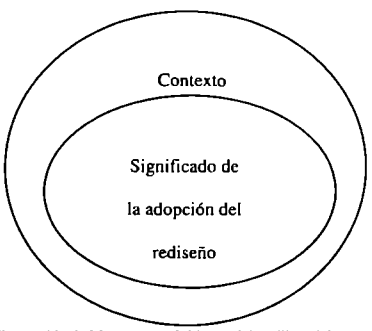

Ilustración 1. Marco metodológico del análisis del caso.

El método cualitativo permite vislumbrar las distintas influencias, locales y extralocales. Entre las primeras se cuentan aquéllas perspectivas individuales que trascienden y se llegan a compartir por los integrantes del grupo de profesores, aunque evidentemente cada miembro es único y maneja un contenido exclusivo de dichas nociones

compartidas. Entre las influencias extralocales se encuentra la cultura y sus pautas compartidas de concebir, realizar y evaluar los acontecimientos cotidianos y la realidad social. (Wittrock, 1986b, p. 220).

"Las conductas son el resultado de ciertas interpretaciones de significación y ciertas decisiones deliberadas y no deliberadas del maestro" (Wittrock, 1986b, p. 222), es decir que los profesores que adoptan un rediseño optan por actuar de determinada manera en las aulas con sus estudiantes, en las reuniones académicas con sus colegas, en las transacciones con los autores del curso y en las interacciones laborales con sus directores; y estas acciones son resultado de una serie de significados personales interrelacionados, que tienen aspectos compartidos con sus compañeros cercanos, por el proceso de adopción que experimentan simultáneamente.

Esta investigación intenta dilucidar esta red de significados similares y diferentes que subyace, matiza y determina el proceso docente en un marco de investigación de tipo cualitativo. De ninguna manera pretende ser predictivo, "ya que las situaciones sociales están siempre en movimiento y desarrollo" (Wittrock, 1986a, p. 117), pero sí generar ideas sobre lo que ha sucedido en un caso particular, que por enmarcarse en el contexto de otros procesos similares y simultáneos, puede ser un espejo que invite a la reflexión de todos los actores involucrados en el Proceso de Rediseño en el Sistema ITESM.

Dice Wittrock (1986b, p. 213) que hay mucha uniformidad en la vida social humana, en la medida que las personas comparten sistemas aprendidos para definir significados, pero que estas similitudes superficiales encubren una diversidad de fondo; y que en una situación determinada no se puede inferir el mismo significado a las conductas de dos sujetos.

La investigación interpretativa no busca factores abstractos y generalizaciones, sino factores universales concretos a los que se accede estudiando un caso específico en detalles y comparándolo con otros casos (Wittrock, 1986b, p. 222).

Por estas razones, esta investigación se encuadra en el Método de Estudio de Casos que es el análisis de acontecimientos particulares, que permite recobrar la capacidad reflexiva profunda e interpretativa de los actores acerca de las situaciones y experiencias; que posibilita una mejor comprensión del comportamiento de los docentes por su implicación en el proceso educativo singular.

Debido a las descripciones amplias y sustanciosas que provee, el estudio de casos permite a los profesores fortalecer sus juicios profesionales con base en hipótesis que puede llegar a comprobar. Wittrock (1986a, p. 113) argumenta que la principal ventaja de un estudio de caso consiste en que "al sumergirse en la dinámica de una única entidad social, el investigador (y los investigados) puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos".

De manera particular, en esta investigación, el método de casos se aplicó para rescatar la experiencia pasada de un grupo de profesoras que un año atrás recorrieron el proceso de adoptar un curso rediseñado previamente por otras profesoras -la tesista es una de dichas autoras-. Y siguiendo los fundamentos del enfoque cualitativo de investigación, en este estudio se pretendió responder una serie de interrogantes planteadas a lo largo del proceso; pero también se han dejado esbozadas otras tantas preguntas que pueden ser objeto de estudio posterior.

Los procedimientos practicados para realizar el estudio del caso se relacionan con el marco metodológico que se muestra en la Ilustración 1 (p.3) y son los siguientes:

- En primer término, se presenta esta "Introducción" que contiene el planteamiento del problema, el objetivo y la justificación de la investigación; además incluye la metodología utilizada y la estructura del trabajo.
- Se realizó la investigación documental que permitió establecer la definición de la categoría central del estudio: la Autonomía Profesional Docente y la operacionalización de sus indicadores; esta información se presenta en el capítulo "El Significado de la Autonomía Docente", que a manera de marco teórico pretende enfocar específicamente el dominio teórico de este estudio.
- Se procedió a investigar y fundamentar documentalmente una descripción completa y clara del contexto del caso, desde el nivel institucional más general (el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), hasta el microcontexto inmediato del caso en estudio (El Rediseño). Fue así como se redactó el capítulo correspondiente -"Marco Contextual"- que ubica las circunstancias, instancias, procesos y políticas que envuelven y caracterizan el fenómeno mismo del rediseño y su adopción, de la misma manera que constituyen el ambiente que matiza las características de la variable del estudio: la autonomía profesional docente.
- Con objeto de indagar los significados del proceso de adopción del rediseño y su relación con la autonomía docente, se realizó una serie de tres entrevistas semiestructuradas (una colectiva donde se reunieron dos de las maestras y dos individuales, una para cada profesora que no pudo asistir a la entrevista colectiva) que permitieran efectuar un registro de la experiencia vivida por las profesoras en la primera ocasión en que adoptaron el curso rediseñado –tal como la recordaron un año después-. Para ello se diseñó el guión de la entrevista (ver Anexo 2) que encauzara el sentido de ésta, pero que no lo dirigiera rígidamente, es decir, que sirviera para enfocar la atención hacia los aspectos centrales de la investigación, de modo que se pudiera profundizar en

ellos, sin menoscabo de la expresión libre de las entrevistadas acerca de su experiencia global. La importancia de realizar una entrevista semiestructurada radicó en poder captar espontánea y naturalmente la presencia o ausencia de los indicadores de la Autonomía Docente en los relatos y respuestas de las maestras entrevistadas.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a transcribirlas en su totalidad (Ver anexo 3), de modo que la información pudiera analizarse; y que posteriormente sirvieran de respaldo para las aseveraciones que se exponen en los capítulos de "Presentación de resultados" "Análisis de Resultados y Conclusiones" y "Recomendaciones".

- Se realizó el análisis de la información con base en el concepto de Autonomía Docente y sus indicadores, cuyas relaciones se describen en el Capítulo "El Significado de la Autonomía Docente" y se ilustran en el Mapa Conceptual de la Autonomía Docente (Ver Ilustración 5, p. 45).

  El análisis de la información se realizó conforme a la contabilización de frecuencias en las que las maestras expresan que estuvieron presentes o ausentes los indicadores de Autonomía Docente durante la experiencia de agosto – diciembre de 1998 en que por primera vez adoptaron un curso rediseñado.

- Se elaboró la tabulación de los resultados y se redactó el capítulo de "Presentación de resultados", donde se concentra todo el análisis de la información resultante en las entrevistas.

- Finalmente, se realizó un proceso de contraste entre los resultados obtenidos con las preguntas planteadas en el capítulo "El Significado de la Autonomía Docente", con la

pretensión de darles respuesta, es decir, que se interpretaron los resultados y se integraron de una manera que permitiera conocer las características concretas de la experiencia de la adopción y los significados que las maestras le han atribuido, especialmente en lo tocante a su Autonomía como profesoras, es decir, que se buscó en sus discursos si se conciben como autónomas en dicha experiencia, es decir, si vivieron su práctica cotidiana con alienación o no. El marco metodológico del análisis del caso y el esquema del contexto del caso marcan la pauta para encuadrar la experiencia de Autonomía en el contexto institucional; es por ello que el discurso de las profesoras se analiza para responder dichas preguntas que se centran en varios temas, a saber, el significado de la adopción de un rediseño; las implicaciones de la adopción de un rediseño en el desarrollo de su actividad profesional; la adopción de un rediseño como impulsor de la acción reflexiva del maestro; las consecuencias del conflicto entre la concepción del tiempo que tiene el maestro y la que poseen los administradores escolares, para la gestión del rediseño y su adopción; finalmente, se analiza si la fórmula de la adopción del rediseño es adecuada para cumplir con el proyecto educativo de la Preparatoria del ITESM.

Este documento constituye el Capítulo "Análisis de Resultados y Conclusiones".

- Finalmente, este trabajo se cierra con una nueva serie de preguntas a resolver en el futuro con subsecuentes investigaciones y con una serie de observaciones y sugerencias con respecto al proceso de rediseño, a su relación con la Autonomía Docente y a la importancia de asegurar que en la práctica se cuide de ella, encontrando mecanismos que resuelvan el conflicto existente entre garantizar que se cumpla el proyecto institucional y permitir la Autonomía Profesional Docente, es decir, favorecer lo que

Güell (1998) recomienda: la mediación entre los polos subjetividad – institución, para garantizar la evolución del proyecto de desarrollo del ITESM.

CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL.

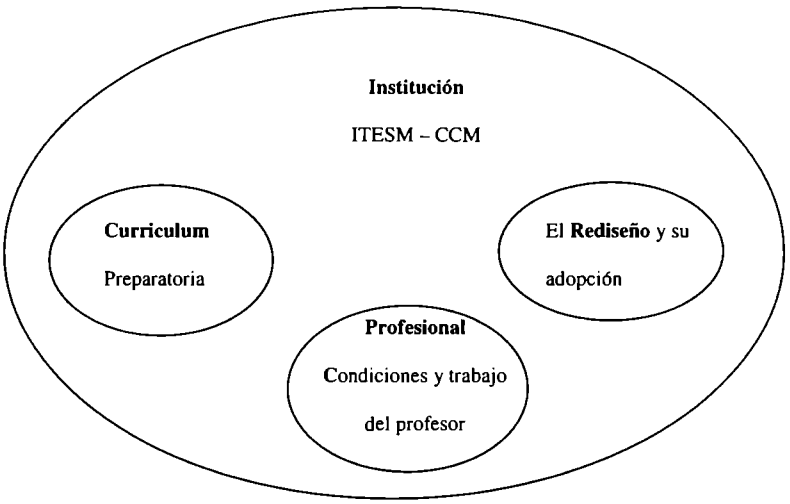

Ilustración 2. Esquema del contexto del caso analizado.

II. 1. El Instituto Tecnológico Y De Estudios Superiores De Monterrey (ITESM).

Fue fundado en 1943 por un grupo de empresarios mexicanos encabezados por don Eugenio Garza Sada con el propósito de formar profesionales del más alto nivel académico (ITESM, 1995, p. 1).

De acuerdo a su Estatuto Jurídico, el ITESM "forma parte del Sistema Educativo Nacional bajo el estatuto de Escuela Libre Universitaria, según Decreto Presidencial expedido el 24 de julio de 1952" (ITESM, 1994, p. 1). La SEP la reconoce como institución particular con libertad para determinar su estructura, forma de gobierno, áreas de servicio e investigación, organización y políticas académicas, cuotas, becas y operaciones presupuestales. En 1974 una ampliación del decreto acuerda que los estudios que ofrezca el

Instituto en todo el país tienen validez oficial. Desde entonces, el ITESM dejó de ser una institución local para convertirse en un sistema educativo nacional, formado por 26 campus ubicados en 25 ciudades mexicanas (ITESM, 1994, p. 9).

Ahora bien, en cuanto a la organización del ITESM, en el Título Primero del Estatuto General del Sistema ITESM se establece su organización en tres áreas: a. Área de gobierno general, b. Área operativa general y c. Área de apoyo general.

El Área de gobierno general está integrada por: a. Enseñanza e Investigación Superior, A.C. (EISAC) y su Consejo y b. la Rectoría del Sistema ITESM. Integran el Área operativa general las rectorías regionales siguientes:

a. Rectoría del Campus Monterrey,

b. Rectoría del Campus Eugenio Garza Sada,

c. Rectoría de la Zona Norte,

d. Rectoría de la Zona Centro,

e. Rectoría de la Zona Sur,

f. Rectoría de la Zona del Pacífico.

Cada una de estas rectorías está conformada por sus respectivas Direcciones y por una serie de Campus.

El Área de apoyo general la integran las vicerrectorías siguientes : a. Vicerrectoría Académica, b. Vicerrectoría Administrativa y de Finanzas, c. Vicerrectoría de Relaciones y Desarrollo (ITESM, 1994, p. 35).

II. 2. Rectoría Zona Sur Del Sistema ITESM.

Está integrada por los Campus Central de Veracruz, Chiapas, Estado de México, Morelos y el que nos ocupa: Ciudad de México.

II. 3. El Campus Ciudad De México.

Forma parte de la Rectoría Zona Sur. Su fundación data de 1972 -entonces se llamaba Unidad Ciudad de México- como centro de estudios para preparar ejecutivos de alto nivel, varios años después llamada Escuela de Graduados en Administración (1978). En agosto de 1990 el ahora Campus Ciudad de México, con instalaciones al sur de la ciudad, en la Delegación Tlalpan, abre los programas de Preparatoria Tradicional y Bicultural y seis carreras profesionales (ITESM-CCM, 1995, p. 8). Actualmente ofrece los Programas de Preparatoria Bilingüe y Preparatoria Bicultural, 20 carreras profesionales y diversos programas de posgrado. Atiende a 8,772 estudiantes. El 28 por ciento se encuentra en preparatoria, el 64 por ciento en profesional y el resto, compuesto por 674 alumnos pertenece a los programas de posgrado (http://www.ccm.itesm.mx/campus/facultad/ index.html).

II. 4. La Preparatoria Del Campus Ciudad De México.

En la organización del Campus Ciudad de México, la Preparatoria constituye una de sus Divisiones Académicas. Como ya se dijo antes ofrece dos tipos de Programas: el bilingüe y el bicultural.

La División Preparatoria está organizada de la siguiente: la integran los diferentes Departamentos académicos: Computación, Matemáticas, Desarrollo, Ciencias, Humanidades, Lenguaje y comunicación, y el Centro de Lenguas. Asimismo cuenta con un grupo de Asesores Académicos. Cada Departamento administra una serie de materias, coordina el trabajo de los profesores de planta, auxiliares planta y de cátedra en el transcurso de sus actividades académicas.

II. 5. El Departamento De Desarrollo.

Es una unidad académica que agrupa los cursos sello o materias exclusivas de la Preparatoria del Sistema ITESM que tienen la intención de hacer que los programas de bachillerato brinden una formación integral a los estudiantes. Estas materias son: Ética ciudadana, Relación Humana, Orientación profesional, Desarrollo emprendedor; y los niveles correspondientes al Programa de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP) en sus cuatro niveles: Fundamentos del razonamiento (DHP 1), Resolución de problemas (DHP 2), Creatividad (DHP 3) y Procesos del pensamiento (DHP 4).

Actualmente (verano de 1999) el Departamento está integrado por la Directora del Departamento, 8 profesores de Planta (tiempo completo) y 43 profesores de asignatura o cátedra (tiempo parcial).

Las materias del área impactan a los estudiantes desde el primero hasta el sexto semestres.

Haremos una revisión del proceso más relevante que se está llevando a efecto en el Sistema ITESM y, por ende, en el Campus Ciudad de México: el Rediseño.

II.6. El Rediseño Y Su Transferencia.

A partir de 1997 el ITESM (ITESM, 1999, p. 3) ha considerado que la práctica educativa debe ser reconceptualizada para estar acorde a los retos y exigencias del entorno de globalización económica, tecnificación y desarrollo de la informática. Desde este encuadre la Institución ha fundamentado sus esfuerzos por rediseñar su modelo educativo, de modo que sus egresados estén preparados para dicha realidad, tengan conciencia de las necesidades comunitarias y nacionales y sean capaces de solucionarlas desde el enfoque de su disciplina; asimismo el Instituto pretende que los estudiantes sean competitivos

internacionalmente y tengan dominio de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

II. 7. La Nueva Práctica Docente (El Rol Del Profesor En El Contexto Del Rediseño).

Se pueden distinguir las características esenciales de la práctica docente rediseñada del ITESM, (ITESM, 1999, p. 3):

- Desarrolla el autoaprendizaje a través de la investigación, el análisis de la información, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la solución de problemas reales.
- Busca un aprendizaje amplio y profundo de los conocimientos para lograr desarrollos científicos y tecnológicos, además de la fundamentación de la toma de decisiones.
- Fomenta habilidades para generar conocimiento y su aplicación a la realidad.
- Acentúa el conocimiento de la realidad nacional y mundial y promueve el trabajo comprometido con el desarrollo profesional, de la comunidad y del país.
- Se centra en el alumno.

Un aspecto de suma relevancia que se desprende de la caracterización arriba presentada, es la declaración acerca de las características del desarrollo de la práctica docente, donde se explicita con detalle el rol que ha de jugar el maestro en dicha práctica. A continuación se presenta dicha caracterización. Probablemente habrá que preguntar si el profesor que adopta un rediseño, desarrolla dicho papel y si éste facilita su autonomía profesional:

- Para facilitar el autoaprendizaje, el profesor hará que el estudiante participe en el proceso a través de la investigación por cuenta propia, del análisis de la información obtenida, del estudio de las relaciones entre conocimientos, de la

obtención de conclusiones. Pero el maestro no puede dejar la responsabilidad del aprendizaje por cuenta propia al estudiante, sino que "debe indicarle cuáles son los elementos importantes que debe analizar, cómo debe procesar la información, cómo contrastar el nuevo conocimiento con aprendizajes previos, cómo dicho conocimiento se aplica a otras situaciones, qué tipo de relaciones pueden establecerse con otras áreas, cómo puede evaluar si él ha logrado el aprendizaje, etc. En otras palabras, el profesor tiene que construir el plan para que el alumno pueda llevar a cabo este proceso de aprendizaje." (ITESM, sin fecha, p. 8). Para lograr el conocimiento de la realidad y el compromiso del estudiante con la comunidad y con el país, el maestro pondrá a su alcance casos reales, ejemplos de aplicación del conocimiento, información actualizada, entre otros. Además habrá de enfocar su atención en la responsabilidad del uso del conocimiento al servicio de la comunidad. Asimismo deberá ser importante el conocimiento de la realidad internacional, la comprensión de otras culturas y otros modos de pensar (ITESM, sin fecha, p. 10).

- Para alcanzar el desarrollo de las habilidades intelectuales necesarias, se le sugieren al profesor una serie de estrategias, métodos y procesos didácticos, por ejemplo: el método de casos, el grupo colaborativo, las simulaciones, la técnica de la pregunta, los proyectos, el aprendizaje basado en problemas, entre otros (ITESM, sin fecha, p. 11).
- El profesor adquiere el compromiso de: seleccionar el conocimiento a transmitir; actualizar y valorar el proceso de aprendizaje para facilitarlo con base en las características de los alumnos; investigar y actualizarse en su área de conocimiento; y motivar el autoaprendizaje. En este rubro se le sugieren también actividades que combinan aprendizaje y socialización en el ámbito del

salón de clases que permiten el fomento del desarrollo de actitudes y valores apropiados para la vida social (ITESM, 1999, p. 4).

- El profesor habrá de usar tanto la interacción presencial como la interacción a través de los recursos tecnológicos. (ITESM, 1999, p. 15).
- El rol del profesor dentro del salón de clases se transforma y adquiere nuevas características: comprobar que los conocimientos se adquieran en el nivel deseado; ampliar la información, elevar el nivel de conceptualización y profundizar los conocimientos; esta responsabilidad se hace más factible en la medida que existen otros recursos como los tecnológicos, a través de los cuales se suple o complementa la transmisión de conocimientos básicos (ITESM, 1999, p. 4).
- Se considera importante que el maestro promueva el trabajo colaborativo presencial o virtual entre estudiantes locales, nacionales e internacionales; para ello se le sugiere una variedad de técnicas; también se enfatiza la importancia de que el profesor promueva un ambiente de respeto en este tipo de actividades; asimismo, el maestro habrá de equilibrar el estudio personal y el trabajo colaborativo para conseguir un aprendizaje eficaz, tendrá que cuidarse de dosificar adecuadamente las horas de trabajo de los alumnos así como de enseñar a los alumnos a actuar colaborativamente.
- El profesor conduce al alumno para que evalúe su proceso de aprendizaje indicándole qué aspectos ha de evaluar; además es el maestro quien establece los criterios de evaluación, las hojas de registro para realizar dicha evaluación. También habrá de facilitar situaciones apropiadas para este proceso de autoevaluación (ITESM, 1999, p. 4).

En resumen, el docente habrá de dejar de ser el eje central del aula y aprender a ser más bien guía y apoyo de la formación de sus alumnos: impulsando el autoaprendizaje, animando la profundización de conocimientos, proporcionando planes de acción, atención constante, orientación y ayuda para resolver dificultades (ITESM, sin fecha, p. 15).

II.8. La Implantación Del Programa De Rediseño.

Se distinguen dos niveles o avenidas en el proceso de implantación del Rediseño (ITESM, 1999, p. 6):

- Nivel A: dirigido a los profesores que realizan el rediseño de un curso. Implica el compromiso de cambiar su propia actividad docente, planeando actividades educativas, implantándolas y evaluándolas, además de ingresar en un proceso de mejora continua de su curso para cumplir la Misión formativa de la Institución.

- Nivel B: correspondiente a quienes imparten un curso ya rediseñado, de quienes se espera que a través de una serie de etapas de capacitación comprendan en forma general el proceso de rediseño y en forma particular el mecanismo de impartición de un curso rediseñado previamente por otro profesor.

A continuación se muestra el Esquema de actividades del programa de rediseño:

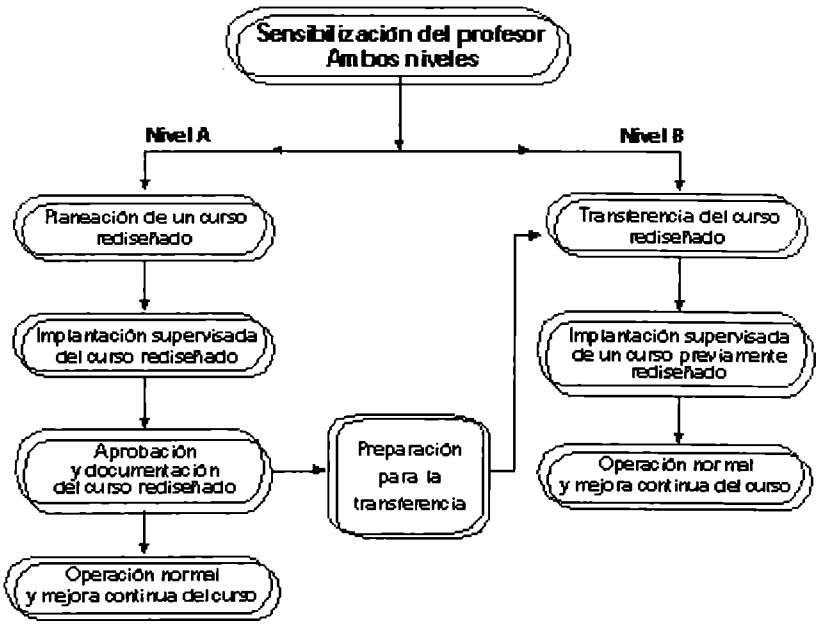

Ilustración 3. Esquema de actividades del programa de rediseño.
Fuente: http://www.sistema.itesm.mx/sidi/documentos/pdhd/index.html

En el esquema se aprecian las opciones que el profesor tiene a su disposición para participar en el "Movimiento de Rediseño".

De acuerdo con su iniciativa y/o con las necesidades de su Departamento y su División, los profesores deciden si se adscriben al Nivel A o al Nivel B.

El esquema muestra las etapas que constituyen cada nivel, a saber:

En el Nivel A, planear el curso rediseñado, implantarlo de manera supervisada, que sea aprobado y documentado; en esta etapa ya se puede transferir a otros profesores dentro de la misma Rectoría o, en caso de ser aprobado por el Sistema, se puede transferir a cualquier campus; la etapa final es la operación normal y mejora continua del curso.

En el Nivel B, los profesores reciben la transferencia del curso rediseñado por un colega, lo implantan de manera supervisada y finalmente lo imparten de manera normal y continúan mejorándolo.

La presente investigación pretende recuperar la experiencia de un grupo pequeño de profesoras que están dentro del proceso del Nivel B.

Todos los profesores, tanto en el Nivel A como en el B, tienen que cursar el Programa de Habilidades Docentes (PDHD) que diseña la Vicerrectoría Académica del Sistema donde reflexionan, se capacitan y realizan las actividades pertinentes para cubrir el Nivel correspondiente. Es decir, que el Programa de Rediseño, ha adquirido una estructura sistematizada que relaciona íntimamente la capacitación (PDHD) como apoyo y el rediseño mismo. Más adelante, en el apartado correspondiente a las "Condiciones profesionales y laborales del profesorado" se tratará con detalle el aspecto de la Capacitación necesaria para los profesores que se involucran en el Nivel B.

II.9. El Curso Rediseñado De Orientación Profesional.

De las ocho materias del Departamento, Orientación Profesional es el único curso rediseñado aprobado y que en el semestre agosto – diciembre de 1999 será adoptado por segunda ocasión, la primera vez que se llevó a cabo la transferencia fue en el semestre agosto – diciembre de 1998.

En esa fecha, cuatro profesoras adoptaron el rediseño y se impartió a 16 grupos que forman un total aproximado de 450 alumnos.

La justificación del curso rediseñado dice como sigue (Reyes y Álvarez, 1998 p. 2): El rediseño del curso de Orientación Profesional tiene como propósitos fomentar en el alumno:

a) La consulta de diversas fuentes de información para que fundamente su elección de carrera.

b) Que inserte esa elección en un todo más complejo como es el Plan de Vida.

c) La internalización de la metodología de elección profesional para disponer de recursos que permitan enfrentar los cambios vocacionales o profesionales futuros.

d) El desarrollo de habilidades tales como la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, el autoaprendizaje, la búsqueda y procesamiento de la información, el uso de tecnología.

e) El desarrollo de actitudes de mejora continua y superación personal.

f) El desarrollo de valores como la honestidad, la responsabilidad personal y social.

Este curso está diseñado para grupos numerosos de estudiantes que presentan algunas característica de las que se mencionan enseguida:

- Quien ya decidió qué carrera estudiar, pero no puede explicar el por qué de tal decisión.
- El que espera de que por medio de pruebas psicológicas se le ubique en el campo de estudio en el que es " bueno "
- Quien tiene un conocimiento fragmentado y desarticulado del horizonte profesional.
- Quien no ha decidido la elección de su profesión.
- Casi todos los estudiantes aspiran a una carrera profesional.

Antes de su rediseño, la materia de Orientación Profesional se ha impartido en el campus desde hace 5 años. Según una encuesta aplicada a estudiantes de la materia al

finalizar el semestre enero - mayo, 1997 la opinión de la mayoría con respecto a la pregunta de que si les había servido para la elección de carrera, era en el sentido de que no cumplía con sus expectativas y esto ocasionaba algunos problemas: el alumno no encontraba utilidad al curso y además en algunos casos incluso sentían que les causaba confusión para tomar la decisión de su profesión.

A partir del semestre pasado (enero - mayo 98) en que se implementó la materia con el rediseño, el resultado fue diferente, con relación a la misma pregunta, ahora la opinión de la mayoría de los alumnos cambió y en sus trabajos finales expresan que sí se habían cumplido sus expectativas del curso. Algunos alumnos comentaron que encontraron de utilidad los siguientes aspectos:

- La realización de una investigación profunda de las carreras.
- El trabajo extraclase dedicado a la investigación de las profesiones.
- La aplicación de tests para detectar habilidades e intereses.
- El que se haya considerado una gran diversidad de aspectos para la elección de carrera. (no sólo los resultados de los tests).
- El relacionar las expectativas del alumno con los objetivos del curso.

En la intención original del rediseño los resultados de las calificaciones no son considerados como un problema, de hecho comparando estos resultados de antes y después del rediseño, no existe una diferencia significativa.

Finalmente, en cuanto a los elementos innovadores introducidos en el rediseño (que si bien es cierto, algunos de ellos se presentaban anteriormente, aunque de forma aislada) se pueden mencionar los siguientes (ver Anexo 1 para consultar los programas

rediseñado y anterior al rediseño):

1. Las actividades de aprendizaje presentan las siguientes modalidades:

a) El alumno acude a clases en el nivel profesional.

b) Tiene la oportunidad de realizar visitas a empresas, para poder visualizar las labores de los profesionistas en diversas áreas.

c) Asimismo convive con un profesionista en el área de trabajo de su interés, en lo que se llama un Día con el Profesionista.

2. Algunas clases presenciales se sustituyen por actividades extraclase (por ejemplo conferencias vespertinas e investigación de carrera).

3. Se promoverá su honestidad por medio de la realización de la autoevaluación y de la coevaluación. Además de la habilidad para dar y recibir retroalimentación.

4. Tiene la oportunidad de desarrollar el trabajo colaborativo en donde los alumnos interesados en una misma área profesional intercambian información y se apoyan en las investigaciones de sus compañeros.

5. El curso ofrece el desarrollo de un Plan de Vida y Carrera, en el que se inserta la elección de la profesión, para darle sentido y significado.

6. La realización de entrevistas individuales con los alumnos para dar seguimiento personalizado al proceso de elección de carrera. Para lo cual se destinan algunas horas que antes se dedicaban a clases presenciales.

7. La elección de carrera en este curso se apoya en una metodología basada en procesos

– diseñada por un exprofesor del sistema ITESM- para promover el desarrollo de esquemas mentales en el alumno, que hagan más duradero y significativo su aprendizaje.

La Metodología de Elección de Carrera de Belarmino Rimada se basa en algunos de los criterios propuestos por Ausubel y Sánchez (en Rimada, 1994, p. 26) para promover el aprendizaje significativo y reflexivo.

De acuerdo con Ausubel, se parte de la estructura cognitiva previa del estudiante para que asimile la nueva información de manera perdurable. Es decir que se toma como premisa que los estudiantes adolescentes (17 años en promedio) manejan procesos abstractos como la retención de significados, la manipulación e interrelación de ideas, generación y comprobación de hipótesis, y por lo tanto la resolución de problemas. Y que no les resulta indispensable manejar de manera concreta los estímulos para el aprendizaje. Cabe hacer notar, sin embargo, que en el Rediseño que nos ocupa, se introdujeron tres actividades prácticas y concretas para garantizar que todos los estudiantes cuenten con los mejores y más numerosos elementos para una buena elección de carrera.

Por otro lado, se centra en las expectativas inmediatas de los estudiantes respecto de este curso, que son exclusivamente elegir carrera.

De igual manera, se facilita el aprendizaje, haciendo que el alumno conozca los principios, leyes o teorías inherentes a la materia, que le permiten comprender por inclusión los elementos aislados. En Orientación Profesional Universitaria se pueden distinguir cinco principios de decisión que cumplen con dicha función.

Ausubel plantea que el grado de significado que tenga el material de aprendizaje depende de que sea lógico y relacionable. Es ahí donde entra en juego el Paradigma de Procesos de Sánchez.

Entre los criterios de Sánchez que se toman en consideración en la Metodología de Rimada incorpora la Teoría de procesos para identificar, paso a paso lo que sucede en la mente al desarrollar un problema, alcanzar un objetivo, tomar una decisión, etc. El Paradigma opera como un procedimiento para que el alumno a través de la concientización de este modelo, pueda diagnosticar o ubicar posibles fuentes de error. Asimismo posibilita que dirija conscientemente las operaciones mentales para alcanzar un objetivo. Finalmente, el Paradigma de Procesos faculta el desarrollo del metaconocimiento (que es la habilidad de saber cómo conocemos) para repetir y verificar el proceso electivo todas las veces que sea necesario a lo largo de la vida del alumno.

Otros elementos que caracterizan la Metodología de Rimada son los Estudios de caso que se utilizan como integradores de las habilidades y conocimientos desarrollados a través de la metodología (Rimada, 1994, p. 34).

Las intenciones educativas de la materia son (Reyes y Álvarez, 1998, p. 4) :

1.- Asumir de manera consciente, la responsabilidad que implica la toma de decisiones personales y la elección de carrera.

2.- Valorar la importancia de integrar su desempeño personal al trabajo colaborativo, aprendiendo a comunicarse productivamente con sus compañeros y a compartir información y responsabilidad de manera equitativa y libre en un ambiente armonioso donde predomine el respeto y la confianza.

3.- Desarrollo de la habilidad de aprender por sí mismo a buscar información pertinente con sus preferencias profesionales, auxiliándose de la tecnología.

4.- Tener una visión prospectiva y planificada a través de los procesos deliberados de análisis, síntesis y evaluación.

5.- Desarrollo de la capacidad de autoevaluación dentro de un marco de honestidad, responsabilidad, mejora continua y aprecio por la superación personal.

6.- Visión consciente de la responsabilidad social de la elección profesional.

7.- Generar metaconocimiento del proceso de elección de carrera.

Se considera importante hacer una relación del proceso evolutivo del Rediseño de la materia que nos ocupa, dado que constituye a la vez los antecedentes y parte central del contexto inmediato de la experiencia de los profesores-protagonistas de esta investigación.

II.10. Proceso De Evolución Del Rediseño De La Materia Orientación Profesional.

En 1997 en el Campus Ciudad de México se planteó la necesidad de iniciar un proceso de transformación de la enseñanza en el Sistema ITESM, así que cada División Académica, a través de los Directores de Departamento puso en común la preocupación de seleccionar las materias pioneras del Rediseño. En el Departamento de Desarrollo se eligió el Curso de Orientación Profesional a iniciativa tanto de la Directora del Departamento como de la autora de esta Tesis, que asumieron el compromiso de ser autoras del primer rediseño del Departamento de Desarrollo.

El trabajo en la Primera Etapa de Planeación del curso se inició ese mismo verano del 97 con el compromiso de terminarla en Diciembre. En el semestre agosto – diciembre de ese año se pusieron en práctica informalmente una buena parte de las actividades planeadas en el rediseño en los dos grupos de quien escribe, sin el uso de la herramienta computacional. Se observaron buenos resultados en cuanto a la intención de hacer un curso que los estudiantes consideraran útil y significativo, según las propias afirmaciones escritas de los estudiantes, en sus trabajos finales, mismas que les fueron solicitadas con el fin de conocer el nivel de logro de dichas intenciones.

En el semestre enero – mayo de 1998 se efectuó la implantación oficial del curso (Etapa 2) en los tres únicos grupos que se impartieron de esa materia, mismos que fueron atendidos por ambas autoras. La experiencia fue difícil ya que se trata de grupos pequeños y muy heterogéneos en el sentido de que se integraban con alumnos que adelantaban la

materia pero eran menores en edad que los que regularmente cursan el quinto semestre donde se ubica Orientación Profesional y que además aún no sienten necesidad de escoger su carrera porque les falta un año para terminar la preparatoria. En otros casos, los alumnos están repitiendo la materia por haberla reprobado y eso hace decrecer la motivación. Por último, los alumnos que sí se sienten atraídos por la materia y que se enfrentan a la desmotivación de otros compañeros de grupo. Los resultados, sin embargo fueron favorables en cuestión de que los alumnos rescataron aspectos útiles y lograron los objetivos. Asimismo, se retomaron observaciones para la mejora del curso.

En el verano de 1998 se llevó a cabo un proceso múltiple: la mejora del curso a partir de las observaciones que se generaron durante la implantación, así como la documentación y preparación de la transferencia, además de la transferencia a otros profesores. La transferencia del curso rediseñado tuvo una duración de 6 horas. Con este Taller y con una serie de cursos de capacitación, las profesoras se introdujeron en el Nivel B del Programa de Rediseño, Etapa 1. Al término del Taller de Transferencia cada profesora elaboró la documentación de las sugerencias de modificación al rediseño.

El semestre agosto – diciembre de 1998 el proceso de rediseño de Orientación Profesional llegó a la Etapa 4 en la que se realizó un proceso de investigación – acción para mejorar algunos aspectos específicos de auto y coevaluación, mismo que se efectuó en uno de los grupos de cada autora. Al mismo tiempo, las cuatro profesoras de tiempo parcial realizaron la Etapa 2 del Nivel B que consiste en implantar de manera supervisada el curso previamente rediseñado. Al término del semestre se llevó a cabo una reunión de evaluación del curso cuyas conclusiones se integraron para la mejora del diseño.

El semestre enero – mayo de 1999 se continuó la Etapa 4 del Nivel A, con la operación normal y mejora continua del curso.

Durante el verano de 1999 se llevó a cabo un segundo Taller de Transferencia ahora a profesores del propio Campus Ciudad de México y a colegas del Campus Morelos que también habrán de entregar la documentación de modificaciones propuestas al rediseño.

Para el semestre agosto – diciembre de 1999 las profesoras que adoptaron el curso en el verano del 98 estarán arribando a la Etapa 3 del Nivel B, con la salvedad de que en el transcurso de 1999 se ha reestructurado el esquema de requisitos en horas y tipo de capacitación que se requiere para poder impartir cursos rediseñados, por lo cual aún habrán de seguir trabajando simultáneamente en la Etapa 2 hasta cubrir sus requisitos.

Condiciones Profesionales Y Laborales Del Profesorado.

El documento de Políticas y normas académicas generales (ITESM, 1997, p. 27) establece que el Sistema Tecnológico de Monterrey tiene ocho tipos de profesores: de planta, de media planta, auxiliares-planta, de cátedra, asistentes de docencia, asistentes de investigación, asistentes de apoyo e instructores de laboratorio. Las profesoras que colaboran para realizar esta investigación son de cátedra.

Los requisitos para ser candidato a profesor de cátedra en la Preparatoria se enuncian en el Artículo 97 de las "Políticas y normas académicas generales del Sistema" y son los siguientes:

- Tener estudios profesionales completos –incluida la obtención del título profesional-.
- Haber tenido desempeño académico sobresaliente en los estudios profesionales, de acuerdo al criterio del senado académico regional.
- Demostrar tener habilidades para la docencia o potencial para adquirirlas.
- Aceptar el compromiso de promover en los estudiantes el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores establecidos en la misión del Sistema. (ITESM, 1997, p. 46).

El Campus Ciudad de México establece la Misión del Profesor y se la da a conocer en un documento de Inducción al Sistema ITESM. Esta Misión dice lo siguiente:

Los profesores participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en actividades de cátedra, investigación o extensión para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

Son atribuciones y obligaciones de un profesor:

1. Velar por el cumplimiento de los Principios y la Misión del Sistema ITESM, de las normas contenidas en los estatutos del Instituto, de las políticas académicas y administrativas y de los reglamentos en vigor.
2. Cumplir con sus actividades de enseñanza, investigación o extensión de acuerdo con las normas correspondientes.
3. Aplicar las medidas disciplinarias de su competencia en los términos del reglamento en vigor.
4. Atender las quejas y sugerencias que le sean presentadas por los alumnos y resolverlas si son de su competencia. En caso contrario, referir al interesado a la autoridad académica o de asuntos estudiantiles que corresponda, según el caso.
5. Aplicar el Reglamento Académico en todas las actividades académicas en las que participe. (ITESM – CCM, 1995, p. 20).

En el documento citado también se le dan indicaciones sobre políticas en asuntos como: horarios de clases, asistencia y puntualidad, disciplina, asesorías, programas y textos, formalidad en el aula, evaluación a los alumnos, reporte de calificaciones y exámenes. Se le notifica sobre el proceso de recolección de la opinión de los alumnos hacia sus profesores y los aspectos a evaluar en dicha encuesta.

Este documento constituye una serie de directrices que reglamentan el trabajo del docente para estandarizarlo al sistema del Tecnológico de Monterrey.

Actualmente, con el replanteamiento de la Misión del Sistema hacia el año 2005, las directrices han tomado el rumbo del Rediseño y su transferencia como conceptos que abarcan el sello distintivo y estándar en su labor educativa, aunque dicha documentación no se ha actualizado para reflejar también las nuevas tendencias del Instituto.

El papel de la Capacitación y desarrollo del profesor en el Proceso de Rediseño.

El modelo educativo y su transformación se sustentan en el desarrollo de los profesores. La pretensión se enuncia en términos de progresar como facilitadores del aprendizaje y formadores en valores, habilidades y actitudes. El Instituto ha diseñado como apoyo un Programa que promueve su participación en la construcción del cambio educativo que implica también un proceso continuo de aprendizaje en el cual el profesor trabaja con sus colegas, reflexiona, observa y evalúa su propio trabajo y se responsabiliza con el desarrollo constante y la mejora.

En su versión de capacitación el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHD) ofrece a los maestros oportunidades para adquirir conocimientos, dominar estrategias y técnicas didácticas y aplicar las telecomunicaciones y la informática, además de trabajar simultáneamente en el rediseño o en la transferencia de un curso, de esta manera "el aprendizaje requerido se construirá durante el proceso mismo de cambio e innovación en el diseño de un curso." (ITESM, 1999, p. 5).

Para efectos de este trabajo es interesante exponer el proceso de capacitación – innovación que han estado cursando las profesoras que colaboran en la realización de la investigación, que por ser quienes transfieren un curso, se ubican en el PDHD - Nivel B: Transferencia. El siguiente esquema resume las actividades y los objetivos de cada Etapa:

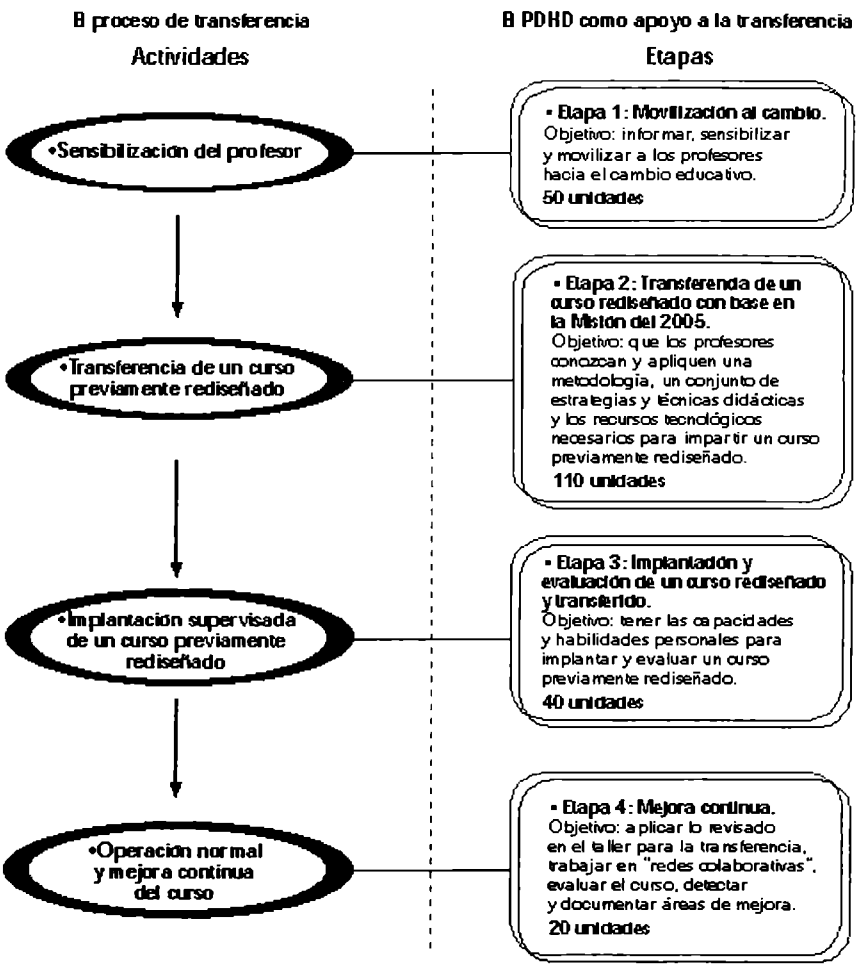

Ilustración 4. Esquema de actividades, etapas y objetivos del programa de rediseño.
Fuente: http://www.sistema.itesm.mx/sidi/documentos/pdhd/index.html

000711

El objetivo del Nivel B: Transferencia es "Capacitar a los profesores en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requieren para impartir un curso previamente rediseñado." (ITESM, 1999, p. 9).

Consta de una Preparación inicial en el Uso de la Plataforma Tecnológica Lotus Notes-Learning Space y de tres etapas:

Etapa 1: Movilización al cambio donde se pretende "informar, sensibilizar y movilizar a los profesores hacia el cambio educativo." Consta de tres talleres de reflexión y análisis donde se presenta una visión general del proceso de cambio educativo (ITESM, 1999, p. 9).

Etapa 2: Transferencia de un curso rediseñado donde "los profesores conocen y aplican una metodología, un conjunto de estrategias y técnicas didácticas y los recursos tecnológicos necesarios para impartir un curso previamente rediseñado y documentado." Aquí se enmarca teórica, técnica y prácticamente la transferencia de dicho curso (ITESM, 1999, p. 9).

Etapa 3: Implantación y evaluación de un curso rediseñado y listo para la transferencia, tiene el objetivo de "desarrollar en el profesor las capacidades y habilidades personales de implantar y evaluar un curso rediseñado y listo para ser transferido." Consiste en que el profesor reflexione permanentemente sobre el efecto del rediseño en el aprendizaje de los estudiantes; que trabaje colaborativamente con sus colegas; y que medite, valore y documente su experiencia en la implantación de un curso rediseñado por otro(s) compañero(s) (ITESM, 1999, p. 10).

Etapa 4: Mejora continua, donde el maestro adquiere las habilidades y actitudes para un aprendizaje permanente que le permita, aplicar el curso transferido, trabajar en

redes colaborativas con el o los autores del curso, evaluar continuamente dicho curso, detectar e implantar áreas de mejora y documentarlas (ITESM, 1999, p. 11).

Para que un profesor acredite el Nivel B requiere elaborar los reportes, la documentación de la experiencia y la evaluación de los resultados que obtenga en la impartición del curso previamente rediseñado.

El perfil del profesor de Orientación Profesional en modalidad rediseñada.

Ahora bien, para ser profesor de la materia rediseñada de Orientación Profesional en el Campus Ciudad de México, se deben reunir las características que marcan las normas relacionadas con el cuerpo docente (ITESM, 1997, p. 27); cubrir el perfil que marca el Programa Analítico de la materia, a saber: ser psicólogo, pedagogo o Licenciado en Educación, tomar el curso de capacitación para impartir el programa específico de Orientación Profesional; y por supuesto, cubrir al menos las Etapas 1 y 2 del Nivel B del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes, mismo que era totalmente cubierto por las profesoras que trabajaron la materia durante el semestre agosto-diciembre de 1998.

III. EL SIGNIFICADO DE LA AUTONOMÍA DOCENTE.

Wittrock (1986b, p. 213) afirma que los seres humanos crean interpretaciones de lo que les rodea y que actúan a la luz de dichos significados, ya que les asignan la categoría de cualidades reales y efectivas de los objetos percibidos, de ahí que resulten relevantes sus percepciones como antecedentes de sus decisiones y sus reacciones reales en el cotidiano desenvolvimiento de su trabajo.

A partir de la interpretación que el profesor haga de su papel como profesionista autónomo, ejercerá su poder de decisión para asumir determinada conducta frente a sus alumnos, los autores del rediseño, sus jefes y sus colegas. Estos fenómenos de percepción e interpretación de las señales del medio, que forman el núcleo de este trabajo, se conciben dentro del tema de la subjetividad. La subjetividad se define como una red de "percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos" (Güell, 1998) que orienta a las personas a actuar en el mundo. Dice Güell que la subjetividad es esa parte de la cultura que siempre está unida a los individuos. Se distingue de la subjetividad social que es todo un sistema compartido colectivamente y que posibilita el tejido de las relaciones, la sensación de grupo y la acción colectiva. Jaidar refuerza esto último cuando dice que la subjetividad "está constituida socialmente, responde a una manera de leer la realidad y de construir la realidad humana, dentro de una determinada cultura" (Jaidar et al, 1998, p. 39). El sujeto de conocimiento no sólo está involucrado en el proceso de conocer sino que éste a su vez lo transforma a él, que también cambia la realidad; ya que cualquier cuerpo de conocimiento de las personas se desarrolla paulatinamente en un proceso cognitivo y emocional que matiza su propia experiencia; y a partir de dichos cambios, la persona impacta y transforma la cultura y la historia (Jaidar et al, 1998, p. 39).

Un concepto más de subjetividad es la que refuerza la idea de que "es un proceso marcado por una singularidad histórica, irrepetible, que se pone en evidencia en las prácticas" (Fernández, L en Jaidar et al, 1998, p. 70).

La revisión que Güell hace del concepto se enmarca en un análisis de las características que demanda el Desarrollo Humano en el contexto actual. Su tesis se articula a partir de algunas premisas, que transferidas al ámbito del cambio educativo –el Rediseño en el ITESM- resultan más que adecuadas para expresar el fenómeno que tiene lugar durante el proceso y evidenciar las necesidades que plantea dicho cambio para encaminarlo a su mejor evolución.

La primera premisa es que la subjetividad ha de ser incorporada al proceso de desarrollo, o en este caso, al cambio educativo, en aras de la sustentabilidad del proyecto mismo, ya que ésta depende antes que nada de que se le considere viable y significativo para los fines de sus participantes. Es decir, que si no se toman en cuenta las concepciones subjetivas de los actores, sus significados, visiones, aspiraciones y requerimientos, no se puede contar con su compromiso a priori; porque para que los sujetos se comprometan, es indispensable que perciban que los proyectos ofrecen algún grado de confianza y sentido para sus vidas cotidianas. He aquí un primer argumento para apreciar la importancia de considerar las opiniones individuales como objeto de análisis para generar criterios de evaluación del proyecto de adopción de un curso rediseñado. Específicamente hablando de la Autonomía Docente, importa que el Sistema ITESM "escuche la voz del maestro" hablando sobre su sensación de autonomía o alienación al adoptar un rediseño; y cómo esto influye en su compromiso con el Instituto y su tendencia actual.

La segunda premisa de Güell se refiere a que la subjetividad implica responsabilidad, ya que "naturalmente" la Institución tiende a autorregularse y a generar sus propios principios de organización y que dicha tendencia resulta en la exclusión de los

individuos y de su subjetividad; de tal manera que los sujetos necesitan asumir el compromiso de participar activamente en la conformación de su entorno inmediato. Aplicar esta premisa al ámbito de la Adopción del Rediseño y la Autonomía Docente implica que los maestros sean críticos y participen en el proceso para delinearlo de manera que se garanticen a sí mismos, como grupo, las condiciones óptimas de desarrollo.

En tercer término, Güell propone la idea de que el cambio o el desarrollo no se puede entender en un esquema de ganar-perder donde la subjetividad domine o lo haga la institución; aunque es verdad que la tensión que existe entre ambas es insuperable, el desarrollo implica el necesario manejo de esta polaridad para encontrar su equilibrio y complementariedad. Es decir, que el Proyecto educativo del ITESM no debe dominar y opacar la subjetividad del maestro, que a su vez no debiera pretender desplazar al primero.

En su cuarta premisa Güell hace ver que no hay fórmulas para el logro de dicha complementariedad, pero que es insoslayable generar los criterios pertinentes, tomar decisiones y riesgos pero con el sello distintivo de que el cambio se genere en y sea comprendido por la subjetividad social que actúa y se compromete. Esto es posible, dice Güell "como resultado de deliberaciones crecientemente colectivas" (Güell, 1998). En el contexto educativo, se puede hacer una transferencia a la idea de la reflexión colectiva y la colegialidad como formas de allegarse la discusión y la toma de decisiones sobre el rumbo de los cambios, bajo garantía del respeto a la diversidad de valores y contextos subjetivos.

Con base en estas premisas se genera el presente trabajo de investigación que, como ya se ha expuesto antes, pretende hacer llegar la voz y la subjetividad de un grupo de maestras, sobre su interpretación de lo que sucede con la Autonomía Docente cuando se adopta un Curso Rediseñado.

Aún dentro del marco de la subjetividad, a continuación se presenta el punto de vista particular de Hargreaves, que complementa lo expuesto hasta el momento.

Hargreaves (1992, pp. 112 – 116), hace referencia a la importancia que reviste que la "voz de los maestros" sea escuchada, desde hace décadas cuando cobraron auge los métodos de investigación-acción y de evaluación que pusieron en el centro a los actores de la práctica educativa, reconociendo el significado crucial de sus ideas en la conformación de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, se considera un buen punto de partida para realizar investigación, examinar el trabajo del maestro dentro del contexto de su propia vida, es decir, que en lugar de tratar al maestro de manera reduccionista como si sólo fuera su práctica en sí, se le aborde como persona total, sujeto de su propio desarrollo. Esto quiere decir que las estrategias de investigación deberían facilitar, maximizar y en un sentido real legislar la posibilidad de recoger las "voces de los maestros" (Hargreaves, 1992, p. 114). Esta es una de las premisas del presente análisis de caso, que pondera la subjetividad en la experiencia del profesor y la coloca en un lugar privilegiado.

Es muy notorio, que durante diversas investigaciones los maestros, consistentemente, hablen acerca de sus propias vidas en el proceso de explicar sus políticas y prácticas, es decir, que importan comentarios autobiográficos hacia sus explicaciones. Lo más relevante aquí es apreciar que todos estos comentarios personales, pueden no quedarse a nivel personal y aprovecharse para dar luz sobre procesos más colectivos y generalizables, en la medida que son parte de la subjetividad social a que se refiere Güell (1998). Es así como en este estudio se abre la tribuna a la expresión libre del maestro, exponiendo su comprensión particular de la experiencia en la Adopción del Rediseño, especialmente de la vivencia de la Autonomía Docente.

En síntesis, la subjetividad en el profesor configura su trabajo y su visión profesional dependiendo de su experiencia vital y de sus antecedentes; de su estilo de vida dentro y fuera de la escuela; de su identidad cultural (Hargreaves, 1992, p. 116); la etapa de

la vida en la que se encuentre, así como el estadio de su carrera profesional que esté transitando (Hargreaves, 1992, pp. 117 y 118).

Es así como en el marco metodológico del presente estudio de caso, la subjetividad de las maestras participantes está en el centro alrededor del cuál gira todo el análisis. Y no sólo eso, sino que la visión y los conceptos de cada una, dan luz de su comprensión e involucramiento en el proceso del Rediseño y de su interés y compromiso –en dado caso- por participar activamente en su evolución, que de entrada, tendría que resultar una meta primordial del Instituto.

La palabra o lenguaje por su carácter social y cultural es el acceso disponible más estructurado para llegar a todo este mundo de procesos subjetivos (Jaidar, 1998, p. 45), es por ello que este estudio se ha centrado en el análisis de lo que las maestras dicen sobre su experiencia en la adopción del rediseño.

Antes de definir la categoría central de este análisis de caso, se expondrá el tema del Análisis del discurso ideológico que ayuda a fundamentar el valor que tiene el estudio de la palabra de los sujetos en este análisis.

Cabe señalar, sin embargo, que la teorización sobre el tema es exigua, es decir, que existen explicaciones teóricas aún insuficientes sobre cómo se relacionan el discurso y las ideologías de quiénes los emiten.

Van Dijk (sin fecha de publicación) define el Análisis del discurso ideológico como un recurso que devela la ideología de las personas mediante la interpretación cuidadosa que se haga de su discurso en términos de la comprensión de los significados que son expresados de manera explícita o implícita. Se clasifica como una forma particular del análisis sociopolítico del discurso, que intenta vincular dos ámbitos estructurales: el discurso y las relaciones sociales de clase, género, etnicidad o cualquier otro tipo de variable que implica papeles y/o niveles sociales, por ejemplo, los profesionales, que en este caso aplicaría a los

profesores (Fairclough, 1989, 1992; Kedar, 1987; Kramarae, Schulz y O'Barr, 1984; Kress, 1985; Ng y Bradac, 1993; Wodack, 1989, citados en Van Dijk, sin fecha de publicación).

En el Análisis del discurso ideológico se asume, pues, que los sujetos expresan en su lenguaje la forma en que perciben el mundo desde su posición social, es decir, su ideología. Los límites de estos estudios se configuran alrededor de la realización de análisis de correlaciones. Y desde el enfoque sociopolítico se ha estudiado en buena medida las relaciones de dominación.

En el caso de este estudio se analizará el discurso de las profesoras, durante sus intervenciones en las entrevistas realizadas. Lo que se busca es la presencia o la ausencia de la Autonomía Docente en su primera experiencia en el proceso de Adopción del Rediseño, a través de desentrañar de sus opiniones los indicadores de la misma. Este análisis permitirá hacer evidente la relación Autonomía – Adopción de un Rediseño y sus repercusiones en las concepciones que las profesoras tienen del Rediseño mismo y de cómo matiza su trabajo docente.

Si se parte del supuesto institucional de que el Rediseño -como proceso de cambio, en todas sus facetas, incluida la adopción- es un fenómeno favorable a la labor de enseñanza-aprendizaje (ITESM, 1999, p. 3), ¿las profesoras que lo experimentaron un año atrás se sintieron beneficiadas en el desarrollo de su práctica autónoma?

Las llamadas "ideologías" (Van Dijk, sin año de publicación) o subjetividad social (Güell, 1998) organizan las actitudes y opiniones de un grupo de personas alrededor de temas significativos (Eagly y Chaiken, 1993, citado en Van Dijk, sin fecha de publicación), que en una interfase sociocognitiva de representaciones mentales individuales, supone que no todos los miembros de un grupo disponen del mismo sistema ideológico porque cada uno cuenta con su historia personal, su experiencia propia, valores, razones, fundamentos, sentimientos e identidad que orientan su conducta, y por ende, su discurso.

La categoría central de esta investigación es la Autonomía profesional docente, que se puede definir haciendo una integración de las ideas de varios autores (Jackson, 1992; Dewey, citado en Jackson, 1992; Elliot, 1996; Stenhouse, 1975 citado en Elliot, 1996; Hargreaves, 1994; Eddy citado en Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada, 1993) como el hecho de que el profesor ejerza su criterio profesional para decidir cómo conducir sus actividades docentes, en qué momento realizarlas, a través de qué medios; que seleccione las técnicas e instrumentos que requiere para ello; que decida sobre la planeación de sus cursos -incluso con base en ciertas prescripciones generales-, además de disponer flexiblemente de dicha planificación para dar lugar a la espontaneidad y a la libertad en sus iniciativas. Asimismo, que su práctica tenga como característica la racionalidad y tenga un manejo libre del tiempo.

Si analizamos de cerca las premisas, los procedimientos y los materiales que se ponen a disposición de los profesores que adoptan un curso rediseñado, probablemente podamos concluir que representan o al menos podrían llegar a simbolizar formas de negación o amenaza de la autonomía profesional docente, con sus propios tintes, representados en la figura protagónica del rediseño: la plataforma tecnológica, es decir, el uso del software Lotus Notes – Learning Space en la administración de los cursos.

Existen una serie de variables que se relacionan directamente con la Autonomía docente y a partir de las cuáles se pueden desglosar los indicadores concretos, cuya presencia o ausencia en el quehacer cotidiano del profesor, demuestran la existencia parcial, total o nula de autonomía docente, estas variables son a) la existencia de flexibilidad en la enseñanza; b) la presencia de una práctica reflexiva del docente; c) la toma de decisiones de acuerdo con un criterio profesional; y d) el uso autónomo del tiempo.

a) La variable Existencia de flexibilidad en la enseñanza representa que el maestro

desprecia las disposiciones sobre el uso de herramientas, por ejemplo, tener indicaciones de usar determinado texto y de cómo manejarlo, el uso rígido de otras tecnologías educativas como las computadoras, y en cambio acepta como valioso el hecho de aportar materiales complementarios propios. Asimismo, evita limitar su espontaneidad en las clases y desea que se respeten sus ideas sobre la enseñanza (Jackson, 1992, p. 164).

b) La variable Presencia de una práctica reflexiva del docente hace alusión al hecho de que el profesor, en primer término, sea un agente crítico que cuestione los fines y medios educativos; que discuta los fundamentos de sus propias acciones, conocimientos, creencias y conclusiones, así como que sea capaz de generar los criterios de análisis de su propio trabajo. Dewey (Citado en Jackson, 1992, p. 13) dice que la acción rutinaria -no reflexiva- se guía por la tradición, la verdad de la autoridad oficial, la falta de cuestionamiento; y que la acción reflexiva, en cambio, conlleva el examen, la deliberación y la fundamentación de los actos, los saberes y las creencias propias, es decir, que maestros y alumnos sean creativos y generen nuevos significados y prácticas racionalmente justificadas.

Elliot (1996, p. 26) considera, junto con Stenhouse (1975 citado en Elliot, 1996, p. 30) que el desarrollo del curriculum es cuestión del fomento de las capacidades autorreflexivas de los docentes; que los maestros necesitan generar sus propios criterios de juicio para analizar su trabajo, es decir, que produzcan un cuerpo de visiones y comprensiones compartidas del progreso y la renovación del trabajo en el aula y no sólo lleven a la práctica una teoría pedagógica. ¿En qué medida las maestras que adoptan un curso piensan que este hecho las impulsa a una acción reflexiva o no?

c) La variable Toma de decisiones significa que el profesor tiene la certeza de que

su trabajo en las aulas es un espacio donde es él quien dice la última palabra; el hecho de que maneje flexiblemente el curriculum, es decir, que rechaza la prescripción de la guía del curriculum, de planes de clase y persigue la libertad para usar libremente el criterio colegiado de qué temas incluir en el programa (Jackson, 1992, p. 163). En otras palabras, que el profesor no sea un técnico de la educación que implemente mecánicamente un curriculum definido por otros como válido, sino que tenga injerencia en el proceso de su elaboración (Eddy citado en Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada, 1993, p. 268). Es claro, y conviene no perder de vista, que una de las razones de que se fomenten acciones que impiden la toma de decisiones de los maestros es "la necesidad de que en el aula se realicen las actividades que se correspondan con los proyectos educativos válidos para el sistema como un todo" (Eddy citado en Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada, 1993, p. 269), sin embargo, cabe reflexionar acerca del problema de si la adopción de un rediseño es una fórmula adecuada para cumplir con el proyecto educativo de la Preparatoria del ITESM?

d) La variable uso autónomo del tiempo. Hargreaves (1994, p. 44) declara que el tiempo es insuficiente siempre que se trata del cambio educativo, de la implementación del curriculum, de la enseñanza y de los maestros.

"La escasez de tiempo hace difícil planear las cosas de forma más rigurosa, comprometerse con el esfuerzo de innovación, reunirse con los compañeros o detenerse a reflexionar sobre los propios objetivos y progresos" (Hargreaves, 1994, p. 44). De igual manera, el tiempo es un ente que se percibe de manera relativa a la posición que se ocupa en la educación, es decir, el tiempo del maestro, nunca es el mismo que el tiempo del administrador; es por ello que Hargreaves afirma que es objeto de lucha política.

El mismo autor reconoce al menos cuatro dimensiones interrelacionadas del tiempo aplicado al trabajo de los maestros: Tiempo técnico – racional, tiempo micropolítico, tiempo fenomenológico y tiempo sociopolítico.

El Tiempo Técnico – Racional puede concebirse de manera sintética como una "variable objetiva, una condición instrumental, de organización, que puede manipularse desde arriba para favorecer la implementación de los cambios educativos cuyos fines y conveniencia se determinan en otra parte" (Hargreaves, 1994, p. 121). Aquí la pregunta es si el tiempo técnico – racional que los administradores han marcado para la implementación del rediseño, puede llegar a coincidir con el tiempo propio de los actores del mismo –los profesores-.

El Tiempo Micropolítico refleja la distribución del poder y las categorías en las escuelas. Hargreaves afirma que entre mayor sea la "categoría" de los profesores, tendrán menos tiempo asignado en las aulas, frente a los estudiantes y viceversa; de manera que los profesores tienen prácticamente toda su jornada destinada a trabajo en el salón de clases, "como si planificar, preparar, evaluar y consultar no se tratara de una necesidad pedagógica" (Hargreaves 1994, p. 123).

"En la 'Dimensión Fenomenológica del Tiempo' éste es subjetivo, vivido y tiene una duración interna que varía de persona a persona" " (Hargreaves 1994, p. 125), de modo que frente a las presiones temporales de implementación del curriculum los profesores probablemente responderán a un ritmo diferente -generalmente más lento- del que plantean los administradores y sus cronogramas, dada su concepción subjetiva del tiempo y las condiciones de su trabajo. ¿Cuáles pueden ser las consecuencias del conflicto entre las dos concepciones del tiempo, para la gestión del rediseño de la enseñanza en la Preparatoria del Tec?

Es un hecho que el tiempo técnico-racional conserva su jerarquía sobre el tiempo fenomenológico, cuestión que nos lleva a la dimensión sociopolítica del tiempo.

El Tiempo Sociopolítico, por su parte, es un privilegio de quienes ostentan el poder, el control administrativo del trabajo de los profesores y del proceso de implementación del curriculum. Se pueden identificar dos de sus características principales:

1) La separación, que consiste en percibir como demasiado lentos los sucesos del aula; está en función de la lejanía que se tenga del salón de clases, que provoca impaciencia de los administradores porque los cambios que promueven, tienen lugar de manera pausada con respecto a sus expectativas, a diferencia de los profesores que viven la complejidad total de los fenómenos del aula y que tratan de incorporar, por ello, las innovaciones de manera más lenta; es más, afirma Hargreaves (1994, p. 134), "cuanto más rápida y 'no realista' sea la cronología de implementación, más tratará de alargarla el profesor. Cuanto más lento realice éste el proceso de implementación, más impaciente estará el administrador y más inclinado a forzar el ritmo", y así. Todo esto tiene varias consecuencias: el fenómeno de intensificación del trabajo de los maestros, la incomprensión entre administradores y profesores en cuestiones de tiempo y trabajo, complejos problemas de comunicación. Las preguntas que se hace Hargreaves y que se retoman en este trabajo son si ¿debe estar estrictamente separada la planificación administrativa de la ejecución de esos planes en la clase? ¿Los administradores deben ser los responsables de la elaboración y los profesores sólo de la implementación de lo ya elaborado? Si a los docentes se les ofrece un papel más importante en la elaboración del curriculum y en la planificación del tiempo ¿la programación del tiempo sería más realista y congruente con las necesidades de implementación?

2) La colonización consiste en que el tiempo de los docentes es "colonizado" para fines administrativos (Hargreaves, 1994, p. 135), de manera que se reducen los espacios

propios de las actividades docentes, incluso los de relajamiento, para responder a tareas como la asistencia a reuniones programadas para ellos o la elaboración de informes que se realizan bajo la supervisión administrativa. La preocupación que rige el fenómeno de la colonización es la de la productividad y el control de la utilización del tiempo ¿Cuál es la vivencia de los profesores de la Preparatoria del ITESM – CCM con respecto a la colonización del tiempo y sus consecuencias en la implementación satisfactoria del rediseño?

Para efectos de esta investigación, se tomarán en consideración tres de las dimensiones temporales descritas aquí: Técnico-Racional, Fenomenológica y Sociopolítica. La Dimensión Micropolítica se dejará fuera, debido a que el grupo de sujetos tiene un tipo de contratación exclusivo para las labores del aula.

Enseguida se presenta un mapa conceptual que ilustra y sintetiza las variables e indicadores alrededor de los cuales girará esta investigación, mismas que han sido explicadas en este apartado (Ilustración 5).

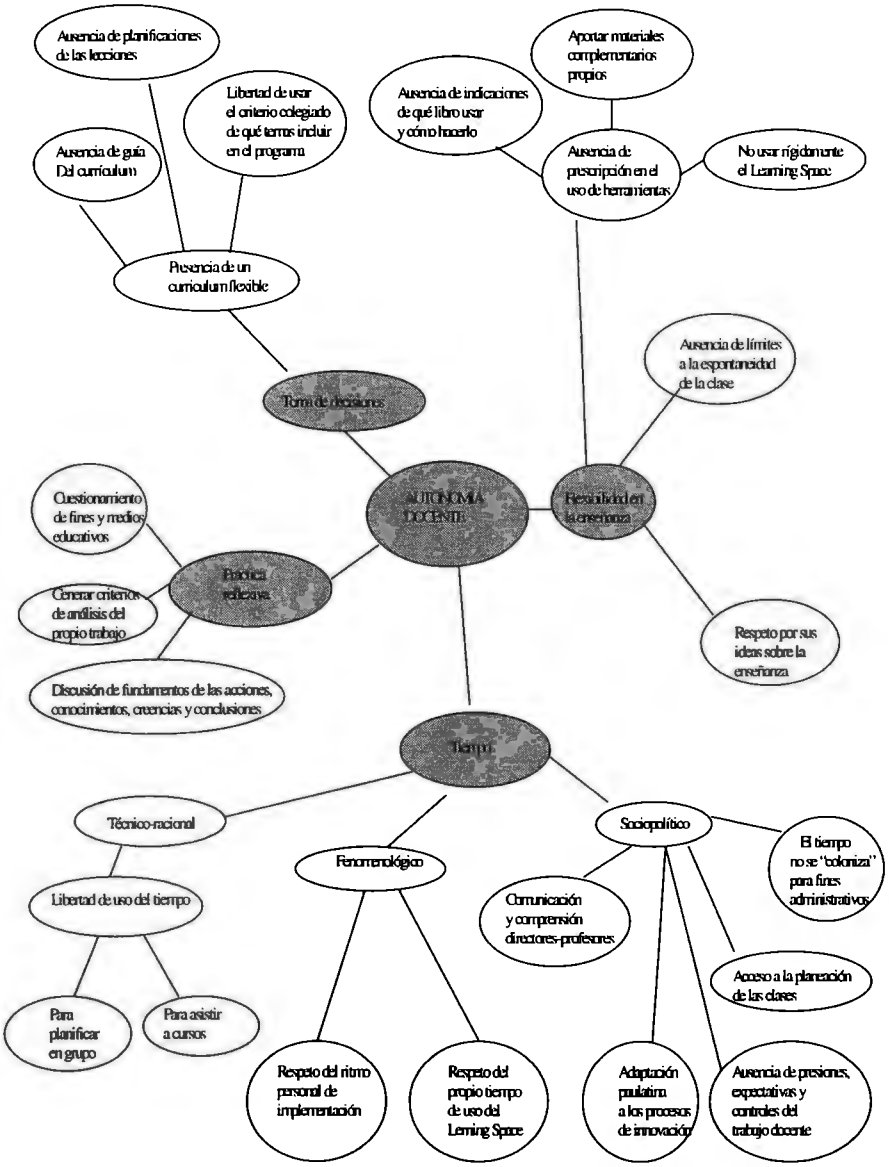

Ilustración 5. Mapa conceptual de la Autonomía Docente.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

La preocupación fundamental de este trabajo es la relación que existe entre la adopción de un rediseño y la autonomía del docente que lo adopta. Los datos que se presentan en este apartado representan dicha relación, en el caso que se está analizando. Se incluyen también cuestiones que responden a las preguntas planteadas en el apartado de "El Significado de la Autonomía Docente", y que sirven de contexto, clarificación y complemento a la parte medular de la investigación.

La estructura de esta "Presentación de resultados", sigue el orden lógico de las preguntas enunciadas en el capítulo de "El Significado de la Autonomía Docente"; incluye tanto las tablas con las respuestas de las profesoras y el conteo de frecuencias de dichas respuestas, que representan la presencia o ausencia de los indicadores de Autonomía Docente definidos también en el capítulo "El Tema de Investigación"; así como algunas respuestas que trascienden los límites temporales de la experiencia en estudio y que proyectan expectativas a futuro en algunos aspectos de la Autonomía Docente; y también varias síntesis cualitativas de otros comentarios relativos a algunos aspectos encadenados a la categoría central y al tema de investigación. Cabe hacer la aclaración de que todos los comentarios relacionados con las cuatro variables en que se dividió el concepto de Autonomía Docente fueron contabilizados en las tablas de frecuencias y que además se incluyeron en las síntesis cualitativas, cuando éstas respondían alguna de las preguntas planteadas en la investigación.

- ¿Qué significa para este grupo de participantes específicamente la adopción de un rediseño en particular?

Rediseño es una experiencia de arriesgarse...porque éramos de las primeras profesoras que tomábamos la experiencia... con muy pocos elementos...es decir, una de las cosas en esto de arriesgarse...fue tener que lidiar con el enojo de los alumnos cuando yo tenía muy pocos elementos...y había una demanda de los chavos que me rebasaba...arriesgarse sin saber...porque no entendíamos... Por otro lado fue una experiencia que a mí me gustó, aún cuando...me sentí atada de manos (ver anexo: Entrevista 1, p. 87).

Para mí rediseño es una nueva estrategia de enseñanza y aprendizaje que cambia las modalidades a base de enseñanza tradicional y que usa como soporte la tecnología, lo que siento que los alumnos confunden, que usar laptop es rediseño y para mí no, rediseño es el cómo está planteado el curso..." (ver anexo: Entrevista 1, p. 89).

Rediseño, tanto por lo que he escuchado aquí como lo que he vivido en Bimbo ...es repensar una actividad empezando de cero, replantearla para ver cómo reconstruirla para ver exactamente qué es lo que te conviene tomar para lograr tu objetivo...implica una nueva concepción de lo que es el alumno, una nueva concepción de lo que es el maestro. (ver anexo: Entrevista 2, p.112).

Pues el concepto (de rediseño) que tengo es el de dar una materia en la que los muchachos pueden revisar en un programa que está en computadora, pueden revisar paso a paso de qué se va a tratar toda la materia; pueden revisar qué tareas van a tener, qué trabajos van a tener y como profesor tú puedes hacer uso de todo ese programa...como herramienta, en la que se facilita el intercambio de conceptos, de dudas y las tareas...de manera más práctica...claro, todo está encadenado a lo que va a ser un futuro en educación, que va a ser el manejo virtual de la educación en la que el maestro prácticamente va a ser un tutor (ver anexo: Entrevista 3, p.117).

- ¿Qué implicaciones ha tenido la adopción de un rediseño en el desarrollo de su actividad profesional?

Las profesoras opinan sobre los asuntos que influyen en su desarrollo docente.

Una maestra señala que su desarrollo profesional docente en esta institución ha sido continuo, aprendiendo cosas por sí misma, teniendo que verse desde otro punto de vista, cambiar su estilo, adaptarse y responder a las pautas que marca cada grupo; además de los apoyos externos como los cursos, que en alguna proporción tienen relación con el rediseño (ver anexo: Entrevista 1, pp. 86 y 87).

Una de las profesoras opina que sin importar si el contexto es el rediseño u otro proceso, el involucramiento en una experiencia con un grupo, necesariamente lleva a la reflexión de lo que se está haciendo; y que esa parte reflexiva durante y al final, de lo que pasó, es enriquecedora para la persona en sí y para el aspecto profesional, porque implica ir encontrando un sentido propio (ver anexo: Entrevista 1, p. 105).

Una profesora advierte que el rediseño sí le sirve al profesor porque le dice que "no tiene que estar en el pedestal del 'todo sabio' y eso sirve mucho porque lo relaja. También señala que es relevante que el maestro sienta que su actividad tiene mayor trascendencia que la mera transmisión de datos y la promoción de su memorización, porque le encuentra el sentido y se compromete (ver anexo: Entrevista 2, p.115).

Dos profesoras explican que consideran que el rediseño permite al profesor compartir una responsabilidad y ejercer un papel más de facilitador o de guía, y así los alumnos son más autónomos y se le permite compartir una responsabilidad de manera que ejerce más en el papel de facilitador (ver anexo: Entrevista 2, p. 115 y Entrevista 3, p.118).

Se presentan también los aspectos que son fundamentales para las profesoras como condiciones de un desenvolvimiento óptimo de su actividad docente, porque les dan sensación de dominio en su transcurso.

En primer término, dos de las maestras afirman que es importante que el tema a tratar sea significativo para ellas, es decir, sentir identificación con el contenido de la clase; y este aspecto se logra independientemente del rediseño, es decir, con o sin él (ver anexo: Entrevista1, p.100).

Dos de las maestras proponen un segundo aspecto, también independiente del rediseño, que es la sensación de dominio del tema (ver anexos: Entrevista 1, p. 101 y Entrevista 3, p. 120).

Otro asunto que mencionan dos de las maestras es la relación afectiva que se establece con los estudiantes, ya que el aprendizaje es proporcional al tipo de relación maestro-alumno. Este aspecto, también se da con independencia del rediseño (ver anexo: Entrevista 1, p. 101).

Tres de las profesoras proponen el conocimiento del encuadre como importante para experimentar la sensación de dominio, es decir, tener claridad de las reglas, y una buena planeación global, es decir, saber con puntualidad lo que se persigue con todo el programa, y desde esa perspectiva ubicar la clase y el tema en cuestión; estos asuntos sí se relacionan con el rediseño, aunque no son privativos de éste (ver anexos: Entrevista 1, p. 101; Entrevista 2, p.114 y Entrevista 3, p. 119).

La seguridad personal, sentirse bien con uno mismo y de buen ánimo, también resulta importante en este mismo sentido para una de las profesoras, y definitivamente no se relaciona con el rediseño (ver anexo: Entrevista 2, p. 114).

Directamente en función del rediseño una maestra refiere que nunca se sintió totalmente cómoda en la experiencia de adoptar el rediseño, sobre todo por el software (ver anexo: Entrevista 2, p. 116).

Una de las profesoras juzga que el tiempo y la experiencia en el manejo del curso rediseñado da libertad de profundizar y combinar contenidos (ver anexo: Entrevista 3, p. 119).

Una de las docentes indica que el manejo del curso rediseñado le da orden y tiempo de reflexionar porque puede ver muchas veces el programa y se le ocurren cosas diferentes, revisa distintos materiales para aumentar y quitar elementos (ver anexo: Entrevista 3, p. 121).

- ¿Ofrece alguna ventaja en cuanto a racionalidad de la conducta y las decisiones del profesor, el hecho de adoptar un rediseño, es decir, en qué medida las maestras que adoptan un curso piensan que este hecho las impulsa a una acción reflexiva o no?

Una maestra advierte que si bien su primera experiencia con el rediseño no impidió la reflexión, la autocrítica y la autonomía, tampoco la provocó, a pesar de tener una tendencia a la reflexión y a la autocrítica, en realidad el curso no facilitó las cosas (ver anexo: Entrevista 1, p. 104).

Otra profesora afirma insistentemente que sí fue un semestre que propició reflexión, tanto por problemas personales, como por el sistema en sí, porque fue un estilo nuevo que estimulaba la reflexión en torno a lo que estaba bien, lo que estaba mal o qué estaba pasando, cómo se estaba sintiendo el profesor, por qué obtenía determinados resultados; la reflexión se da en cualquier sistema que se esté aplicando (ver anexo: Entrevista 1, pp. 104 y 105).

Una de las docentes sostiene que no tuvo el tiempo para pensar en hacer algún cambio, ya que la mayor parte de su energía la invertía en el manejo del software que restaba la posibilidad de pensar cómo hacer las cosas en determinado momento (ver anexo: Entrevista 2, p. 114).

El rediseño permite a un profesor cuestionarse su rol del que todo lo sabe y la trascendencia de su actividad, explica una maestra (ver anexo: Entrevista 2, p. 115).

- ¿En especial qué ha sucedido con su autonomía profesional? ¿Cómo vive su práctica cotidiana: con alienación o con autonomía? ¿La adopción de un curso rediseñado posibilita la toma de decisiones como característica de un profesional docente? ¿Cuáles son las consecuencias que conlleva el proceso de adopción de un rediseño en relación con la autonomía del docente?

En primer término las profesoras opinan sobre la importancia de la autonomía docente para ellas.

En tres de los casos se enfatiza la importancia de sentirse autónomo en el trabajo docente.

Cada una de ellas menciona los factores que conlleva dicha autonomía; en algún caso se señala que la autonomía posibilita la sensación de relajamiento y comodidad con el tiempo; en otro caso se afirma que incluso es sentirse de buen humor; en otro caso más, la maestra considera que equivale a permitir la creatividad que es un elemento fundamental para que un trabajo sea completo (ver anexos: Entrevista 1, p. 104 y Entrevista 2, p. 115).

Siendo la Autonomía docente la categoría central de este estudio, se muestran las tablas con las frecuencias de respuesta resultantes, que representan en qué medida las profesoras consideran que se cumplen los indicadores de la autonomía del profesor, en el proceso de adoptar un curso rediseñado, es decir, que las frecuencias de respuesta marcan la presencia o ausencia de los indicadores, a saber, 1) Flexibilidad en la enseñanza, 2) Práctica reflexiva, 3) Toma de decisiones y 4) Manejo autónomo del tiempo:

1) Flexibilidad en la enseñanza.

VARIABLES	INDICADORES		FRECUENCIAS DE RESPUESTA	
			RESPUESTAS QUE INDICAN LA PRESENCIA DE INDICADORES DE AUTONOMÍA DOCENTE.	RESPUESTAS QUE INDICAN LA AUSENCIA DE INDICADORES DE AUTONOMÍA DOCENTE.
FLEXIBILIDAD EN LA ENSEÑANZA	AUSENCIA DE PRESCRIPCIONES EN EL USO DE HERRAMIENTAS	AUSENCIA DE INDICACIONES DE QUÉ LIBRO USAR Y CÓMO HACERLO	f = 0	En la adopción del rediseño sí se prescribieron estas indicaciones: f = 2
		POSIBILIDAD DE APORTAR MATERIALES COMPLEMENTARIOS PROPIOS	En la adopción del rediseño sí se realizaron aportaciones de materiales y los aportes aumentarán con el tiempo: f = 4	En la adopción del rediseño no se dio esta posibilidad: f = 2
		PODER APORTAR OTRAS TAREAS	f = 0	En la adopción del rediseño no se aportaron otras tareas: f = 1
		NO USAR RÍGIDAMENTE EL LEARNING SPACE	f = 0	En la adopción del rediseño sí se usó rígidamente el Learning Space: f = 7
	AUSENCIA DE LÍMITES A LA ESPONTANEIDAD EN LA CLASE		En la adopción del rediseño no hay un límite absoluto, es decir que sí hay espontaneidad en las clases: f = 4	En la adopción del rediseño sí se limitó la espontaneidad en las clases: f = 6
	PRESENCIA DE RESPETO POR SUS IDEAS SOBRE LA ENSEÑANZA		En la adopción del rediseño sí hay respeto por sus ideas sobre enseñanza: f = 2	En la adopción del rediseño no hay respeto por sus ideas sobre enseñanza: f = 2

Tabla 1. Flexibilidad en la enseñanza.

2) Práctica reflexiva.

VARIABLES	INDICADORES	FRECUENCIAS DE RESPUESTA	
		RESPUESTAS QUE INDICAN LA PRESENCIA DE INDICADORES DE AUTONOMÍA DOCENTE.	RESPUESTAS QUE INDICAN LA AUSENCIA DE INDICADORES DE AUTONOMÍA DOCENTE.
PRÁCTICA REFLEXIVA	PRESENCIA DE CUESTIONAMIENTO DE LOS FINES Y MEDIOS EDUCATIVOS	En la adopción del rediseño sí se presentan cuestionamientos: f = 11	f = 0
	PRESENCIA DE DISCUSIÓN DE FUNDAMENTOS DE ACCIONES, CONOCIMIENTOS, CREENCIAS Y CONCLUSIONES	En la adopción del rediseño este indicador sí se cumple: f = 9	f = 0
	GENERAR CRITERIOS DE ANÁLISIS DEL PROPIO TRABAJO	f = 0	En la adopción del rediseño este indicador no se cumple: f = 3

Tabla 2. Práctica reflexiva.

3) Toma de decisiones.

VARIABLES	INDICADORES		FRECUENCIAS DE RESPUESTA	
			RESPUESTAS QUE INDICAN LA PRESENCIA DE INDICADORES DE AUTONOMÍA DOCENTE.	RESPUESTAS QUE INDICAN LA AUSENCIA DE INDICADORES DE AUTONOMÍA DOCENTE.
TOMA DE DECISIONES	CURRICULUM FLEXIBLE	AUSENCIA DE PLANIFICACIONES DE LAS LECCIONES	f = 0	En la adopción del rediseño este indicador no se cumple: f = 1
		AUSENCIA DE GUÍA DEL CURRICULUM	f = 0	En la adopción del rediseño este indicador no se cumple: f = 2
		LIBERTAD DE PODER MODIFICAR LOS PLANES ESTABLECIDOS	En la adopción del rediseño este criterio sí se cumple: f = 9	En la adopción del rediseño este indicador no se cumple: f = 6 Este indicador no se cumple porque es difícil y complejo hacer modificaciones: f = 3
		LIBERTAD DE USAR EL CRITERIO COLEGIADO DE QUÉ TEMAS INCLUIR EN EL PROGRAMA	f = 0	En la adopción del rediseño no hay libertad de incluir temas: f = 5

Tabla 3. Toma de decisiones.

4) Manejo autónomo del tiempo.

VARIABLE	INDICADORES			FRECUENCIAS DE RESPUESTA	
				RESPUESTAS QUE INDICAN LA PRESENCIA DE INDICADORES DE AUTONOMÍA DOCENTE.	RESPUESTAS QUE INDICAN LA AUSENCIA DE INDICADORES DE AUTONOMÍA DOCENTE.
TIEMPO	TÉCNICO-RACIONAL	LIBERTAD DE USO DEL TIEMPO	PARA PLANIFICAR EN GRUPO	f = 0	En la adopción del rediseño no hay libertad para planificar en grupo: f = 1
			PARA ASISTIR A CURSOS	f = 0	f = 0
	FENOME-NOLÓGICO	RESPETO DEL RITMO DE IMPLEMENTACIÓN		f = 0	En la adopción del rediseño no existe respeto del ritmo de implementación: f = 10
		RESPETO DEL PROPIO TIEMPO DE USO DEL LEARNING SPACE		f = 0	En la adopción del rediseño no se respeta el tiempo de uso del Learning Space: f = 1
	SOCIO POLÍTICO	PRESENCIA DE COMUNICACIÓN Y COMPRENSIÓN ENTRE DIRECTORES Y PROFESORES		f = 0	En la adopción del rediseño este indicador no se cumple: f = 3
		ADAPTACIÓN PAULATINA A LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN		f = 0	En la adopción del rediseño no se presenta una adaptación paulatina a los procesos de innovación: f = 3
		AUSENCIA DE PRESIONES, EXPECTATIVAS Y CONTROLES DEL TRABAJO DOCENTE		Hay ciertos márgenes de libertad: f = 1	Este indicador no se cumple en la adopción del rediseño: f = 16
		ACCESO A LA PLANEACIÓN DE LAS CLASES		Actualmente hay acceso a la planificación de las clases con cierto margen y según el tiempo de dominio: f = 4	Este indicador no se cumple: f = 4
		EL TIEMPO NO SE "COLONIZA" PARA FINES ADMINISTRATIVOS		f = 0	f = 0

Tabla 4. Manejo autónomo del tiempo.

Para completar este aspecto de la Autonomía docente, se presentan las siguientes afirmaciones de las profesoras que ya fueron contabilizadas en las tablas de frecuencias, pero que ayudan a destacar cualitativamente los resultados obtenidos en la recolección:

Existen cuatro menciones categóricas de que la adopción del rediseño no provocó la autonomía, que limitaba la acción, en primera instancia porque había una consigna de no realizar modificaciones esa primera vez en que implementaban el curso.

Sólo una de las profesoras sostiene que con el transcurso del tiempo y el hecho de que ha implementado el curso ya varias veces, se siente con autonomía y realiza cambios, combinaciones en los contenidos, actividades y materiales, aunque en esencia maneja el mismo curso rediseñado (ver anexos: Entrevista 1, p. 104; Entrevista 2, p. 115 ; Entrevista 3, pp. 119, 120 y 121).

Una de las profesoras asevera categóricamente que se cuestionó continuar en la institución por su incomodidad ante la inflexibilidad del curriculum (ver anexo: Entrevista 1, p. 115).

Una de las maestras reitera que ahora se da cuenta de que tiene libertad de combinar dentro de un margen; su sensación actual es de cierta libertad; no le ve desventaja a la presencia del material y del programa y a los límites que estos aplican.

A pesar de que las entrevistas se centraron en la experiencia de adopción de agosto – diciembre de 1998, las maestras manifestaron expectativas futuras sobre lo que creen que podría tener lugar en próximos periodos de adopción del rediseño, es decir, que consideran que el hecho de que ciertos indicadores de Autonomía Docente no se presentaron en su primera experiencia en que se acordó respetar en su totalidad el curso planeado, puede cambiar en sus próximas experiencias. Específicamente hicieron comentarios en este sentido en los aspectos que se describen a continuación.

En cuanto a la variable "Flexibilidad en la enseñanza", hay 3 opiniones que indican que en la adopción del rediseño sí es posible aportar materiales complementarios propios, aunque no lo hayan hecho; además en 4 ocasiones se comentó que con el tiempo aumentarán las aportaciones de materiales complementarios. Asimismo, hay un comentario aislado sobre que se considera que en el futuro sea posible usar con flexibilidad el Learning Space.

Con relación a la variable "Toma de decisiones", existe un único comentario acerca de la percepción de alguna profesora de que en el futuro se podrá ejercer libertad para modificar los planes establecidos en el rediseño.

Con respecto a la variable "Manejo autónomo del tiempo", se registra un comentario en el sentido de que en próximas experiencias se respetará el ritmo de implementación del maestro.

También se tiene registro de algunas respuestas de las maestras que expresan duda en definir de manera categórica la presencia o ausencia de ciertos indicadores de la Autonomía como en el caso de la variable "Manejo autónomo del tiempo sociopolítico" en el que se anota un comentario de duda sobre la presencia de comunicación y comprensión entre directores y profesores; y un comentario más de duda de que exista la posibilidad de adaptación paulatina a los procesos de innovación.

Por otro lado, en la variable "Toma de decisiones" se presentó un comentario explícito acerca de que no es una preocupación para esa maestra en particular, el hecho de que existan planificaciones de las lecciones; y una opinión de que no es una preocupación la presencia de una guía del curriculum.

Finalmente, también en la variable "Toma de decisiones" se recibieron dos opiniones de una profesora relacionadas con la libertad de usar el criterio colegiado de qué temas incluir en el programa que vale la pena separar porque efectivamente admite que no

tuvo dicha libertad, sin embargo, que hubo algún grado de autonomía en alguna experiencia subsecuente, en la medida que profundizó y combino de manera diferente los temas. Esto fue facilitado por la experiencia, el tiempo y el dominio del curso rediseñado.

Hasta aquí la presentación de resultados, pero antes de cerrar este apartado, cabe hacer una aclaración acerca del valor de estos datos. Metodológicamente hablando, se planeó realizar las entrevistas semiestructuradas, siguiendo flexiblemente un guión con preguntas abiertas que sugerían temas y que permitían la libre expresión de las profesoras, sin inducir sus respuestas, pero que al mismo tiempo facilitaba el enfoque en la variable en cuestión. Se pretendía que a partir de esas narraciones libres se pudiera deducir la presencia o ausencia de los indicadores de Autonomía Docente, cosa que efectivamente sucedió, sin embargo, en un momento avanzado de las tres entrevistas se observó la necesidad de plantear la pregunta directa de si en la adopción del rediseño tenía lugar la autonomía del profesor. De este modo se consiguió también información directa y específica sobre el tema, a pesar de que en el transcurso de las conversaciones se trataron muchos otros aspectos que no se enmarcan en la experiencia de la Autonomía.

La conclusión a la que se puede arribar como explicación de la necesidad de hacer este encuadre es el hecho concreto de que, en el trabajo escolar diario, prácticamente no existen espacios creados para la reflexión, el planteamiento y la discusión de experiencias y supuestos sobre educación y enseñanza, de modo que las entrevistas se constituyeron en una oportunidad para ello y se abrieron discusiones que rebasan los límites del estudio.

Parece que el impulso de la creación de dichos espacios como práctica cotidiana podría ser una actividad de alto valor para la formación de los profesores; que las iniciativas institucionales en favor del desarrollo docente podrían encontrar un cauce

productivo en este sentido, ya que los cursos de capacitación y los congresos académicos no parecen ser suficientes para que los maestros compartan sus experiencias.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Este trabajo de investigación se plantea como un Estudio de caso ya que se parte de la premisa de que los eventos particulares y las personas son importantes. Se toma como fundamento que el proceso de cambio en el ITESM, sintetizado en el concepto de Rediseño, ha de explicarse tanto desde lo individual como a partir de lo colectivo; para ello han de escucharse las prioridades, las jerarquías de valores, los significados y las experiencias de sus actores: los maestros.

Los resultados de esta investigación encierran un potencial de retroalimentación a las instancias administrativas y académicas del Instituto sobre el Proceso de Rediseño, de manera que éste pueda ser evaluado de modo más objetivo.

A continuación se presenta el análisis de los resultados que se reportan en el capítulo anterior, a la luz de los conceptos teóricos pertinentes, así como con base en el Marco metodológico del análisis del caso que incluye el contexto institucional y los significados de la adopción del Rediseño, en otras palabras, se hará una comparación de lo que se ha establecido como índices de la Autonomía Docente y las características que la profesoras reportan de su práctica real en el semestre que se está analizando. Este proceso de contraste pretende hacer evidentes los aspectos consistentes y los inconsistentes entre lo establecido institucionalmente para la Adopción del Rediseño y los significados personales de las profesoras en relación con su autonomía; recordando que podrán observarse similitudes, pero que son igualmente importantes de destacar los rasgos de la diversidad en la subjetividad de las maestras y en sus condiciones profesionales.

La estructura del análisis de los resultados seguirá la misma lógica del capítulo anterior, donde se hizo la presentación objetiva de los datos recopilados.

Para iniciar el análisis y para contextualizar de manera extralocal el movimiento de Rediseño, se puede partir de su definición como un movimiento que tiene lugar como una de las manifestaciones de lo que Hargreaves (1994) y Halsey (1988 en Hargreaves, 1994, pp. 31 y 32) resumen como el fenómeno político actual de querer que la escuela adopte la responsabilidad de los problemas insolubles de la sociedad que se preocupa porque las generaciones futuras se preparen para resolver las crisis económicas y enfrentar la competitividad global; donde el Instituto y en particular los profesores, en respuesta, tienen que enfocarse en garantizar que sus estudiantes estén a la par del resto de sus competidores en el mundo; y además, tal como lo marca la Misión del Instituto, los docentes se hacen cargo de la responsabilidad no sólo de los valores y actitudes de los estudiantes, sino de que a través de éstas los estudiantes tengan un impacto consonante en la identidad nacional (pág. 32); en otros términos, de acuerdo con Apple (1989, p. 19) el Rediseño como cambio educativo constituye una reestructuración del trabajo de los profesores para enlazarlo con las técnicas e ideologías empresariales, así como con intereses industriales e ideológicos específicos. Cabe hacer notar que las profesoras en sus reflexiones y conclusiones no incluyen este aspecto extralocal, probablemente porque no represente una preocupación relevante para ellas.

A continuación se analiza el significado de la adopción del rediseño para las profesoras y su relación con el concepto que plantea la Institución.

Tal como se expuso en el Marco Contextual, se distinguen dos procesos que posibilitan la participación, al menos idealmente, de todos los profesores del Instituto: el rediseño de cursos y la adopción de estos. Al rediseñar un curso se replantean las intenciones educativas, los objetivos, las estrategias, las actividades de aprendizaje y de enseñanza y el sistema de evaluación, que en sus características innovadoras persiguen

aquellas grandes intenciones de solucionar los retos de la sociedad global actual que ya se mencionaron antes.

Cuando un profesor adopta un curso, implanta el diseño que otro u otros compañeros han planeado, con la posibilidad de introducirle modificaciones suficientemente justificadas y documentadas, de manera que exista acuerdo con el autor original y las autoridades inmediatas y mediatas (ITESM, 1999, p. 11), de manera que se mantenga dentro de los límites de la Misión institucional y las intenciones específicas del curriculum en cuestión.

Como puede observarse en las transcripciones de las respuestas de las maestras que se presentaron en el capítulo anterior, el concepto de Rediseño y el de Adopción del Rediseño no se separan explícitamente; todas las profesoras se refieren al proceso de Rediseño, aparentemente como un concepto global que implica cambios significativos en su forma de trabajar con los estudiantes. La Institución por un lado, ha elaborado documentos que hacen la distinción entre las modalidades de intervención del profesor en el Rediseño, que en el discurso de las profesoras parecen no tener eco; aparentemente en la primera experiencia de adopción del rediseño (prácticamente el único antecedente experiencial de las maestras) hubo insuficiente información y sensibilización de las profesoras para diferenciar su papel de adoptadoras, del de rediseñadoras; y posiblemente esa falta de distinción clara siga permeando hasta el presente, como se puede apreciar en el Marco Contextual, en el apartado denominado "II.8. La Implantación Del Programa De Rediseño" (pp. 8 a 10) donde se abunda en explicaciones del papel del profesor en general y no se hacen distinciones, aunque aparentemente sí aplicarían en algunos momentos.

En otras palabras, existe una discrepancia entre el concepto institucional y el subjetivo caracterizado por una falta de distinción entre los conceptos de rediseño y adopción. Sin embargo, también es evidente que existe alguna conciencia sobre las

implicaciones de sumergirse en el movimiento de rediseño, cualquiera que sea el papel del profesor, en la medida que alguna maestra asume que toma un riesgo al introducir cambios en su enfrentamiento con los estudiantes y que esto fue en alguna medida satisfactorio. Otra profesora con experiencia anterior en reingeniería de procesos pone el rediseño en términos de nuevas concepciones de maestro y alumno. Otra maestra ve con claridad que su nuevo trabajo consiste en modificar su estilo tradicional de enseñar y destaca un problema importante: la confusión de los alumnos entre rediseño y uso de la plataforma tecnológica Lotus Notes Learning Space.

Estas tres opiniones posiblemente hablen de una actitud activa de las profesoras hacia el rediseño, donde están dispuestas y prefieren concebirse como agentes del cambio, en la medida que ellas puedan arriesgarse a cuestionar y modificar los mecanismos tradicionales de su trabajo aún desde su papel de adoptadoras, y no sólo reproductoras pasivas del curso que alguien más diseño por ellas.

La última profesora muestra en su concepto de rediseño que la confusión con el uso de la computadora, no es privativa de los estudiantes, a pesar de tener más experiencia que el resto del grupo en la implantación del curso rediseñado (dos semestres y no sólo uno) en el momento del estudio. Esta frecuente "confusión" o equivalencia entre Rediseño y uso de la herramienta computacional se puede entender bajo la perspectiva de Merton (en Hargreaves, 1994, p. 49) del desplazamiento de metas, donde el encanto por los medios hace perder de vista los objetivos originales; fenómeno que tiene lugar en la medida que los esfuerzos se encaminan hacia la implantación , de modo que las razones del cambio pasan a segundo plano; es decir, que el tema de la herramienta tecnológica puede ser una forma del problema de la innovación, del discurso y el contexto del cambio.

Este comentario representa una segunda discrepancia entre lo institucional y lo subjetivo, que resulta relevante destacar y resolver para garantizar que los actores tengan metas y conceptos en común.

Continua el análisis de resultados con el tema de las implicaciones que ha traído la adopción del rediseño al desarrollo de la actividad profesional de las maestras.

En el apartado titulado "II. 7. La Nueva Práctica Docente (El Rol Del Profesor En El Contexto Del Rediseño)" que forma parte del capítulo "El Marco Contextual" se desglosa una lista de las características de la práctica docente que se espera que se desarrollen con el proceso de cambio educativo, a saber: desarrollo del autoaprendizaje en los alumnos; búsqueda de la amplitud y profundidad del aprendizaje; fomento de habilidades para generar y aplicar el conocimiento; promoción del compromiso de los estudiantes con la realidad nacional y mundial; y centrarse en el alumno.

Para cada una de estas misiones, el Instituto pone a disposición del profesor un catálogo de estrategias y acciones para el desarrollo de su rol docente.

Por su parte, las profesoras hacen mención de lo que ha implicado para su actividad profesional la adopción de un rediseño; sus comentarios se han transcrito en el capítulo anterior. De ellos se puede destacar que hacen una síntesis de lo que consideran que han obtenido como ventaja a partir de su participación en la adopción del rediseño. Dos profesoras expresan haberse beneficiado al asumir un papel de guías que comparten la responsabilidad del aprendizaje con el alumno. Otra ganancia que menciona una profesora es la de sentir que su actividad tiene una mayor trascendencia que la transmisión de datos, cuestión que le ayuda a encontrar un sentido y a comprometerse.

Es notable que una de las maestras haga referencia a cómo su trabajo en el Instituto, independientemente de que esté enmarcado en la adopción del Rediseño o no, le ha

ayudado a desarrollarse y a la reflexión, cuestión inherente al trabajo con grupos de personas. Este comentario responde a un aspecto muy subjetivo que es el estilo personal de asumir la actividad laboral; ya que esta maestra expresa que dentro o fuera del Rediseño, siempre mantiene una actitud autocrítica y reflexiva para seguir aprendiendo y desarrollándose.

Tratando de averiguar el impacto que tuvo la Adopción en su sensación de desenvolvimiento óptimo como docentes, que en algún momento habría podido entenderse como equivalente a una práctica autónoma, se encontró que numerosos aspectos satisfactorios, no se relacionan necesariamente con el proceso, aunque algunos sí se consideran dependientes. La Institución no ha documentado explícitamente su pretensión de lograr que los docentes asuman de manera autónoma su papel, ni se ha referido a la sensación de satisfacción de los maestros como una meta del Rediseño y de su adopción. Se observa claramente el énfasis puesto en que el movimiento centre su atención en el estudiante, moviendo el foco de la enseñanza hacia el aprendizaje; sin embargo, siguiendo las ideas de Güell (1998), vale la pena tomar en cuenta la subjetividad de los profesores, para conseguir la sostenibilidad del proyecto de cambio del Instituto. Dicha subjetividad dicta que las profesoras se sienten satisfechas cuando en su trabajo docente se presentan las siguientes condiciones, que en algunos casos se logran a través del rediseño y en varias más no tienen relación con él:

Para dos maestras, es importante que el tema les resulte significativo y sentirse identificadas con él; esta cuestión es independiente del trabajo con el curso rediseñado. Aquí parece importante que en la Adopción del Rediseño, se permitan suficientemente las modificaciones en las Tablas de Contenidos para mediar esta necesidad subjetiva con la necesidad institucional de cubrir el curriculum que ha predeterminado a través de sus

comisiones curriculares respectivas y en alguna medida, a través de sus profesores rediseñadores.

Para tres profesoras es importante el conocimiento del encuadre del curso, la claridad de las reglas y una buena planeación global, asunto que sí tiene relación con el curso adoptado; es decir, que en la mayoría de los casos, en este grupo de maestras, el trabajo con un curso rediseñado facilita el manejo de su encuadre, y esto es una cualidad para ellas.

Una de las profesoras advierte que debido al software, nunca se sintió totalmente cómoda al adoptar el curso. Esta opinión también merece atención de los administradores escolares, en la medida que incide en un malestar en algún sector de los profesores, en este caso, en una de las cuatro maestras adoptadoras.

Una profesora, que por cierto, en la fecha de la entrevista ya había tenido dos oportunidades de adoptar el curso, a diferencia del resto del grupo que sólo lo había trabajado una vez, hace hincapié en que con el tiempo y la experiencia, la adopción del curso da libertad de profundizar y combinar contenidos. Que el curso rediseñado, cosa que para ella significa que está montado en Learning Space, le da orden y tiempo de reflexionar y de idear nuevos materiales, por ejemplo. Este comentario en primera instancia resulta favorable, ya que parece sugerir que un profesor puede hacer suyo un curso, originalmente ajeno, en la medida que lo moldeé a su manera, cuestión que habla de las ventajas de la Autonomía del maestro como ingrediente de su satisfacción. Aquí cabe la pregunta de cómo se ha manejado el aspecto del software y la documentación de las modificaciones para que sean producto de la discusión y el consenso con las autoras del curso e incluso con el resto de profesoras adoptadoras, tal como lo requiere la Institución en sus mecanismos para garantizar la implantación de su diseño curricular.

Las profesoras hacen referencia a otros aspectos importantes en el desarrollo de su actividad profesional que no se relacionan con la adopción del rediseño y que no serán analizados aquí por estar fuera de los límites del estudio, a saber, la sensación de dominio del tema, la relación afectiva que se establece con los estudiantes y la sensación de seguridad personal y buen ánimo del profesor.

En lo concerniente al juicio de las profesoras sobre si el hecho de adoptar un rediseño ofrece alguna ventaja en cuanto a racionalidad de su conducta y sus decisiones, es decir en qué medida se sienten impulsadas a una acción reflexiva o no, se tienen opiniones encontradas, ya que por un lado existe la convicción en algunas maestras (tres de ellas) de que sí se dio un proceso de cuestionamiento del rol del docente, de la trascendencia de su actividad, que posiblemente sea inherente a todo proceso de innovación, cualquiera que sea su sobrenombre. Sin embargo, en contraste, existe la percepción de dos de ellas de que en la primera experiencia de adopción del rediseño no disponían del tiempo y la energía suficientes para reflexionar, es decir, el rediseño en sí, no propiciaba la reflexión, al consumir dichos recursos en el manejo del software y sus dificultades inherentes.

Frente a esta discrepancia entre las respuestas de las maestras, en primer término, cabe hacer mención de que el Instituto definitivamente centra su atención en el estudiante y alrededor de su aprendizaje y formación gira toda reflexión y trabajo del maestro; éste es un asunto que merece atención de los administradores escolares, ya que la subjetividad del maestro y el proceso propositivo de su desarrollo profesional debieran merecer la misma dedicación, reflexión y consulta, dado que ellos constituyen uno de los dos extremos de la polaridad protagónica de la escuela.

Existen algunas oportunidades que propician la reflexión y el cuestionamiento de las acciones docentes, éstas son los cursos del PDHD que se destinan a sensibilizar al profesor

sobre la necesidad del cambio y a que reflexione sobre algunos aspectos relacionados con su profesión y las demandas futuras que plantea la realidad a los ciudadanos, hoy sus estudiantes. Sin embargo, el enfoque de las respuestas de las profesoras, al ser contradictorio, muestra cómo la reflexión previa a la implantación del curso, en la etapa de sensibilización, se pierde de vista, cuestión que lleva a cuestionar su grado de significación y profundidad, sin dejar de lado el hecho de que formaron el primer grupo de profesores que adoptaban cursos y probablemente el modelo del PDHD haya evolucionado; no obstante, actualmente existe otro factor que no ayuda a mejorar esta situación y es que cursar el PDHD se ha ido convirtiendo en un requisito administrativo para la permanencia de los profesores, en la medida que más cursos se han ido rediseñando y sólo con cierto número de horas de capacitación se pueden implantar.

En una segunda fase los cursos del PDHD tienen como meta preparar al profesor para comprender y aplicar el diseño del curso en cuestión, es decir, tienen un carácter práctico, que no necesariamente propicia la reflexión, dado que el profesor se enfrenta a la necesidad emergente de implantar el curso; en el caso que nos ocupa, incluso hubo una petición expresa de que el curso fuera experimentado tal y como se diseñó, y se dejara para una fase posterior la inclusión de modificaciones.

También se delinea una fase final que consiste en operar normalmente el curso rediseñado y mejorarlo continuamente, que también constituye una serie de actividades de reflexión no sólo sobre el diseño del curso sino necesariamente acerca de las características de la actividad docente. La principal razón de que esta fase reflexiva no sea considerada como relevante por las profesoras es que en el momento de las entrevistas, tres de las maestras aún no habían tenido oportunidad de implantar nuevamente el curso. Por otro lado, indiscutiblemente hacen falta mecanismos oficiales más estructurados para llevar a

cabo esta reflexión permanente, que definitivamente recibe una menor atención que el resto del proceso de adopción del rediseño.

A continuación se lleva a cabo el análisis de los datos recopilados en relación con la categoría central del estudio: la Autonomía Docente, donde las profesoras hacen consideraciones acerca de si la adopción del rediseño posibilitó la toma de decisiones y qué consecuencias conlleva al respecto.

Según el mapa donde se ha conceptualizado la categoría de Autonomía Docente, se consideran 4 variables relacionadas o criterios que caracterizan la autonomía de los profesores, a saber: 1) Que haya flexibilidad en la enseñanza, 2) Que la práctica sea reflexiva, 3) Que el profesor tome sus propias decisiones y 4) Que el profesor maneje de manera autónoma el tiempo. En todas las variables analizadas se encontró información.

Cada variable fue dividida en indicadores y subindicadores específicos; en la mayoría de los indicadores se recolectaron datos (excepto en el indicador que se refiere a la colonización del tiempo); de igual manera, sucedió en los subindicadores (excepto en el correspondiente a la asistencia a cursos).

En síntesis, las profesoras opinan que en su experiencia en la adopción del Rediseño de Orientación Profesional, durante el periodo agosto – diciembre 1998, se dieron las siguientes condiciones relativas a la autonomía docente:

La mayoría del grupo concibe la autonomía en el trabajo docente como un ingrediente importante. Es notable que no sea una opinión generalizada y que una profesora no lo mencione así; éste es un dato substancial en el estudio, ya que hace hincapié en que se debe cuidar esta variable, pero también nos lleva a advertir la dimensión de esta necesidad y a preguntarnos sobre la opinión de cada profesor en particular.

A nivel subjetivo, las profesoras identifican la Autonomía con una serie de características que se relacionan de alguna manera con los conceptos del mapa, a saber, con una sensación de relajamiento y comodidad con el tiempo (Manejo autónomo del tiempo); que se permita la creatividad del maestro, que hace que su trabajo sea pleno (Flexibilidad en la enseñanza y Toma de decisiones); sentirse de buen humor, que no se relaciona especialmente con algún indicador del mapa.

Enseguida se analiza cada variable del mapa:

1) En primer lugar, lo que más destaca en relación con el indicador de la Flexibilidad en la enseñanza es que el uso rígido del Learning Space o plataforma tecnológica limitó la autonomía del docente; se observa que no hay comentarios que contradigan esta tendencia, aunque existe alguna mención en el sentido de que es posible modificar favorablemente este aspecto en el futuro, probablemente una vez que no existiera la indicación contraria y asumiendo que posiblemente sí se ha experimentado la necesidad de hacer cambios y tomar decisiones autónomas con respecto a diferentes aspectos del curso. Ya Apple (1989, p. 151) hablaba de que se requiere un examen serio de las tendencias de la expansión tecnológica en todas las áreas de la educación que responde al vínculo con las industrias automatizadas, oficinas electrónicas y la calificación de su personal. Cabe la posibilidad de aplicar un criterio selectivo y la discusión colegiada entre los profesores de un solo curso, para decidir el uso que ha de darse a la herramienta tecnológica y cómo hacer para que no entorpezca la flexibilidad en la enseñanza y favorezca una decisión racional y en consenso.

Por otra parte, se observa una corriente de opinión en la orientación de que el rediseño limita la espontaneidad en la clase –seis comentarios-, por lo que se considera negativo para la autonomía docente; sin embargo, también se nota una tendencia contradictoria importante, en cuanto a juzgar que no existe tal límite –4 opiniones-.

Nuevamente, resulta relevante la discusión colaborativa del grupo de profesores para llegar a un consenso sobre los límites favorables de la espontaneidad.

En lo relativo a la posibilidad de aportar materiales complementarios propios, como índice de autonomía, cuatro aseveraciones se pronuncian en dirección a que sí se realizaron aportaciones. Sólo en dos casos se afirma simplemente que no se dio esta oportunidad. Estos datos hablan de que en la experiencia de referencia sí se observó algún grado de autonomía, a pesar de la indicación de no alterar lo planeado. Aquí cabría preguntar ¿por qué no se efectuó la documentación de las aportaciones, siguiendo los procedimientos institucionales? ¿cuál es el inconveniente? ¿en qué medida y en qué dirección afecta al proyecto mismo del curso el hecho de no realizar dicha documentación? ¿qué otros mecanismos de recuperación de los aportes de cada profesor se consideran más viables? ¿resulta relevante para el grupo de profesores que imparten un curso rediseñado, el hecho de compartir con otros profesores sus ideas? ¿cuáles son sus sugerencias de los mecanismos para lograrlo?

Existe la disposición de continuar haciendo aportaciones en el futuro; esto posiblemente se deba a la percepción de que es necesario enriquecer el curso en sí, pero también podría considerarse como un índice de la importancia que tiene para las maestras el hecho de manejar las actividades de aprendizaje a su manera. Una ventaja potencial de esta actitud de aportación sería poner a disposición del resto del grupo dichos materiales y discutir sus efectos favorables y desfavorables a los objetivos en cuestión; este hecho posiblemente favorecería la sensación de apropiación comunitaria del curso con sus respectivos efectos favorables: la comodidad en el manejo cotidiano, la riqueza y variedad del curso mismo, el progreso en el desempeño de los maestros en la medida que se da el aprendizaje mutuo.

Existen juicios encontrados en cuanto al hecho de sentir que se respetan sus ideas sobre la enseñanza; hay igual número de afirmaciones positivas y de negativas –2 en cada caso-; una vez más se hace patente la conveniencia de la reflexión y discusión colegiada del asunto en favor de "escuchar la voz" del profesor y concederle trascendencia.

Hubo dos menciones de que en el rediseño el profesor tiene indicado qué libro usar y cómo hacerlo, y este hecho advierte que no hay autonomía al respecto.

También se comenta una vez el hecho de que el maestro no pueda aportar otras tareas al diseño original, es decir, tampoco hay autonomía en ese sentido.

Frente a estos dos últimos juicios, cabe destacar también el mérito potencial de la discusión en el grupo de profesores.

Se puede afirmar, que en general, en la primera experiencia de adopción del rediseño de esta materia, se experimentó una tendencia a hacer más rígida la enseñanza, sin embargo, se espera que en el futuro el proceso de evolución del rediseño lleve a la flexibilización. La pregunta aquí es ¿cómo puede garantizar el Instituto el ofrecimiento de sus programas, sin menoscabar la aspiración de flexibilidad en la enseñanza que expresan las profesoras?

Llama la atención el hecho de que el indicador que se refiere a las restricciones en cuanto al uso de un libro de texto sean poco tomadas en cuenta por las docentes, lo cual puede indicar, que en este momento y en este lugar, está sucediendo algo en el quehacer del maestro, donde aspectos como la prescripción del libro de texto prácticamente se ignora y, en cambio, se toma preferentemente en cuenta la preocupación por el "hacer" en la computadora. Apple (1989, pp. 151 y 152) explica que los textos requieren un cambio fundamental para adaptarse a la tecnología dominante y a los lugares de trabajo docente dominados por éste, esta explicación es pertinente al caso, ya que la preocupación por el

manejo de las computadoras se ha vuelto protagónica; pero Apple (1989, pp. 151 y 152) advierte que el debate educativo no debe girar sólo en torno al papel de la tecnología en las escuelas, sino a los problemas ideológicos y éticos relativos a la escuela y los intereses de los sectores a los que debería servir. Habría que discutir ¿Qué tan real o mítico es el papel de la tecnología en el desarrollo del país? ¿Hay sustento suficiente para justificar el énfasis en la tecnología dentro del rediseño? ¿O simplemente es un elemento paralelo al resto de los enunciados de la Misión del Instituto? Al respecto, se han ido recibiendo señales diferentes con el tiempo de hacer mayor énfasis en el uso de la tecnología o de tomarla como herramienta, sin embargo, no se ha dado una discusión donde participen los profesores para decidir qué hacer en cada caso, recordando la recomendación de Güell (1998) en el sentido de que es importante la mediación entre los polos Subjetividad – Institución para asegurar la supervivencia de un proyecto de cambio.

2) En primer término se hace evidente una discrepancia y es que las profesoras identifican de manera general y desde un concepto subjetivo, que la primera experiencia de adopción no representó ventaja en cuanto a racionalidad de su conducta y sus decisiones, es decir, que no se sintieron impulsadas a una acción reflexiva; sin embargo, como se aprecia en el análisis siguiente, una vez que se analiza su discurso a la luz de la separación de los indicadores de la práctica reflexiva, parecen contradecirse, ya que predominantemente muestran que la experiencia fue propiciadora de procesos de cuestionamiento. Posiblemente aquí se enfrenta un problema semántico donde en primera instancia las profesoras no asocien la variable con los indicadores que se definieron en este estudio; por otro lado, también es probable que en la práctica, el proceso de adopción del rediseño requiera mayor sensibilización del profesor adoptador, de las posibilidades de cuestionamiento y racionalidad que ofrece el Rediseño.

Considerando que una práctica reflexiva se caracteriza, entre otras cosas, por el cuestionamiento de los fines y los medios educativos; además por la existencia de una discusión de los fundamentos de las acciones, los conocimientos, las creencias y las conclusiones del maestro por él mismo, en contraposición con la acción que se guía por la "verdad" de la autoridad, se puede afirmar que existe un consenso entre las profesoras en el aspecto de que sí se da la discusión y el cuestionamiento; lo cual permite concluir que hay un punto a favor de la autonomía en el rediseño; ya que de hecho, un número considerable de comentarios vertidos por las profesoras durante las entrevistas son en sí mismos cuestionamientos y discusiones que retan su propia actuación y el valor de la experiencia de adoptar un rediseño. Se contabilizaron 20 comentarios en total de los dos indicadores de cuestionamiento, 11 de ellos referentes a los fines y medios educativos y 9 relacionados con las acciones, conocimientos, creencias y conclusiones; y ningún comentario que indique la ausencia de dicha discusión y cuestionamiento.

Por el contrario, en lo tocante al indicador de autonomía docente identificado como el hecho de que el profesor genere criterios de análisis de su propio trabajo, es de llamar la atención que sólo una de las profesoras lo menciona en una forma explícita, aunque en repetidas ocasiones, 3 específicamente.

Esta discrepancia de opinión nuevamente lleva a reconocer la diversidad en la subjetividad de las profesoras; asimismo, cabe destacar que ya se puede identificar un problema en la práctica reflexiva autónoma a pesar de que sólo una profesora lo mencione, con base en las opiniones de Elliot (1996, p. 26) y Stenhouse (1975 citado en Elliot, 1996, p. 30) que afirman que para que el curriculum se desarrolle es necesario fomentar las capacidades autorreflexivas de los docentes; que los maestros necesitan generar sus propios criterios de juicio para analizar su trabajo y que produzcan un cuerpo de visiones y

comprensiones compartidas del progreso y la renovación del trabajo en el aula y no sólo lleven a la práctica una teoría pedagógica.

Desde otra perspectiva, ¿qué sucede con este grupo de profesoras donde la mayoría no se plantea explícitamente la opción de generar los criterios de análisis de su trabajo? ¿qué hace que pierdan de vista esta posibilidad? ¿cómo influye el sistema escolar en este caso? ¿cómo influyen sus condiciones de trabajo, es decir, que son profesoras de tiempo parcial que en su mayoría ejercen la docencia como un complemento a su actividad principal? ¿estarían dispuestas a invertir los recursos necesarios para generar estos criterios? ¿apreciarían este rasgo de autonomía en su práctica?

3) En relación con la Toma de decisiones como indicador de autonomía docente, hay contradicción en la percepción de las maestras, porque se expresa una marcada sensación de que no ha habido libertad para modificar los planes establecidos –con 9 opiniones-, ya que de hecho en la experiencia en cuestión, hubo una consigna de no hacer cambios, sino de probar el diseño con sus características originales. Dentro de este aspecto se incluyen tres comentarios de que aunque se tuvo intención de hacer modificaciones en aquella ocasión, resultó difícil y complejo realizarlas ya que implicaba modificar en buena medida las bases de datos de Learning Space.

Sin embargo, también hay una tendencia fuerte a manifestar que sí existe tal libertad, de manera explícita y general en el rediseño o que se preve la posibilidad en el futuro, una vez que no exista una consigna contraria –9 declaraciones-.

Existe acuerdo entre las profesoras en cuanto a que no hay libertad para incluir otros temas en el programa –5 menciones-; una de las maestras agrega que lo que sí ha encontrado es la libertad de profundizar en los temas prescritos y combinarlos en diferente secuencia.

También existe una tendencia en dirección de que, a pesar de que existen planificaciones de las clases y guía del curriculum, no les resulta molesto –3 referencias-. Este asunto, se trata en la entrevista colectiva y ninguna otra profesora lo vuelve a mencionar.

En síntesis, hay percepciones en pugna, entre considerar que la actividad docente en la adopción de un rediseño se caracteriza por la autonomía en la toma de decisiones, y considerar lo contrario, pero definitivamente la balanza se inclina hacia la evidencia de que el profesor no toma decisiones autónomas, aunque se da la tendencia a exponer opiniones conciliadoras o que reflejan la expectativa de que se dé un cambio y el curriculum se flexibilice. Una vez más la subjetividad reclama un lugar en los espacios de decisión en el Rediseño que la Institución habrá de tomar en cuenta para favorecer el desarrollo del proyecto. Por otro lado, las profesoras habrán de concertar y proponer los límites, posibilidades y ventajas de tomar decisiones autónomas individuales o colegiadas, en aras de una participación valiosa no sólo para si mismas o su materia sino para la colectividad más extensa.

5) En relación con el manejo autónomo del tiempo predominan dos preocupaciones.

Una de ellas se asocia con el concepto de tiempo sociopolítico, se refiere a que se restringe la autonomía docente al existir presiones, expectativas y controles en el trabajo del docente –16 comentarios-.

Otra preocupación, enmarcada en el tiempo fenomenológico, es planteada insistentemente y es en el sentido de que no se respetó el ritmo propio de implementación –10 referencias-, aunque es posible que esto cambie en el futuro.

En el marco del tiempo sociopolítico, las maestras hacen 3 comentarios donde

expresan que no se pudieron adaptar paulatinamente al proceso de cambio y 3 menciones de que tuvieron la sensación de que no había comunicación y comprensión entre directivos y profesores en cuanto a la inversión del tiempo y el ritmo de trabajo; en estos aspectos también se registran comentarios que aunque no afirman lo dicho, al menos lo ponen en duda o piensan que en el futuro se puede esperar un cambio.

Hay opiniones encontradas en relación a que, por un lado declaran no tener acceso a la planeación de las clases –4 veces-, pero por otro, que sí lo tienen – 4 veces-, con cierto límite, o al menos que creen que en el futuro esto cambiará.

En lo tocante al manejo del Tiempo técnico-racional un aspecto poco tratado por las profesoras es la libertad en el uso del tiempo, donde sólo una vez se hace referencia a que no hay libertad para planificar en grupo.

Algo a destacar es que sólo se registra un comentario explícito acerca de que no se respetó el propio manejo del tiempo de uso del Learning Space. En otros rubros sí recibió mucha atención el problema de la herramienta tecnológica, sin embargo no en relación con el tiempo de uso. Cabe preguntarse si este en realidad no constituye un problema o si no es emergente, en la medida que la atención se centra más bien en la rigidez que imprime a un curso el hecho de hacer explícitos todos sus detalles en la computadora. Un hecho es que en la primera experiencia de implantación del curso en cuestión, no existieron presiones específicas sobre el tiempo de uso de la plataforma tecnológica; pero esto no implica que en oportunidades subsecuentes el tiempo de uso no sea un problema susceptible de ser atendido y concertado entre autoridades y profesores.

En ningún momento hubo mención del manejo del tiempo para asistir a cursos (tiempo técnico-racional) y de la "colonización" del tiempo para fines administrativos (tiempo sociopolítico). Cabe preguntarse a qué responde la omisión de estos aspectos.

En síntesis, hay contradicción en las posturas de la maestras, sin embargo, es notable cómo se pone en tela de juicio la existencia del manejo autónomo del tiempo durante la implantación de un curso rediseñado. Los problemas más evidentes son que las maestras se sienten presionadas y controladas; y que perciben que no se respeta su ritmo de implementación del curso; ambos problemas se retroalimentan y constituyen un foco de atención, en la medida que existe la expectativa de que este aspecto cambie. Se reitera la necesidad de la discusión entre profesores y administradores para lograr un punto de equilibrio al respecto.

Lo que se puede derivar, ya de manera muy general, con respecto a la existencia o no de autonomía del docente en la primera experiencia de implantación del rediseño de Orientación Profesional es que se caracteriza principalmente por una tendencia a entorpecerla, especialmente en las variables de flexibilidad, toma de decisiones y de manera marcada en el manejo del tiempo. La única variable que parece ser más favorable para la autonomía es la práctica reflexiva. En todos los casos, justamente a través de la discusión, la reflexión, la colegialidad y la mediación entre subjetividad e Institución se puede entrever una vía de solución dialéctica de los conflictos o discrepancias observadas.

Para cerrar este análisis de resultados se aborda una última pregunta, ya que se considera de gran relevancia para el avance del proceso institucional que nos ocupa ¿Es la adopción de un rediseño una fórmula adecuada para cumplir con el proyecto educativo de la Preparatoria del ITESM?

En todas las conclusiones presentadas se puede notar una expectativa y una tendencia a buscar la autonomía en el manejo flexible de un curso previamente rediseñado, la práctica reflexiva, la toma de decisiones y el manejo autónomo del tiempo.

Los seres humanos buscan manejar las reglas pero ¿cómo puede la institución incorporar la diferencia? ¿puede permitirla? Al respecto Eddy (citado en Velasco y cols., 1993, pp. 268 y 269) remarca que desde el momento en que el profesor ingresa en la institución, ésta necesita garantizar que en el aula se lleven a efecto las actividades que correspondan con los proyectos educativos válidos para el sistema como un todo. Pero entonces el papel del maestro adquiere tintes de técnico de la enseñanza que operativiza las políticas establecidas por quienes ocupan posiciones directivas en la burocracia educativa.

Entonces ¿cómo mediar el conflicto entre las dos fuerzas: la necesidad de autonomía del docente y la necesidad del sistema de preservar su proyecto educativo? En la realidad se puede observar la proclividad de las maestras a hacer cambios al rediseño que otras compañeras elaboraron, ¿qué pierde la institución verdaderamente cuando esto sucede?

Si una profesora hace modificaciones frente al aula, planeadas o no, sin documentación ¿cuáles son las consecuencias reales? ¿cómo manejar la situación? ¿en colaboración con o al margen de ellos?

Apple (1989, p. 152) ya advertía que en el cambio educativo, saldrían a la luz las discusiones acerca de cómo los maestros pierden cualificación profesional a través de la estandarización o "proletarización" de las condiciones de trabajo, del control y de su autonomía; además de que aflorarían las tensiones ideológicas derivadas.

Por otro lado, habría que cuestionar hasta qué punto, en este momento y en cada lugar en donde el Tecnológico de Monterrey extiende sus ramas, es pertinente la búsqueda

de los mismos fines a través de los mismos medios. ¿Habrá pérdida, educativamente hablando, si insistimos en que la educación sea global o uniforme en todo el país, principio que la adopción de un rediseño ha venido a reforzar en el ITESM?

¿Qué se omite cuando el maestro no decide qué temas tratar, a través de qué medios propiciar el aprendizaje, qué herramientas son necesarias?

¿Qué se pierde o qué se gana si se delega la responsabilidad de dichas decisiones en profesores que tienen dispersa su atención entre diversas actividades profesionales o entre diversos curricula, porque trabajan simultáneamente en distintas instituciones?

¿La solución es controlar? ¿La respuesta es tener maestros en otras condiciones? Quedan planteadas estas interrogantes, que toda la comunidad académica del ITESM tiene la responsabilidad de discutir y responder.

Conclusiones.

Ya se estableció que este trabajo de investigación es un Estudio de caso cuyos resultados pretenden retroalimentar a las instancias administrativas y académicas del Instituto sobre el Proceso de Rediseño y con ello colaborar en su evaluación más completa. Pero no sólo para ello, sino también para que los maestros mismos aprecien que deben "poner manos a la obra" y tener un papel activo y protagónico en las decisiones de este proceso que les compete absolutamente a ellos.

En las conclusiones de este trabajo, en primer término, se hace una recapitulación de las discrepancias encontradas entre el ideal planteado por el marco teórico, es decir, la situación deseada para la práctica docente autónoma, favorecedora del desarrollo profesional de las maestras y lo observado a través del ojo de cada una de las protagonistas

del caso, cuya subjetividad emerge y permite comprender localmente la forma en que se experimentó el trabajo con un curso rediseñado en una primera oportunidad.

A pesar de que el método de casos no pretende ni permite la generalización de sus resultados, es factible establecer analogías, al menos a nivel de hipótesis, de lo que pudiera suceder en otros grupos de profesores adoptadores de otros cursos rediseñados en cualquier nivel académico y en cualquier ámbito de especialidad.

Cabe recordar que a lo largo de todo este trabajo, se han enunciado nuevas preguntas que pueden servir de base a futuras investigaciones que aporten reflexiones que contribuyan al avance en la tarea educativa del Instituto; estas conclusiones no son la excepción.

Las primeras conclusiones se refieren concretamente al tema de la investigación, la Autonomía Docente.

1. La primera gran conclusión de este trabajo es que la experiencia original de adopción del rediseño de Orientación Profesional, desde el punto de vista subjetivo de las profesoras que la protagonizaron, se caracterizó principalmente por una tendencia a dificultar la Autonomía Docente, especialmente en las variables de flexibilidad, toma de decisiones y marcadamente en el manejo del tiempo. La variable que parece ser más favorable para la autonomía es la práctica reflexiva, con la salvedad de que existe contradicción en el discurso de las profesores a este respecto. En todos los casos, justamente a través de la discusión, la reflexión, la colegialidad y la mediación entre subjetividad e Institución se puede entrever una vía de solución dialéctica de los conflictos o discrepancias observadas.

2. En consecuencia con la primera conclusión se considera pertinente cuidar este aspecto. Pareciera ineludible una discusión a nivel de la comunidad del Instituto para analizar profundamente las implicaciones de mantener el nivel de Autonomía actual de los profesores adoptadores, en este mismo capítulo ya se delinearon algunas preguntas pertinentes. Un aspecto que salta a la vista es la diversidad en las necesidades de Autonomía entre los diferentes profesores, de tal manera que pudiera ser conveniente partir de averiguar la dimensión del asunto en cada situación particular. ¿A quién le corresponde tomar la iniciativa?

3. De manera específica, en lo referente a la primera variable de la Autonomía Docente, el uso de la Plataforma tecnológica Lotus Notes – Learning Space se percibe como un elemento de conflicto porque es ponderado por la Institución y al mismo tiempo se considera como el mayor obstáculo para la flexibilidad de la enseñanza y, por lo tanto, para la Autonomía, en la medida que resulta prescriptivo. Aparentemente existe un conflicto entre los profesores que son usuarios inmediatos de la herramienta y que no decidieron que la necesitaban para favorecer su trabajo, y los administradores que tomaron la decisión de implementarla en todos los casos de cursos rediseñados.

No se ha dado una discusión formal en la que los profesores definan qué hacer con la tecnología en cada caso particular, sólo se han recibido señales de hacer más énfasis en ella y otras que en contraposición indican que sólo se conciba como herramienta; parece importante que los administradores institucionales presten oído a las impresiones de los profesores para favorecer el proceso evolutivo del Proyecto. Un hecho que documenta Jackson (1992, p. 164) es que los profesores tienen un actitud adversa frente a los procedimientos y situaciones que restan la flexibilidad necesaria para manejar su trabajo en

el aula, que de por sí se caracteriza por ser dinámica y demandante de una gran espontaneidad y adaptabilidad frente a las necesidades de cada grupo de estudiantes.

4. Un problema de la práctica reflexiva autónoma es que las profesoras mismas reconozcan el potencial reflexivo de su participación en la Adopción de un rediseño. Resultaría productivo incluir como variables en la reflexión: el desarrollo del docente como profesional, la autonomía misma y la colegialidad, que son temas esenciales a través de cuya discusión los profesores podrían arribar a conclusiones productivas para si mismos, su materia, el Rediseño, el Instituto y la Educación. Una opción sería que se incluyeran como temas en los cursos de la primera etapa del PDHD que cumple la función de sensibilización del docente.

Otro de los problemas en esta variable es que se requiere una mayor definición de los mecanismos para la reflexión en la etapa final del proceso de Adopción y la mejora continua de los cursos y del desempeño docente. Lo más conveniente sería que los mismos equipos de profesores adoptadores y rediseñadores los especificaran.

En tercera instancia, se aprecia que no son las profesoras quienes generan los criterios de análisis de su propio trabajo, cuestión que no favorece el desarrollo del curriculum; aquí habría que definir si ellas están dispuestas a generarlos; si sus prioridades laborales lo permitirían o favorecerían, en la medida que el tiempo y la energía de que disponen para su labor docente es parcial; asimismo, saber si la Institución está dispuesta a descentralizar este proceso.

5. Las profesoras perciben que no toman decisiones autónomas pero tienen la expectativa de hacerlo. Sería adecuado que el Instituto escuchara esta expectativa y

aprovechándola propiciara iniciativas de participación activa y comprometida en favor del progreso del Proyecto.

Las maestras por su parte, debieran definir los límites, posibilidades y ventajas de tomar decisiones autónomas individuales o colegiales, en aras de una participación valiosa no sólo para si mismas o para su materia, sino para la colectividad más extensa.

6. Se pone en tela de juicio la existencia de un manejo autónomo del tiempo de los profesores. Las maestras esperan que cambie el panorama y destacan dos problemas: que haya presión y control en su trabajo; y que no haya respeto de su ritmo de implantación del curso. Ambos problemas se alimentan. Se vislumbra la necesidad de favorecer la discusión entre profesores y administradores para que la experiencia equilibre ambos puntos de vista y se logre mayor comodidad y satisfacción al respecto.

A través de este estudio de caso se pudieron observar otra serie de asuntos relacionados con la Adopción del Rediseño en general y en alguna medida también con la Autonomía del Profesor, a continuación se exponen las conclusiones obtenidas:

7. En primer instancia, parece evidente en el discurso de las profesoras el hecho de que centran su atención en el ámbito local e inmediato de su práctica y las implicaciones que tiene en ella el proceso de adopción del Rediseño; pero ¿es relevante para ellas el significado extralocal de éste? Es decir, el marco político, económico, social y cultural global ¿les resulta significativo? ¿Es suficiente la sensibilización de las profesoras en la primera etapa del PDHD? ¿El Instituto se asegura de que haya una reflexión constante al respecto o también se centra en lo pragmático y lo más próximo? ¿Qué consecuencias ha

tenido el estado de cosas en el compromiso de los profesores adoptadores con el proceso de Rediseño?

8. Existe un uso indistinto de los conceptos Rediseño y Adopción. Posiblemente esta evidencia en el discurso sea un reflejo de que se ha puesto mucha atención al profesor rediseñador y poca al profesor adoptador. ¿sería conveniente hacer un cambio de estrategia al respecto?

9. Se observa una confusión o superposición entre los conceptos de Rediseño y Uso de la Computadora como medio de aprendizaje. ¿El Instituto ha sido congruente con este mito? ¿Por qué permea esta confusión un año después? ¿La estrategia del Instituto para contrarrestar esta yuxtaposición ha resultado suficientemente efectiva?

10. Parece emerger la necesidad de intensificar el proceso reflexivo de los profesores adoptadores con el fin de conseguir mayor sensibilidad sobre el potencial de desarrollo inherente al Rediseño en muchos sentidos, ya que al menos en la primera experiencia de adopción de este curso se observa su insuficiencia. Dicha reflexión se ha localizado principalmente en los cursos de capacitación que incluyen la transferencia del curso a cargo de sus autores. Habría que averiguar si este proceso ha mejorado; asimismo cabe el cuestionamiento de cómo equilibrar el carácter de requisito de la capacitación con la necesidad de la reflexión para el desarrollo profesional.

11. El Instituto no ha planteado metas de satisfacción laboral y profesional de los maestros. En el discurso institucional simplemente no existe mención al respecto, ya que vuelca completamente sus esfuerzos en el interés por el estudiante. Sin embargo, hay

evidencia en este estudio del valor de tomar en cuenta la subjetividad de los profesores para conseguir la sostenibilidad del proyecto del ITESM.

12. Resulta sobresaliente la necesidad de la reflexión y discusión colegial para conseguir diversos fines; algunos de ellos son: examinar los problemas ideológicos y éticos relativos a la escuela antes o además del papel de la tecnología en la educación; hacer escuchar la voz del maestro y aceptar la trascendencia de sus percepciones de que en la adopción del rediseño no se respetan sus ideas sobre la enseñanza; discutir lo referente a la selección y uso de los libros de texto; concertar el diseño de otras tareas de aprendizaje; estudiar los efectos favorables y desfavorables del uso de materiales complementarios que aportan los compañeros profesores; resolver el conflicto entre los intereses institucionales de garantizar su proyecto y las necesidades diversas que plantea la subjetividad del colectivo docente.

13. Si se partiera de la hipótesis de que a mayor autonomía del profesor, la Institución necesita más mecanismos para garantizar la implantación de su proyecto, léase su diseño curricular, habría que considerar una red de variables para su comprobación; es más, probablemente no se podría aceptar la hipótesis para todos los casos, partiendo de la base de que el cuerpo docente no es uniforme y que la diversidad es su característica esencial. He aquí que el Instituto y los profesores se enfrentan a un reto importante.

Hasta el momento de este estudio, el Instituto ha delineado como recurso de garantía para el logro y el respeto de su proyecto, el mecanismo de documentación de los cursos y de sus modificaciones, esta fase es obligatoria para todos los profesores –rediseñadores y adoptadores-. En este estudio se dio la oportunidad de observar que esta etapa puede no ser cubierta de modo cabal, como sucedió en el caso de una de las

profesoras que ya había adoptado el curso dos veces. Habrá que investigar ¿por qué no se ha cumplido este procedimiento? ¿se le considera más un requisito que una manera de recuperar las aportaciones de los profesores adoptadores para compartirlas con el grupo de compañeros? ¿qué pierde la institución verdaderamente cuando esto sucede?

Si una profesora hace modificaciones frente al aula, planeadas o no, sin documentación ¿cuáles son las consecuencias reales? ¿cómo manejar la situación? ¿en colaboración con o al margen de ella?

Visto desde la perspectiva contraria ¿qué se omite cuando el maestro no decide qué temas tratar, a través de qué medios propiciar el aprendizaje, qué herramientas son necesarias?

¿Cómo puede la institución incorporar la diversidad del cuerpo docente? ¿puede permitirla?

¿Cómo mediar el conflicto entre las dos fuerzas: la necesidad de autonomía del docente y la necesidad del sistema de preservar su proyecto educativo?

A un nivel más global ¿habrá pérdida, educativamente hablando, si se insiste en que la educación sea global o uniforme en todo el país, principio que la adopción de un rediseño ha venido a reforzar en el ITESM?

¿Qué se pierde o qué se gana si se delega la responsabilidad de dichas decisiones en profesores que tienen dispersa su atención entre diversas actividades profesionales o entre diversos curricula, porque trabajan simultáneamente en distintas instituciones?

¿La solución es controlar? ¿La respuesta es tener maestros en otras condiciones?

El reto de responder estas preguntas está presente y le corresponde a toda la comunidad del Sistema ITESM enfrentarlo.

CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES.

Este apartado está integrado por una serie de recomendaciones, hechas a la luz de los resultados y conclusiones del análisis del caso, en un intento de generalización, siempre respetuosa de las diferencias y las particularidades de los procesos de Adopción de otros cursos rediseñados.

Para dar paso a las recomendaciones cabe hacer mención de una serie de máximas del desarrollo educativo, que sintetizan el aprendizaje de distintos investigadores en este rubro, Hargreaves (1994, p. 38) las resume de este modo y se consideran pertinentes ya que encajan perfectamente en el fenómeno de cambio que plantea el Rediseño en el ITESM:

> El cambio es un proceso y no un hecho ... La práctica cambia antes que las creencias en las condiciones del cambio impuesto ... Es mejor pensar en grande pero empezar a actuar en pequeño ... La planificación evolutiva funciona mejor que la planificación lineal ... Los planes políticos de acción no pueden regir sobre lo que realmente importa ... Las estrategias de implementación que integran las estrategias de *abajo arriba* con las de *arriba abajo* son más eficaces que cada una de ellas por sí sola ... El conflicto constituye un elemento necesario del cambio.

A continuación, ahora sí, se hace una relación de las recomendaciones que se consideran pertinentes con base en la información que ha arrojado la presente investigación.

1. Diseñar una estrategia que promueva que el concepto de Rediseño sea claro para y compartido por los profesores que ya lo manejan actualmente, de manera que los objetivos del Proyecto General se vean reflejados en las acciones cotidianas, o bien, puestas

a discusión para consensar su significado mismo; de esta manera también los estudiantes podrían compartir dicha claridad.

2. Poner en la mesa de discusión el concepto de Rediseño como un proceso de enseñanza-aprendizaje cuya característica esencial es la virtualidad, ya que al parecer esta premisa no cuenta con el apoyo consensual de la planta docente. Parece importante, poner bajo examen y buscar consenso en los criterios de uso de la plataforma tecnológica, de acuerdo con las características particulares de los cursos y de los profesores, previa puesta en cuestionamiento de la relación progreso y tecnología.

3. Diseñar una estrategia para que, en el marco del rediseño, los profesores discutan y propongan alternativas para su propio desarrollo profesional como docentes, de manera que no exista fragmentación entre ambos conceptos (Rediseño y desarrollo docente). El desarrollo del curriculum, señala Gimeno Sacristán (1996, p. 242) ha de poner el acento en el desarrollo del maestro, en el trabajo colegial y en la comunicación de experiencias, entre otros factores. Elliot (1996, p. 42) por su parte sostiene que los docentes necesitan formar o interiorizar los elementos de juicio para reflexionar sobre su trabajo cotidiano y sus estrategias para conseguir sus fines, de esta manera, además de implementar la teoría, la generarían con base en su práctica.

4. La creación de espacios especiales para la reflexión colectiva sobre las experiencias diarias, que potencien el desarrollo de los docentes y sus prácticas, dado que los cursos de capacitación y los congresos de calidad académica, no parecen satisfacer estas necesidades. Jackson (1992, p. 166) indica que el deseo de autonomía no debe interpretarse como reflejo de un deseo de aislamiento y total independencia. Por su parte Gimeno Sacristán (1996, p. 14) lo plantea en términos de que la profesionalidad del docente está en función de la racionalidad que aplique a sus actos y motivos, dentro del marco de la experiencia depurada de sus colegas.

5. El desarrollo, por cuenta de los administradores escolares, de una mayor sensibilidad del tiempo vivido en las aulas; acercarse a la experiencia directa del salón de clases con intenciones de lograr comprensión y disminuir la presión que se ejerce sobre los profesores y sus ritmos propios, mismos que provocan mayor distanciamiento entre las expectativas y los logros reales en los tiempos de implementación. La disminución de la presión probablemente facilitaría la reflexión y la búsqueda espontánea de la colegialidad en las decisiones, debido a que se libera tiempo y energía para ello; asimismo podría promover un clima de relajamiento y creatividad.

6. Considerar la posibilidad de que a través del trabajo colegial, se diversifiquen y se validen distintas modalidades de un curso rediseñado, a modo de no ir en contra de la autonomía de los profesores. Para ello es necesario pensar en el proceso de rediseño como tal; con un periodo de evolución largo y pausado, en pro de la satisfacción de más docentes y, al mismo tiempo, de la garantía dentro del Sistema de que se está cumpliendo con su Misión y sus Programas. Gimeno Sacristán (1996, p. 233) afirma que el proceso de diseño de los maestos no es reproducción de prácticas con arreglo a las normas, sino la operación de éstas en formas diversas, en función de ciertos aspectos del curriculum, de determinados estudiantes y de situaciones particulares. Además advierte que un diseño puede crear materiales novedosos pero difícilmente puede por sí mismo cambiar la práctica, misma que depende de lo que hagan los maestros en contextos específicos. Finaliza su idea recomendando que los diseños se usen como ejemplos a partir de los cuales los docentes reflexionen y experimenten en sus condiciones de trabajo.

Jackson (1992, p. 166) a su vez confirma que los maestros no desean construir sus programas partiendo de la nada, sino que están dispuestos a aceptar orientaciones prescritas; sin embargo necesitan disponer de espacio para la espontaneidad y el ejercicio del criterio profesional; es decir, libertad dentro de unos límites. Por otro lado, asevera que

es necesario agregar a la cotidianidad escolar, grupos más teóricos que discutan en una atmósfera de comunicación basada en la colaboración y no en el poder jerárquico.

Ningún cambio en la escuela, por espectacular que sea en cualquiera o en todos los ámbitos (infraestructura física, materiales o tecnología), se puede concebir sin enfocarse profundamente en el desarrollo de los docentes que protagonizan dichas innovaciones, para ello no es suficiente hacer que se capaciten en asuntos de curriculum o de innovaciones pedagógicas, sino apreciar que son capaces de cambiar, que desean hacerlo, así como que necesitan estabilidad, es decir, que requieren conservar también aspectos de su práctica que valoran; y que ambas tendencias no son excluyentes (Hargreaves, 1994, p. 39).

Es probable que la sensación de control, expresa o no manifiesta, disminuya si los profesores son llamados a discutir y decidir sobre su propia actividad.

Es posible que los maestros se puedan desarrollar profesionalmente a través de su participación activa.

Woods (en Hargreaves, 1994, p. 40) agrega que cuanto más persistente sea el intento de hacer coincidir los instrumentos del cambio y los deseos de cambio de los maestros, más se frustra el afán esencial de enseñar, porque en ese deseo se halla la creatividad y la espontaneidad, porque el maestro tiene la expectativa de encontrar placer y plenitud, desarrollo y cercanía con los demás; pero los mecanismos del cambio violentan estos anhelos.

Para finalizar, esta serie de recomendaciones se puede apoyar en la visión de Gimeno Sacristán (1996, p. 236) que considera que tanto la determinación externa como la autonomía profesional son reales en el ámbito escolar. Que la práctica docente implica un equilibrio dialéctico entre las restricciones de fuera y su iniciativa personal, cuyas dosis dependen de distintos factores: lo determinante de la política curricular, la autonomía

permitida en la escuela, la capacitación del maestro, la eficacia de la supervisión, la disponibilidad de tiempo para diseñar y para reflexionar sobre la práctica. "La organización colegial de los profesores puede aumentar el espacio de autonomía si se utiliza como recurso para remover obstáculos institucionales en la escuela" (Gimeno Sacristán, 1996, p. 236).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Apple, M.W. (1989) Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós.

Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovitch.

Eddy, E. M. Iniciación a la burocracia. En (Eds.) Velasco Maillo, H. M; García Castaño, F. J; Díaz de Rada, A. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* (1993). Madrid: Trotta.

Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Fairclough, N.L. (1989). *Language and power*. London: Longman.

Fairclough, N.L. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Gimeno, S.J. y Pérez G, A.I. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Güell, P. *Subjetividad Social y Desarrollo Humano.*
http://cueyatl.uam.mx/uam/divisiones/csh/dec/15.htm
Fecha de consulta: 14 de diciembre de 1999.

Hargreaves, A; Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. Teacher Development Series. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1994) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid: Morata.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
http://www.ccm.itesm.mx/campus/facultad/index.html
Fecha de consulta: 18 de mayo de 1999.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

http://www.sistema.itesm.mx/sidi/documentos/pdhd/index.html

Fecha de consulta: 18 de mayo de 1999.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Sistema ITESM. (1994) *Principios, Misión, Organización y Estatuto General del Sistema ITESM.* Monterrey.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Campus Ciudad de México. (1995) *Inducción al Sistema ITESM*, agosto de 1995. Material no publicado, 80 pp.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (1997). *Políticas y normas académicas generales.* Sistema ITESM. Centro de Efectividad Institucional. Tercera edición.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.(1999). *Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes.* Esquema del PDHD, versión 1999. Dirección de Administración de Programas de Desarrollo de la Vicerrectoría Académica del Sistema Tecnológico de Monterrey.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.(Sin año de publicación). *El Rediseño de la Práctica Docente en el Sistema Tecnológico de Monterrey.* Sistema Tecnológico de Monterrey.Vicerrectoría Académica del Sistema ITESM.

Jaidar et al. (1998) *Tras las huellas de la subjetividad.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Jackson, Ph. W. (1992). *La vida en las aulas.* Madrid: Ediciones Morata.

Kedar L. (ed.) (1987). *Power through discourse* . Norwood, NJ: Ablex.

Kress G. (1985). *Linguistic processes in sociocultural practices.* Victoria: Deakin University Press.

Ng, S.H. y Bradac, J.J. (1993). *Power in language. Verbal communication and social Influence* en Van Dijk, T. A. *Análisis del discurso ideológico.* Traducción: Ramón Alvarado.
http://www.iigov.org/pnud/bibliote/bibl0025.htm
Fecha de consulta: 18 de diciembre de 1999.

Reyes, C. y Álvarez, G. (1998) *Orientación Profesional. Rediseño.* ITESM-CCM. División Preparatoria.Departamento de Desarrollo. Material no publicado, 108 pp.

Rimada, B. (1994) *Manual de Orientación Profesional Universitaria. Guía del docente.* México: Trillas

UAM – Unidad Azcapotzalco. (1994). *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos.* México: UAM.

Van Dijk, T. A. *Análisis del discurso ideológico.* Traducción: Ramón Alvarado.
http://www.iigov.org/pnud/bibliote/bibl0025.htm
Fecha de consulta: 18 de diciembre de 1999.

Wittrock, M. C. (1986a). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós Educador.

Wittrock, M. C. (1986b). *La investigación en la enseñanza, II. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós Educador.

Wodak, R. (ed.) (1989). *Language, power and ideology.* Amsterdam.

ANEXOS.

ANEXO 1.
PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL ANTERIORES AL REDISEÑO Y DEL REDISEÑO.

1. PROGRAMA ANALÍTICO ANTERIOR AL REDISEÑO (SEMESTRE ENERO – MAYO DE 1994).

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY.
CAMPUS CIUDAD DE MÉXICO. DIVISIÓN PREPARATORIA. DEPARTAMENTO DE DESARROLLO.
PD404 ORIENTACIÓN PROFESIONAL.
SEMESTRE 9408.
PROGRAMA ANALÍTICO.

OBJETIVOS DEL CURSO.
Este curso pretende que el alumno sea capaz de:
- Analizar la importancia de la elección profesional.
- Conocer los factores que influyen en la elección profesional.
- Generar y evaluar criterios para la toma de decisión vocacional.
- Valorar las alternativas ocupacionales que más le satisfagan.

TEMARIO.

I. Introducción.
II. La importancia de la elección profesional.
III. La vocación y la profesión.
IV. Factores adecuados e inadecuados de la elección profesional.

INFORMACIÓN INTERNA
V. Intereses.
   a) Conceptos.
   b) Aplicación de la prueba de intereses (Catell).
   c) Calificación e interpretación.
   d) Análisis de resultados y su aplicación a la elección profesional.
VI. Habilidades.
   a) Conceptos.
   b) Aplicación de la prueba SOI-LA (Structure of Intellect – Learning abilities).
   c) Calificación e impresión de resultados de la prueba.
   d) Análisis de los resultados y su aplicación a la elección profesional.

VII. Personalidad.
   a) Conceptos.
   b) Aplicación e impresión de los resultados de la prueba Myers-Briggs.
   c) Análisis de resultados y su aplicación a la elección profesional

INFORMACIÓN EXTERNA

VIII. La investigación profesiográfica.

IX. El proceso de toma de decisiones.

X. Integración de la información extrena e interna para la elección profesional.

BIBLIOGRAFÍA.

Casares y Siliceo. Planeación de vida y carrera. Editorial Limusa.
Oliver, Rogelio. Elección de carrera. Editorial Limusa.

EVALUACÍON.

Calificaciones parciales:	
Participación, tareas y portafolios	60%
Trabajos parciales	20%
Examen parcial	20%
Calificación final	
Calificaciones parciales	75%
Periodo final	25%

2. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA EL SISTEMA ITESM, PLAN 95.

ITESM-CCM. DIVISIÓN PREPARATORIA. DEPARTAMENTO DE DESARROLLO.
PD500 ORIENTACIÓN PROFESIONAL. PLAN 95.

JUSTIFICACIÓN.
Durante la formación del alumno, es necesario tomar en cuenta aspectos que le afectan; uno de ellos es la difícil tarea de elegir una carrera. Esta es una decisión que le marcará un estilo de vida en lo futuro y por lo mismo es necesario proporcionarle un espacio y una metodología para que pueda desarrollar las habilidades necesarias para tomar decisiones acerca de su vida profesional.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO.
Que el alumno, considerando las fuentes de información externas e internas, contrate y genere sus mejores opciones profesionales.

PROGRAMA SINTÉTICO.

TEMAS	HORAS DE CLASE
1. Conocimiento de si mismo	25
2. Conocimiento del medio ambiente	10
3. Toima de decisiones	13
Total de horas	48

PROGRAMA ANALÍTICO.

1. Conocimiento de sí mismo.
1.1 Identificar sus aptitudes.
1.2 Clarificar y conocer sus intereses y valores.
1.3 Conocer algunos rasgos de su personalidad relevantes para la elección de carrera.
1.4 Tener conciencia de que sus aptitudes, intereses y rasgos de personalidad conforman su perfil con el fin profesional.

2. Conocimiento del medio ambiente
2.1 Conocer las características y variables de agrupamiento de las distintas carreras.

2.2 Comparar las diferentes áreas de conocimiento y las carreras que las conforman.
2.3 Identificar y evaluar los requisitos de ingreso, cirso y culminación de las carreras de su interés.
2.4 Diferenciar la oportunidades que ofrecen los diversos ambientes ocupacionales.
2.5 Investigar el mercado laboral actual.

3. Toma de decisiones
3.1 Diseñar una estrategia decisional.
3.2 Elaborar su perfil profesiográfico.
3.3 Integrar los elementos del conocimiento de sí mismo y del ambiente.
3.4 Justificar las opciones de elección con base en las variables consideradas en el punto anterior.

METODOLOGÍA.
El profesor será un agente que facilite la independencia del alumno con respecto de cu proceso electivo.

ACTIVIDADES.
Las actividades sugeridas dependen de la implemnetación que cada Campus y Rectoría lleve a cabo.

1. Organizar un Foro de Exposición Profesiográfica
2. Entrevistar alumnos cursando las carreras de su interés.
3. Entrevistar a profesionistas que se encuentren en el ejercicio de su profesión.
4. Visitar diferentes centros laborales.
5. Consultar bolsas de trabajo para valorar las profesiones más requeridas.
6. Visitar diferentes universidades.
7. Consultar planes y programas de estudios actuales.
8. Dinámicas, pruebas psicométricas, cuestionarios, elaboración de exxpedientes personales.

EVALUACIÓN.

Calificación parcial:	
Tareas	10%
Participación en clase	50%
Reporte y/o examen parcial	40%
Total	100%

Calificación final:	
Evaluaciones parciales	60%
Trabajo final	40%
Total	100%

BIBLIOGRAFÍA.

1. Aberastury, A; Knobel, M.A. La Adolescencia Normal. Editorial Paidós. Ecuador, Argentina. 1984.
2. Acevedo, A. Aprender jugando. Editorial Acevedo. 1981.
3. Blos, P. Psicoanálisis de la adolescencia. Editorial Joaquín Mortiz. México. 1971.
4. Bohoslavsky, Rodolfo. Orientación Vocacional. Editorial Joaquín Mortiz. México. 1971.
5. Briggs Myers, I; McCaulley, M. Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator. Editorial Consulting Psychologist Press Inc. Estados Unidos. 1985.
6. Briggs Myers, I; Myers, P. Gifts Differing. Editorial Consulting Psychologist Press, Inc. 1980. Introduction to Type. 1962.
7. Casares, D; Siliceo, A. Planeación de Vida y Carrera. Editorial Limusa. México. 1984.
8. Cueli, J. Vocación y Afectos. Editorial Limusa. México. 1979.
9. Desarrollo Infantil Normal I, Monografías de la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil. México. 1976.
10. Egan, G. El Orientador Experto. Editorial Iberoamericana.
11. González Girón, G. Un mundo por Conocer. UNAM.
12. Hayes, J; Hopson, B. La Orientación Vocacional en la Enseñanza Media. Editorial Oikos-Tao. España. 1982.
13. Holland. Elección Vocacional. Editorial Trillas. México. 1978.
14. Lawrence, G. People Types Scores and What They Mean. Editorial Prentice-Hall. Estados Unidos. 1986
15. Lyman, H. Test Scores and What They Mean. Editorial Prentice Hall. Estados Unidos. 1986.
16. Meeker, M. SOI Divergent Production Sourcebook (Advanced 1970), SOI Convergent Production Sourcebook (Advanced), SOI Cognition Sourcebook (Advanced), SOI Evaluation Sourcebook (Advanced), SOI Memory Courcebook (Advanced).
17. Oliver, R. Elección de Carrera. Nueva edición. Editorial Limusa. México. 1989.
18. Planes y Programas de Estudio del Sistema Tecnológico de Monterrey.
19. Reymond-River. El Desarrollo Social del Niño y del Adolescente. Editorial Herder. España. 1977.
20. Rimada, B. Manual de Orientación Profesional Universitaria. Guía del docente. Editorial Trillas. 1994.
21. Rimada, B. Manual de Interpretación para los Inventarios de Orientación Profesional. Editorial Trillas. 1996.
22. Tolbert. Técnicas de asesoramiento Profesional. Editorial Oikos-Tao. España. 1986.

MATERIALES REQUERIDOS.

Cada Rectoría seleccionará la batería de pruebas e instrumentos de medición que juzgue más conveniente para sus necesidades.

1. Grabadoras.
2. Videocaseteras.
3. Películas requeridas.
4. Casetes con material pertinente.

5. Hojas de rotafolio.
6. Acetatos.
7. Encuesta final de evalución.
8. Software.
9. Equipo computacional adecuado (según las pruebas que se utilicen).
10. Banco de información profesiográfica actualizada y disponible.

PROFESIONISTAS QUE PUEDEN IMPARTIR LA MATERIA.

Psicólogos, Pedagogos, Licenciados en educación.
Es indispensable tomar el curso de capacitación para impartir el programa específico de Orientación Profesional.

3. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL, REDISEÑADO.

Syllabus

Module: Module 2 - Encuadre
Activity: Overview

ITESM-CCM. DIVISIÓN PREPARATORIA. DEPARTAMENTO DE DESARROLLO.

PD95500 ORIENTACIÓN PROFESIONAL.
SYLLABUS.

OBJETIVOS GENERALES:

1.- Al terminar la primera unidad el estudiante será capaz de explicar con claridad y precisión las pretensiones y mecánica de trabajo del curso, enmarcadas en la Misión del Tec hacia el 2005. Además de retroalimentar sus expectativas personales a partir de dichas pretensiones.

2.- Al concluir la segunda unidad, el alumno será capaz de diseñar de manera general su Plan de Vida, de acuerdo al procedimiento propuesto y contemplando los siguientes aspectos: salud, familia, profesión, sociedad y economía.

3.- Al finalizar la tercera unidad, el estudiante podrá realizar una elección justificada de carrera, de acuerdo con el principio de decisión correspondiente: congruencia, realidad, semejanza, residuos o aleación; y con base en los componentes del proceso propuesto.

4.- Al término de la cuarta unidad, el participante tendrá la capacidad de desarrollar de manera general su Plan de Carrera, de acuerdo al procedimiento propuesto.

5.- Al completar el curso, el alumno evaluará objetivamente los alcances del proceso de elección de carrera seguido en la materia, así como de sus propios logros en ella.

JUSTIFICACIÓN:

Durante la formación del alumno, es necesario tomar en cuenta aspectos que le afectan; uno de ellos es la difícil tarea de elegir una carrera. Esta es una decisión que le marcará un estilo de vida en lo futuro y por lo mismo es necesario proporcionarle un espacio y una metodología para que pueda desarrollar las habilidades necesarias para tomar decisiones acerca de su vida profesional.

PARCIAL:	UNIDADES, TEMAS Y SUBTEMAS:
Primer parcial.	Unidad 1. ANTES QUE NADA... (Introducción). Encuadre 1.1 ¿Qué es la Orientación Profesional? 1.2 ¿Qué implica la elección profesional?
	Unidad 2. SUEÑOS Y PROYECTOS. (Plan de vida). 2.1 Valores. 2.2 Estilo de vida. 2.3 La familia. 2.4 Plan de vida.
	Unidad 3. ARMANDO EL ROMPECABEZAS (Búsqueda de carrera). 3.1 ¿Quién soy? (Información interna). 3.1.1 Elementos de Psicometría. 3.1.2 Preferencias universitarias. 3.1.2.1 Aplicación, calificación e interpretación del Inventario Rimada de Orientación Profesional Universitaria. 3. 2 Lo que el mundo me ofrece (Información externa). 3.2.4 Información profesiográfica.
Segundo parcial.	Unidad 3. ARMANDO EL ROMPECABEZAS (Búsqueda de Carrera). 3.2 Lo que el mundo me ofrece (Información externa). 3.2.1 Globalización y los problemas que necesitamos resolver. 3.2.2 Niveles educativos. 3.2.3 Áreas de Orientación y Familias de Ocupaciones.
	Unidad 3. ARMANDO EL ROMPECABEZAS (Búsqueda de Carrera). 3.1 ¿Quién soy? (Información interna). 3.1.3 Habilidades. 3.1.3.1 Aplicación, calificación e interpretación del Inventario de Autoevaluación de Aptitudes. 3.1.4 Intereses. 3.1.4.1 Aplicación, calificación e interpretación del Inventario de Interés Ocupacional. 3.1.5 Personalidad 3.1.5.1 Autoaplicación del Myers Briggs Type Indicator. 3.1.5.2 Análisis de resultados de la prueba de personalidad.
Tercer parcial	Unidad 3. ARMANDO EL ROMPECABEZAS (Búsqueda de Carrera). 3.2 Lo que el mundo me ofrece (Información externa). 3.2.4 Información Profesiográfica. 3.2.5 Perfil de Carrera. 3.2.6 Investigación de Carreras y Universidades. 3.3 Eligiendo una Profesión (Toma de decisión).

	3.3.1 Diagnóstico Diferencial. 3.3.2 Entrevista Personal con el Orientador. 3.3.3 Revisión del Proceso de elección profesional.
Cuarto parcial.	Unidad 3. ARMANDO EL ROMPECABEZAS (Búsqueda de Carrera). 3.2 Lo que el mundo me ofrece (Información externa). 3.2.4 Información Profesiográfica. 3.3 Toma de decisión. 3.3.4 Tabla decisional de Carreras y Tabla decisional de Universidades. 3.3.5 Proceso electivo.
	Unidad 4. ¿Y DESPUÉS QUÉ? (Plan de Carrera). 4.1 Lo que quiero en mis estudios y en mi trabajo (Plan de Carrera).

TAREAS.
PRIMER PARCIAL
1. Expectativas del curso (Semana 1: Jueves 12 ó viernes 13 de agosto - Salón de clases). 15 puntos. 2. Jerarquía de valores (Semana 2: Miércoles 18 ó jueves 19 de agosto - Salón de clases). 15 puntos.
SEGUNDO PARCIAL
3. Reporte de Clases en Profesional (Semana 6: 13 al 17 de septiembre - Extraclase). 15 puntos. 4. Trabajo colaborativo en Learning Space: Investigación sobre problemas que necesitamos resolver 15 puntos. (Semana 6: Jueves 16 ó viernes 17 de septiembre - Extraclase).
TERCER PARCIAL
5. Diagnóstico diferencial (Semana 10: Martes 12 ó miércoles 13 de octubre - Salón de clases). 10 puntos. 6. Reporte de Visita a una Empresa (Semana 12: Del 25 al 29 de octubre - Extraclase). 20 puntos. 7. Dramatización de casos (Semana 14: Jueves 11 ó viernes 12 de noviembre - Salón de clases). 10 puntos.
CUARTO PARCIAL.
8. Tabla Decisional de Carreras (Semana 15: Miércoles 17 ó jueves 18 de noviembre - Salón de clases). 20 puntos. 9. Conclusiones de las Conferencias de Orientación Profesional (Semanas 11 a 15 - Conferencias de OP-Extraclase) 5 puntos. 10. Autoevaluación de desempeño durante las Conferencias de Orientación Profesional (Semana 15: Jueves 18 ó viernes 19 de noviembre - Extraclase). 3 puntos. 11. Reporte de Un día con un Profesionista (Semana 15: Jueves 18 ó viernes 19 de noviembre). 12 puntos.

TRABAJOS PARCIALES
PRIMER PARCIAL I. Plan de Vida (Semana 4: Lunes 30 ó martes 31 de agosto - Salón de clases y extraclase). 25 puntos. II. Reporte del Inventario de Preferencias Universitarias (Semana 6: Lunes 13 ó martes 14 de septiembre - Salón de clases y extraclase). 25 puntos.
SEGUNDO PARCIAL III. Reporte Inventario de Autoevaluación de Aptitudes (Semana 7: Jueves 23 ó viernes 24 de septiembre - Salón de clases y extraclase). 20 puntos. IV. Reporte Inventario de Interés Ocupacional (Semana 8: Miércoles 29 ó jueves 30 de septiembre - Salón de clases y extraclase). 20 puntos. V. Reporte de Myers-Briggs Type Indicator (Semana 9: Jueves 7 ó viernes 8 de octubre - Salón de clases y extraclase). 10 puntos.
TERCER PARCIAL VI. Investigación de Carreras y Universidades (Semana 13: Lunes 1 ó martes 2 de noviembre - Extraclase). 40 puntos.
CUARTO PARCIAL VII. Trabajo Final (Semana 16: Martes 23 ó miércoles 24 de noviembre - Salón de clases y extraclase). 35 puntos.

EXAMEN FINAL	
Se realiza en la fecha calendarizada para tu grupo.	15 puntos.

EVALUACIÓN PRIMER PARCIAL	
Actividades	30 puntos
Trabajos Parciales	50 puntos
Evaluación continua:	20 puntos
Total	100 puntos

EVALUACIÓN SEGUNDO PARCIAL	
Actividades	30 puntos
Trabajos Parciales	50 puntos
Evaluación continua:	20 puntos
Total	100 puntos

EVALUACIÓN TERCER PARCIAL	
Actividades	40 puntos
Trabajos Parciales	40 puntos
Evaluación continua:	20 puntos
Total	100 puntos

EVALUACIÓN CUARTO PARCIAL	
Actividades	40 puntos
Examen Final	15 puntos
Trabajo Final	35 puntos
Evaluación continua:	10 puntos
Total	100 puntos

CALIFICACIÓN FINAL DEL CURSO	
Promedio de los tres primeros parciales	60 puntos
Cuarto Parcial	40 puntos
Total	100 puntos

MATERIAL NECESARIO
Rimada, B. Manual de Orientación Profesional Universitaria. Libro del alumno. Editorial Trillas.
Rimada, B. Inventarios de Orientación Profesional Universitaria. Editorial Trillas.
Un Diario (cuaderno pequeño).

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

1. Aberastury, A; Knobel, M.A. La Adolescencia Normal. Editorial Paidós. Ecuador, Argentina. 1984.
2. Acosta, M.E. Planea tu Carrera y tu Vida. SITESA. 1987.
3. Bohoslavsky, Rodolfo. Orientación Vocacional. Editorial Joaquín Mortiz. México. 1971.
4. Briggs Myers, I; McCaulley, M. Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator. Editorial Consulting Psychologist Press Inc. Estados Unidos. 1985.
5. Briggs Myers, I; Myers, P. Gifts Differing. Editorial Consulting Psychologist Press, Inc. 1980. Introduction to Type. 1962.
6. Carter, C; Lyman, S. Orientación Vocacional. Cómo alcanzar tus metas. Prentice Hall. 1997.
7. Casares, D; Siliceo, A. Planeación de Vida y Carrera. Editorial Limusa. México. 1984.
8. Chapman, E.N. Orientación Vocacional. La elección acertada de carrera. Editorial Trillas. 1991.
9. Cueli, J. Vocación y Afectos. Editorial Limusa. México. 1979.
10. Dirección General de Orientación Vocacional. Mi elección de carrera. Un proyecto de vida. Secretaría de Servicios Académicos. UNAM. 1995.
11. González Girón, G. Un mundo por Conocer. UNAM.
12. Guía Universidades 1995. Tu ayuda para 1996. Editores: Gustavo y Teodoro Raúl Rentería Villa. Recopilación de Claudia Paczka de Rentería. Comercial Libertas. 1995.
13. Hayes, J; Hopson, B. La Orientación Vocacional en la Enseñanza Media. Editorial Oikos-Tao. España. 1982.
14. Holland. Elección Vocacional. Editorial Trillas. México. 1978.
15. Lyman, H. Test Scores and What They Mean. Editorial Prentice Hall. Estados Unidos. 1986.
16. **Oliver, R. Elección de Carrera. Nueva edición. Editorial Limusa. México. 1989.**
17. Planes y Programas de Estudio del Sistema Tecnológico de Monterrey.
18. Rimada, B. Manual de Orientación Profesional Universitaria. Guía del docente. Editorial Trillas. 1994.
19. **Rimada, B. Manual de Interpretación para los Inventarios de Orientación Profesional. Editorial Trillas. 1996.**
20. Tieger D. P.; Barron-Tieger, B. Do what you are. Second edition. Little, Brown & Company. 1992.
21. Tolbert. Técnicas de asesoramiento Profesional. Editorial Oikos-Tao. España. 1986.

ANEXO 2.
GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.

1. Explicación a las entrevistadas del fin de la investigación.

Aspectos a tocar:
- Abrir la posibilidad de documentar también la experiencia de las personas que participan en el proceso de rediseño.
- Dar el peso justo a las vivencias de los actores.
- Posibilitar la reflexión de las implicaciones del rediseño en la experiencia profesional del docente, su desarrollo profesional, especialmente en el rubro de la autonomía profesional.

2. Expresar que existe la garantía de que su identidad no será publicada.

3. Iniciar con las preguntas de significado de la docencia:

- ¿Por qué ser maestra en Preparatoria?

- ¿Y por qué ser maestra de Orientación Profesional?

4. Tocar el tema de su desarrollo como docentes:

- ¿Cómo se desarrollan como docentes?

- ¿El rediseño juega o ha jugado algún papel en ese desarrollo profesional docente?

5. Pregunta central:

- ¿Cuál fue su experiencia como maestras en el curso rediseñado de OP (hace un año)?

6. Si la interacción se "atasca" o es muy general se introducirán preguntas abiertas sobre significados y sentimientos como:

- ¿Cuáles son los productos o actividades derivadas de tu ejercicio profesional docente que consideras más relevantes?

- ¿Qué elementos de tu trabajo como maestra te hacen sentir en pleno dominio, seguridad, soberanía o control de tu materia y de tu clase?

7. Se preguntarán también aspectos concretos pero amplios de la actividad docente como:

- ¿Qué tipo de decisiones enfrentaste con el rediseño: los planes de clase, la dosificación de temas, los criterios de evaluación?

- ¿Qué tipo de decisiones tomaste frente a la necesidad de utilizar el Learning Space?

- ¿Cómo adaptaste el rediseño a tu forma de enseñanza?

8. El resto de las preguntas son claves para promover que se extienda y se especifique la información, en caso necesario:

- ¿Antes del rediseño al planear la clase en qué pensabas?

- ¿Y ahora con el rediseño?

- ¿Alguna vez tuviste que implementar bibliografía diferente para agotar un tema?

- ¿Qué harías o has hecho si sientes que un tema del programa está insuficientemente tratado?

- ¿Con alumnos repetidores cómo has procedido?

- ¿Cuál fue el uso que le diste a los manuales en el curso?

- ¿Qué contenidos ausentes en el programa, incluiste para complementarlo?

ANEXO 3.
TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.

ENTREVISTA 1
Maggie y Carmen.

Contexto de la entrevista (síntesis del registro de la observación que realizó la Lic. Irma Lilia Merino Nambo, que aportó su colaboración en dicha entrevista).

La atmósfera durante la entrevista es cordial.
Las profesoras entrevistadas muestran constantemente actitudes de interés y atención, tranquilidad y reflexión.
Se ceden la palabra; en general esperan a que se les hagan preguntas, aunque en ciertos momentos se hacen cuestionan entre ellas.
Se puede observar cómo el escucharse una a la otra les aporta información nueva que despierta interés por saber más detalles, probablemente para aprender y reflexionar sobre sí mismas.
En ciertos momentos expresan con afirmaciones breves y corporales que comparten algunas experiencias, reflexiones y conclusiones.

Inicio de la entrevista.

Entrevistadora: La tesis es una investigación de tipo etnográfico o cualitativo, o sea, pretende presentar como el caso de la transferencia del rediseño que hicimos Marisol y yo, porque (pausa) yo creo que el TEC se ha preocupado mucho por hacer, hagan de cuenta que la documentación, por ejemplo, Marisol y yo tuvimos que hacer la documentación de lo que queremos hacer, por qué lo queremos hacer, como que el ¿qué? y el ¿cómo?, pues, desarrollo académico y el sistema ha puesto procedimientos, pero las personas que son quienes hacen ...eeehhh...ya la verdad ¿no?, quienes son las del verdadero proceso, pues a esas sí nadie las ha atendido, entonces creo yo que es algo importante, dado que esto parece ser una tendencia de la escuela, al menos para los próximos años...cinco, no sé, diez, pero bueno pues también conocer esta parte y documentarla, ¿no?, que haya una experiencia documentada.
Bueno, una de las condiciones, por supuesto, es que, este, en la presentación, por ejemplo de las biografías que me trajeron, yo no voy a poner tu nombre, ni tu nombre; yo le decía a mi asesora, bueno pero son cuatro, las únicas cuatro que transfirieron el curso, ¿cómo que no van a saber quiénes son? Bueno, de todas maneras, digamos que en el rigor de la investigación, pues está esa condición ¿no? del anonimato, este..eeehhh...y la intención es esa, pues, mi intención es, por supuesto, graduarme de la maestría, y también hacer algo, yo creo que es abrir un espacio de expresión de cómo se sintieron en el rol que les ha tocado jugar en este proceso que se hizo presente en el Instituto y, este, así como a mí como autora me ha tocado vivir de otra forma el proceso también, así como a los alumnos les ha tocado vivir otra cosa, así como a los directivos les ha tocado otro enfoque ¿no?, entonces esa es la intención de esta entrevista. La idea de que sea colectiva es porque probablemente lo que digas tú sea lo mismo que lo que digas tú, pero se enriquezca. Yo me imagino que si al rato llega Rebeca pues se integra o si a lo mejor ya terminamos cuando me hable, pues ya mejor me entrevisto con ella, la idea era que estuvieran las cuatro para que esto se hiciera lo más rico ¿no?

Mi idea es...tengo algunas cosas que preguntar, sí tengo preparado un guión con ciertas cosas que a mí me gustaría saber, pero más bien la idea es que la expresión sea libre, que si lo que dice Moni te hace pensar en algo a ti, pues tú lo expreses, que no esté dirigida realmente.
Me gustaría también empezar, este, un poco hilando con lo que habrán escrito seguramente en su biografía, eeehhh, y que nos une aquí, que es ser maestras, que de alguna manera tiene un significado para cada una de nosotras, el dedicar equis número de horas de nuestra vida a enseñar. Esa sería la primera pregunta, ¿por qué, este, eres maestra? ¿qué te hace estar aquí dando clases...dando clases en la prepa... y en la prepa del Tec? Quien quiera comenzar.

Silencio, risa de todas.

Maggie: híjole...pues, este, no sé si quieras comenzar...

Carmen: como quieras, me da igual.

Maggie: bueno, lo que yo puse, de lo que yo escribí, que lo hice ahora en la mañana, este mmm (pausa), yo comienzo ... (no se entiende la grabación) ... con los juegos infantiles de ser la maestra...y entonces en la mañana cuando lo escribía, pensé que realmente yo recibí una educación a nivel preescolar y en los primeros años de primaria, muy mala, pues, ¿no? muy mala en el sentido de que, bueno, era más bien en el sadismo y, este, en la imposición de las maestras, ¿no?, la autoridad en su máxima expresión y ... bueno, pues ... cualquiera podría pensar, bueno, que uno podía detestar eso como de "güacala" y yo me ponía a jugar con eso porque además era muy mala, muy, muy mala (risas) con mis muñecos, terriblemente mala, este... bueno pero dije algo tuvo de positivo porque, este...a propósito de la misma educación paso a un juego y de pronto paso también a una ... a una ... opción de trabajo, ¿no?; después digamos, ese fue como mi primer encuentro donde yo hacía mis clases ¿no? y mis muñequitos, el pizarrón, era todo muy formal, era un juego en serio, este ... bueno, eso fue en la infancia y después una vez que ya estuve trabajando, este... como psicóloga, cuando yo decido independizarme y ya no trabajar tanto tiempo en una institución y trabajar más en la consulta privada, etcétera, necesitaba yo dinero, necesitaba yo tener, este como un sostén, ¿no? y algún trabajo que no me quitara, todo, muchas horas del día y pensé de manera muy rápida y muy natural en dar clases, este... y bueno, busqué en diferentes universidades y no...no...no había oportunidad hasta que tuve la oportunidad en el Tec y digamos que se podría pensar que: ah bueno, fue entonces por una cuestión económica, que es cierto, había una razón así, pero también yo pude haber hecho otras cosas ... en horas y que me redituara, pero hay otra parte que es muy importante y que ahora yo la sé y que es que a mí me encanta la docencia y que además, otra de las cosas que sé es que es una actividad que, bueno, que no pienso dejar por el resto de mis días, pues ¿no? así yo sea viejita (ríe) este... y bueno, así me veo pues en un futuro ... y sobre todo el hecho de poder transmitir algo de mi propia experiencia y de mi profesión, pues, de la Psicología, de ... de lo que hago, en la medida que yo pueda ir como transmitiendo, sobre todo más que saberes ya hechos, poder transmitir como ciertos cuestionamientos, en esa medida yo me siento ... bien ¿no? ... y definitivamente no es el hecho de dar clases, por dar clases, cualquier materia, no; sino que tenga que ver con algo en lo que yo haya podido trabajar y que pueda transmitir algo de mi propia vivencia personal, digamos, y de mis elecciones laborales, ¿no?... entonces, este ... ahora de la Prepa, mi idea es dejar en un tiempo la prepa y ubicarme más en dar clases en profesional y bueno, posteriormente dar clases también a

nivel maestría, o qué sé yo ¿no?...este... pero que tenga relación con esto... pero entonces para mi, además que ... para mi dar clases es una parte súper vital porque los medios en los que yo me desenvuelvo laboralmente es ... es super denso, o sea, estoy ahorita, por ejemplo, (ríe) en ¡un reclusorio!... ehhh, bueno, ya tengo mucho tiempo interesada en la locura, entonces son, este...pues son trabajos bien, como más bien oscuros, y dar clases es exactamente la otra parte, como otra parte viva, que a mí me mantiene como ... bien, pues. Esa sería como una de las razones por las que yo pienso que así tenga la edad que sea, yo quisiera seguir ... dando clases (pausa) no sé si algo más o ...

Entrevistadora: Entonces el Tec fue la opción que encontraste...

Maggie: Sí, pasa que yo no tenía ninguna experiencia previa, ¿no? digo de la docencia ... entonces cuando yo iba a otras universidades una de las cosas que me preguntaban era eso y había que tener conocidos y palancas. Yo llegaba y decía ahí está mi currículum, quiero dar clases ... hasta que el Tec eso no le importó sino más bien pues me hizo la clase modelo y más bien como en las habilidades actuales, ¿no? ... y fue la primera universidad que me dio la oportunidad, ¿no? y claro, fue la primera y por lo tanto yo he seguido ahí por diferentes razones, este... entre ellas, pues que me siento muy a gusto ¿no? no son muchas horas las que doy , pero...este...las materias que doy ahí, están más o menos acordes, orientación profesional, a mi me parece que orientación es muy linda materia y relación humana también.

(Pausa)

Entrevistadora: ¿y cuál es tu caso Carmen?

Carmen: (silencio) Bueno, yo siento que tengo una inclinación a la educación desde que estaba en la carrera, de hecho cuando yo entré decía: me voy a dedicar a la industrial, pero no, al final cuando tomé la decisión me quedé en educación, porque en realidad lo que me gustaba era la educación. Cuando terminé la carrera, empecé mi tesis y entré a dar clases a una prepa, eso sí nada más fue por trabajar en algo mientras hacía la tesis porque en ningún trabajo te daría tiempo... de esa experiencia obtuve muchísimo, me gustó mucho la experiencia de dar clases, pero como fue en un colegio de monjas y las monjas y yo no somos compatibles... (hay risas) nada más me quedé un año, porque era por años, di el año y ya les dije muchas gracias, hasta luego con permiso, (se ríe), pero la experiencia me fascino y después me contrataron en donde estaba haciendo mi tesis, era una escuela, me quedé como psicóloga de primaria y también suplía a maestros de preparatoria cuando tenían problemas ... después empecé a trabajar en Capacitación en el gobierno, en la Procuraduría y ahí fue donde realmente tuve ya más contacto directo con lo que es la educación, porque como capacitadora, me dieron el paquete de capacitación a nivel de toda la República, tanto de personal interno como Ministerio Público, Secretarios, o sea todos los que estaban adentro, como los que estaban afuera, como los de participación ciudadana, los que estaban vigilando que no se hagan tranzas, o sea a todos, entonces teníamos que hacer los cursos, los materiales, impartirlos, bueno yo estaba fascinada, me gustó muchísimo ...y había mucha gente, por ejemplo, que se acercaba al final del curso...y después regresaba y decía: es que ¿sabes qué?, yo era ... que ¡no abría el pico!...porque eran cursos como de superación..., ¡no abría el pico!, ¡me daba pena todo! y el otro día me atreví a hablar ¡delante del procurador! (hay risas de todas) y entonces era muy satisfactorio y además conocí toda la República y en ese entonces también me dieron la cátedra de

Psicología en la Maestría en Criminalística ... (no se entiende la grabación) y después cuando yo estaba en la procu me dieron muchísimas ganas de entrar a la Ibero y entonces fui, hice mi solicitud y me quedé de 7:00 a 9:00 a.m. y a las 10 entraba a la procu y luego de 8:00 a 10:00 p.m. en la Ibero y al final en el temblor de 1985 se calló la Ibero y la cambiaron a Santa Fé y ya no me pude cambiar porque ya me quedaba lejísimos y como mis clases eran de 7:00 a 9:00 a.m. y de 8:00 a 10.00 p.m., ya llegaba bien tarde, sí porque yo trabajaba en la procuraduría todo el día y entonces trabajaba antes de entrar y saliendo de la procuraduría.

Entrevistadora: ¿No tenías a tu hijo?. (Risas de todas).

Carmen: No, ya después, ya casada y con el niño, entonces ... me salí de la procuraduría cuando terminó el sexenio y más o menos por esas épocas también fue cuando se cambió la Ibero.

Entrevistadora: ¿Cómo en qué año?

Carmen: En el 86 ó el 87, porque el terremoto fue en el 85 y no sé cuantos años fue lo de los "gallineros" si uno o dos, pero más de dos sí; junto, donde estaban las canchas de fútbol y todo eso pusieron de ese piso de adoquín y pusieron de esos muros prefabricados de láminas, con techos de esos ondulados ... y ya mientras terminaron de construir Santa Fé. Yo estaba con que sí y no me quería salir de la Ibero.

Maggie: ¿Dónde vivías?

Carmen: En Coyoacán.

Maggie: Porque acá te queda cerca la Ibero ahora.

Carmen: No, en ese entonces yo vivía en Coyoacán. Mi ex-esposo me decía: nada más para que veas, vamos un día a la Ibero para que veas todo lo que vas a tener que recorrer.
Entonces, en esa época yo había planeado tener familia y busqué trabajo en otra empresa y como me fascina dar clases fui a la Universidad del Valle de México que está en Tlalpan y ahí estuve como 8 años hasta que me fui a vivir a Tlaxcala, y lo dejé. Ahí en Tlaxcala, me fui a vivir a Santa Ana, pero Tlaxcala está bien chiquito y muchas escuelas están en pueblos más grandes, en Apizaco, en Puebla y en Apizaco me daban grupos pero pagaban creo que 20 pesos la hora y la gasolina desde Santa Ana a Apizaco ida y vuelta y no me salía y dije ¡ay no!, pero me quedé en una escuela, no como maestra pero sí como psicóloga en una escuela de paga. Desde Tlaxcala yo ya me estaba separando y fue entonces cuando entré al Tec, ahora sí que por el azar del destino porque una amiga de mi hermana estaba en la casa cuando yo los visité y me dijo "yo estoy en el Tec dando clases y yo sé que contratan a muchos maestros, ¿por qué no vas?" Y como ya me estaba separando y sabía que se me iba a quedar el paquete del niño, decía: ¿y qué voy a hacer?, entonces vine y me hicieron todas las pruebas y las entrevistas y ya en Tlaxcala me decía: "Por favor que me digan que sí" y llamé por teléfono y me dijeron que sí estaba aceptada. Te digo que fue el destino porque si no fuera por esa amiga yo creo que nunca llego al TEC, ni por aquí me hubiera pasado.

Entrevistadora: ¿Entraste en el 93?

Carmen: Sí.
Ya para terminar, para mí la docencia ha sido mi vida, o sea como que le encontré un sentido especial de que el combinar la carrera...y a pesar de que tenía un buen trabajo, también me gustaba dar clases, me fascinaba, no lo podía dejar, porque me gustaba y siento que es parte de mi vida, porque estoy dando algo, pero también estoy recibiendo, yo he crecido mucho en los grupos.
En el Tec, bueno, yo no esperaba dar clases, ni sabía cómo era, no tenía idea de lo que era el Tec, me costó trabajo adaptarme porque yo venía de un ambiente muy abierto como eran la Ibero y la Universidad del Valle de México y el Tec era demasiado riguroso en la disciplina, yo venía de profesional, toda mi vida había dado clases en profesional y entonces no necesitaba realmente control de grupo y además daba materias en especialidad, o sea, no nada más de primer nivel, yo daba en selección, capacitación, ya materias de los últimos años, híjole no me imaginaba manejando muchachos de prepa.

Entrevistadora: ¿Por eso por la disciplina, por el control de grupo o por qué?

Carmen: Sí, era lo que más me costaba, el control de grupo porque yo estaba acostumbrada a que yo decía esto y ya, era eso, a veces ni lo decía, de ellos surgía y otra cosa que me costó trabajo, es que en la Ibero y en UVM no había exámenes tan controlados, todo yo lo arreglaba conforme a mi programa, es más yo hacía mi propio programa, entonces fue un cambio muy drástico de sistema, yo me asombraba de la reacción de los alumnos porque eran chavos y yo estaba acostumbrada a que eran adultos y yo esperaba que los chavos reaccionaran como adultos, yo no les repetía las tareas, no les repetía nada, los trabajos todos se entregaban o sea era otra cosa, no tenía que estar detrás de ellos, y aquí sí, entonces aprender a estar detrás, híjole es mucho.

Entrevistadora: Y en particular dar clases de orientación tiene algún significado para ti en específico.

Carmen: Para mí esta materia es muy importante, siento que es como clave, todas las materias de desarrollo humano, algo así como básica para el ser, que no te aportan conocimientos, pero te aportan crecimiento interno; y orientación en especial siento que para muchos de los muchachos es una materia que les va a permitir estar seguros de una elección que ellos consideran muy importante y que les angustia.

Entrevistadora: En tu caso Maggie, me dices que es bonita la materia, que está relacionada con tu carrera o tu especialidad, ¿no? ¿hay alguna otra razón que consideres?

Maggie: Me parece que la materia en sí es una pregunta esencial ¿Qué voy a hacer? Y es además una pregunta que está depositada en uno ¿no?, que además si uno se la cree mucho de que "yo te voy a decir qué vas a hacer", hay como un peligro, pero es una pregunta importantísima, importantísima, y ... a mí en lo personal me gustó mucho cómo yo pude de alguna forma contestar esta pregunta, entonces, poder acompañar a los chavos a que ellos puedan responder esa pregunta, me parece excepcional.

Entrevistadora: Bueno hasta aquí veo que como maestras hay diferencias ¿no?, este, tú Carmen tienes mucho tiempo y consideras a la docencia como a tu vida y Maggie tiene poco tiempo dedicada a la docencia, comenzaste en el Tec por ejemplo, bueno no poco, como cuatro años, ¿no Maggie?

Maggie: Si, 4 años.

Entrevistadora: Y sí la consideras como una parte de tu vida.
Y este ... como maestra ¿cuáles serían y cómo se desarrollan, cómo es su desarrollo como maestras? por ejemplo, tú hablas de un desarrollo del ser ¿no? o a lo mejor de un desarrollo profesional como psicóloga clínica o como psicoanalista; y como maestras, como profesionales de la docencia, este, ¿vislumbran un desarrollo?, ¿cómo es o cómo ha sido?, ¿cuáles son las cosas o las experiencias? no tanto que me digan en detalle, no, sino que me digan ¿cómo se desarrolla una profesional de la docencia, más bien en el caso de ustedes?

Carmen: Mira para mí, desde que ingresé al Tec ha sido un desarrollo continuo porque te digo, me encontré con esas cosas que tuve que aprender de mi misma, tener que verme desde otro punto de vista, que cambiar mi estilo, que adaptarme y además es cierto que cada grupo te da pautas para un desarrollo interno, un desarrollo personal que como te dije, es como un tomar y un dar, no sé si a esto te refieras.

Entrevistadora: En la experiencia de clase.

Carmen: En la experiencia de clase, en la misma experiencia es donde yo siento está en mi propio desarrollo.

Entrevistadora: Tú lo tomas de ahí, ¿no? Te oigo como muy en un autoaprendizaje, ¿hay otros elementos ambientales que te hayan ayudado a desarrollarte?

Carmen: Bueno, obviamente están todos los apoyos externos de cursos y etcétera, pero yo siento que eso, si tú no lo llevas ahí pierden ¿no?, como que ahí se conjunta todo, en el aula se conjunta todo, en el aula se conjunta lo de afuera, contigo, con tus alumnos y esto te da los frutos.

Entrevistadora: Y en tu caso Maggie, ¿cómo lo interpretas?

Maggie: También muy parecido, es decir hay como toda una, este, no sé cómo llamarlo pero en el momento de la interacción hay mucho de lo que yo aprendo; no sé si a esto te refieras con la pregunta, me quedé pensando, que es la cosa que más me gusta hacer, pero no sé si te refieras a eso.

Entrevistadora: Sí, sí, en realidad, por ejemplo en mi caso, como maestra en sí, yo me inscribí en la maestría en educación porque yo en algún momento decidí que iba a buscar mi desarrollo laboral, profesional, en la docencia, entonces pensé que necesitaba ser, para mí, ser profesional de la docencia era ponerme a estudiar de docencia, por eso me metí a la maestría en educación, entonces era una línea para mí, este, y así fue, como que creo que cada uno de nosotros tiende a hacer algo distinto para profesionalizarse ¿no?, porque, este, bueno, a mí nadie me enseñó a ser maestra en psicología, porque yo nunca llevé una clase que se llamara didáctica de..., nunca, nunca, mi escuela fue mi experiencia de cómo vi que dieron clases otros, ¿no?
Entonces, este, sí realmente no sé qué respuesta esperaba porque mi respuesta fue diferente a la de ustedes, pero bueno por ahí va la cosa, ¿no?

Y ahora con el rediseño, bueno, a lo mejor la primera pregunta sería ¿Cómo resumes o cómo defines el rediseño en tu experiencia? ¿Qué cosa es?

Maggie: Pues para empezar, una experiencia de arriesgarse ¿no?, porque cuando apareció la posibilidad yo dije sí, sin saber más nada, después hubo algo así, como yo sentí como qué bien que te hayas animado, yo dije ¿a qué, no? ¿a qué barco me subí?, bueno, y porque me di cuenta que realmente éramos de los primeras profesoras o de los primeros profesores que tomábamos la experiencia y además con muy pocos elementos, la verdad, es decir, una de las cosas en esto de arriesgarse, este, para mí lo del rediseño fue tener que lidiar con el enojo de los alumnos cuando yo tenía muy pocos elementos, pues, yo dije de pronto: ¿por qué están tan enojados?, y había una demanda de los chavos que me rebasaba, de pronto había algo que yo no sabía y que tenía que estar investigando junto con ellos; a veces, ellos me decían a mí de pronto cómo, y entonces yo dije: lo que menos puedo hacer aquí es ponerme en el papel de se callan porque yo lo sé todo, no; entonces fue como, yo lo tomé así, como una experiencia de arriesgarse, no, sin saber, porque fue un acto inocente entrecomillado, sí claro, tomamos cursos, fueron más o menos breves, por ejemplo para el de Learning Space yo entendí creo que la tercera parte ¿Carmen, te acuerdas? Dije: ¿Qué onda? Ya en las clases dije: bueno, pues a persignarnos porque no entendíamos, teníamos muy pocos elementos, y el que recuerdo de más substancia por ejemplo, es el que Marisol y tú nos dieron, por ejemplo, el curso de inducción o más que de inducción, de qué es el rediseño fue a decir verdad una porquería; no, se peleaban, bueno, yo salí sin saber nada, salí igual o peor, quién sabe; pero también, por un lado de lo de arriesgarte y por otro lado, este, es una experiencia que a mí me gustó, me gustó, aún cuando no sé si me esté adelantando pero, este, yo me sentí, cuando impartí ya la materia en cuanto a los temas, me sentía atada de manos, fue algo que me pasó, yo tenía que leer y volver a leer y volver a leer qué iba a pasar en la clase 22, ¿no? era la dinámica, porque como estaba todo programado y yo no lo había pensado; como que ahí estaba y para poder hacer modificaciones había que hacer muchas cosas porque los chavos ya tenían tarea y actividades, no podía y entonces era muy complicado y además no me sentía con la suficiente confianza para hacer cambios y decirles a los chavos aquí vamos a cambiar y entonces yo pensé: bueno, pues era seguir con las actividades que no eran malas para nada, eran buenas, el curso estaba muy bien armado pero como no estaba armado por mi, entonces yo me sentí muy ajena, muy ajena y eso de pronto hizo que, bueno, las consecuencias que pasan cuando estás haciendo algo. Con todo y eso, bueno yo estoy apostando por volver a darlo, yo llegué a pensar inclusive en mi estancia ahí en el Tec y dije, bueno, si así va a estar esto, pues lo voy a pensar si sigo o no, (pausa) lo llegué a pensar durante el curso, (pausa) fue algo realmente desagradable pues.
Me cuestionaba además mucho, además los cuestionamientos de los chavos, yo los escuchaba y muchas veces tienen, me parece que un lugar y una validez, donde los chavos se quejaban, de pronto, de por qué tenían que ir a la computadora cuando la interacción con uno, este, (pausa) hay algo como de la palabra misma que va perdiendo valor, digamos no?, de la palabra, de lo que el chavo pueda decir o de lo que uno pueda decir, que sería, yo creo de los cuestionamientos más fuertes y yo supongo que de los más compartidos ¿no? Este, ahora estaba pensando de pronto bueno, yo llegué a pensar eso, pero al mismo tiempo hay algo en el sistema del TEC que a mí me tiene muy sostenida pues, por llamarlo de algún modo; digo, actualmente doy clases en la Ibero y es otra experiencia, y que yo podría decir bueno, pues ya dejo el Tec y no lo hago, pues, y por una decisión; hay una parte que me tiene como que muy bien acogida ¿no?, no sé cómo decirlo, que también tiene que ver el departamento, por ejemplo, este, que yo tenga amigos en el departamento y que me sienta

en confianza, este tipo de cosas me han ayudado mucho como a sostener otro tipo de cosas que de pronto pueden ser más que desagradables, como cuestionamientos; hay que hacer también algo con eso ¿no?, porque no se puede quedar como el cuestionamiento nada más.

Entrevistadora: Este, tú decías que si te habías adelantado, realmente para mí esto es lo más importante, lo que me estás diciendo, de cómo te sentiste atada, y sí me gustaría conocer con más detalle, las situaciones y demás; como que esa es la idea de seguir ahondando; yo creo que podríamos ver la parte digamos de Ana en esto y después seguir con esto más específico ¿no?, de las sensaciones, de lo que significa ¿no? para uno como maestro, por ejemplo, tener un curso ya hecho, y que lo toma y lo da, sin que haya salido de ti, ¿no?, y qué significa esto y para algunos es más o menos manejable, ¿no?

Carmen: Bueno, voy a empezar por decir lo que yo entiendo por rediseño, para mi rediseño es una nueva estrategia de enseñanza y aprendizaje, que cambia las modalidades tanto de enseñanza a base de aprendizaje tradicional y que usa como soporte la tecnología, lo que siento que los alumnos confunden, que usar laptop es rediseño y para mí no, o sea, el rediseño es el cómo está planteado el curso, no que tengan su laptop ahí y que vayan a ver, o sea, incluso puede no existir laptop y tener una materia rediseñada que es como lo di en ética.
(Pausa, porque Maggie hizo una llamada telefónica)

Carmen continua: Bueno, entonces yo siento que tener bien claro que el rediseño es una estrategia, no es la laptop ni es todo eso, todo eso es un apoyo que les puede facilitar a unos y a otros no, a unos se les hace más difícil el proceso. Cuando a mi me dijeron del rediseño, yo no sabía qué era, la verdad, pero dije, bueno, voy a probar a ver qué es, este primer curso sí también me dio muchísimo trabajo, pero no tanto por el rediseño, fue mucho choque con los alumnos; cosas, que me pasó lo mismo que a ti, que a mí me preguntaban y yo no sabía, si yo misma no sabía ni como usar el Lotus Notes, y todavía ahorita tengo preguntas, o sea por ejemplo, yo calificaba los trabajos y decía: ¿y cómo los voy a retroalimentar?, la retroalimentación la ponía en mi bitácora, pero ni modo que me ponga a leer lo que ponía en mi bitácora, ¿no?, y ellos también me hacían preguntas de cómo y dónde le apachurro y yo o se las daba mal o no sabía, muchos no querían usarlo, y entonces fue como ignorancia mía para poder manejar adecuadamente todas las dudas, y ellos se daban cuenta, se dan cuenta que ni tú sabes, y el hecho de que el curso estuviera ya dado, para mi no fue problema, porque de hecho en todos los años que estuve en la procuraduría eso hicimos, porque era tanto trabajo que, por ejemplo a mí me decían, tú te haces el de Formación de Instructores de Capacitación para la Procuraduría de tal y otro se hacía el de Relación Humana y otro se hacía el de Motivación y cuando a mí me tocaba dar Motivación, agarraba todas sus chivas y sus acetatos y su todo, y me iba a dar Motivación, y cuando a otro le tocaba dar Formación de Instructores, agarraba todo lo que yo ya había hecho, ya el paquete, lo leía, uno se lo explicaba y se iba a dar el curso; yo de hecho ya había trabajado así y te ahorras mucho trabajo, de hecho, (no se entiende la grabación) ya está hecho, claro que a la mera hora tú le puedes quitar y poner, lo único que yo sentí, bueno, no sé si se vale comparar como la di en Orientación y como fue en Ética.

Entrevistadora: Claro, por supuesto.
Carmen: Porque mira, en Ética no llevamos laptop y yo tenía todo en mi laptop, pero los alumnos no tenían laptop, sabían que estábamos pidiendo el mismo programa que los rediseñados pero haz de cuenta que yo no tenía la presión de que ellos esperaban que en la

clase hicieras pip, esto es justo lo que vas a llevar, entonces yo como que sentía mucho más apertura, mucho más flexibilidad para alargar las cosas, hacer más cortas otras, los trabajos no les angustiaban, porque esa es otra, que incluso yo como alumna, cuando tomé los cursos, porque de veras yo enviaba mis estos e-mail y no les llegaban y ahí andaba como loca, decía por qué no han recibido mi e-mail si ya lo envié 3 veces, entonces ahora comprendo a los chavos, o sea porque yo decía: ¡ay niño!, ¿cómo es que no lo revisa, no? si a mi misma me pasó, entonces siento que todo eso si uno no lo vive a lo mejor te puede parecer que es puro cotorreo de los alumnos porque no, todo eso y la laptop y ahorita ellos que tienen tanto trabajo, aquí y allá (no se entiende la grabación) y los alumnos también los noté como menos rígidos en cuanto a mi mismo sistema aun siendo rediseñado, como que el límite de fechas así tan rigurosas siento que es lo que a mí me hizo ruido, porque te empiezas a angustiar y esto es ya ...ya no me dio tiempo, las hacía en un grupo y en el otro ya no me daba tiempo porque me entretenía en otra cosa.
Pero como que lo mismo, el que ellos ya estuvieran esperando que tu lo hicieras porque está dentro del programa y no te dio tiempo, te angustia, genera angustia y eso no me parece bien, porque ellos no tenían el esquema, lo tenían en su syllabus, pero no tenían así de que las clases... eso es lo que yo siento que está como demasiado rígido y no es tanto el sentir como digamos, ajeno el curso porque de hecho a mi me pareció padrísimo el curso, como estaba hecho, me gustó muchísimo y no me costó trabajo el hacerlo, pero me angustiaba mucho, primero el no leer los acetatos antes de..., o sea que yo no sabía ni qué iban a decir, yo tenía ya dispuesta la clase pero no sabía qué decía el acetato, y eso me angustiaba, y segundo, que yo sentía que los tiempos me comían, que me comían, y hubo cosas que me salté olímpicamente porque no me daba tiempo.

Maggie: Carmen, perdón ¿puedo preguntar?, estaba escuchando, ¿En ética ciudadana, entonces, no llevaban los chavos...?

Carmen: No, estaba rediseñado y los grupos rediseñados llevaban su laptop y se ajustaban a las fechas, yo lo que hacía era tomar las actividades, clase por clase, pero no me preocupaba si en la clase 5 vi lo de la clase 5, yo podía estar en la clase 4 dando lo de la clase 5 ó en la clase 6 ó en la clase 7; nunca me llegué así a emparejar, entonces como que tenía más amplitud y menos presión, porque los chavos no estaban esperando algo de esa clase; otra cosa que me pasó es que nunca me pidieron un día libre, con todo y que les pedí lo mismito que a los otros, los mismos trabajos, el único día libre que tuvieron fue el día del foro, así tuvieran carga de investigación, tener que ir a la biblioteca, la clase era en el salón, todas las clases las tuvieron presenciales y eso también a mi me dio más margen para todo.

Maggie: ¿Y por qué ese grupo no llevaba laptop?

Carmen: Porque ese grupo no estaba dado de alta oficialmente como grupo rediseñado, pero Maraly nos pidió que nosotros como maestros lo diéramos y así lo di, de hecho así lo di, pero me sentí menos presionada, así como con más libertad que cuando estamos así como tan detallado para el alumno en fechas, en actividades, pon tú que sí, pero con las fechas, porque si no luego te dicen miss, es que estamos muy atrasados, es que aquí dice que, entonces como que tú ya no tienes la flexibilidad de ir midiendo conforme a lo que necesita el grupo y que a veces necesita más una cosa que otra y eso te lo restringe, no el rediseño en sí, sino la forma en que está puesto para ellos.

Entrevistadora: Y eso te limita a ti también, como que sientes que "tengo que ver hoy esto".

Carmen: Exacto.

Maggie: Porque además no falta el alumno que está como muy al día, el que dice: "aquí dice..."

Carmen: Sí, y además siento que hay muchas actividades para las cuales no están preparados como la coevaluación; yo tuve muchos problemas, porque yo veía que no estaban coevaluando justamente y yo tenía que respetar esa coevaluación porque no podía cambiar lo que estaban poniendo, entonces lo que hacía era llamarlos y decirles mi opinión; y muchas veces al grupo entero les decía, por ejemplo; que si él está poniendo que él está confundido, porque no sabe, no quiere decir que lo evalúen mal, al contrario, está reconociendo su proceso; porque es lo que hacían, si alguien ponía un rollo así padrísimo, le ponían bien, y si alguien ponía que estaba confundido, que no sabía, que el ejercicio por ejemplo, del radar lo había confundido, cosas así, le ponían mal y cuando yo las leía, yo no tenía la autoridad para cambiar una evaluación de ellos, lo que hacía era darles el <speech>, darles sus trabajos y decirles si alguien quería rectificar una evaluación lo podía hacer, pero siento que no era justo, igual en la autoevaluación, pero muchos eran justos y otros no.

Maggie: ¿Sabes qué pienso que pasa con ...? que a mí me parece que es muy buena estrategia, pero que nadie nos ha enseñado cómo evaluarlos, ni mucho menos a los chavos, lo que pasa es que no saben, ni quién se los haya enseñado, digamos y además estamos en una cultura en donde, este, jugamos con los extremos pues, o a sobrevalorarnos, o a subvalorarnos y en realidad es pronto, bueno, este; aparte a mí me parece también una contradicción, porque el Tec está muy fundamentado también en el número como calificación entonces viene uno muy perseguido por el número, en el Tec esto es algo muy fuerte, y de pronto aparece la autoevaluación o la coevaluación, entonces es de pronto, estamos en un sistema donde este, digamos se tiene el número y de pronto "miren, vamos a evaluarnos", entonces 10 ó 9.9, 9.8, este, que era lo que frecuentemente sucedía, ¿no?, cuando en realidad en una evaluación pasa por otra cosa, pero que, ¿qué era eso? y ¿cómo se hace?, pues es como si de lo chino lo estuviéramos hablando a los mexicanos o sea una cosa así, pero además también para uno, pues (no se entiende la grabación) ... porque no sabías qué hacer, entre que uno tampoco sabe cómo transmitirles esto y entre que uno también sostiene, es como el portador también de una contradicción, entonces ¿cómo lidiar con eso?, también eso es un serio problema ¿no? También esa parte me pareció padrísima para poder introducirle a los chavos la coevaluación, pero se requiere de una cierta madurez que me parece que no; no por ello hay que evitarlo, pero sí creo que de pronto, así, mágicamente, ahora vamos a...

Carmen: Y además se presta por ejemplo, yo no sé, más en el grupo de ética, porque como que en ese tuve más calma para observar y, este, como era la coevaluación unos se acercaban, oiga miss: ¿no puedo ver mi coevalución? y yo: ¿por qué? Es que me tocó que me coevaluara el que me cae gordo y yo le caigo gordo, y tengo miedo que me haya puesto una baja evaluación, como que también todos esos rollos se involucran, como que todavía no tienen la objetividad y sí se dio, ajá, de hecho al último yo opté porque ya no era una coevaluación así como la estábamos manejando, sino lo que hice fue nombrar sinodales y sacar un promedio y ellos tenían que explicar por qué estaban poniendo esa calificación y

entonces decía, esta vez tú y tú y tú, cinco, van a evaluar a su compañero, su trabajo, su exposición.

Maggie: Del mismo equipo.

Carmen: No, no era por equipo, yo decía ahora tú y tú, yo los señalaba, ustedes van a ser los sinodales y me tienen que entregar un reporte con esos puntos que yo ya les había dado antes, tienen que calificar esto con tantos puntos para cada aspecto y van a tener un total de puntos y me van a justificar por qué, en cada punto por qué pusieron eso, entonces ya no me está coevaluando uno, ni es el criterio de que si me cayó gordo, o si me cayó bien, si me cayó mal, sino ya eran cinco más la mía, seis, y se promediaban.

Maggie: Y cómo esos sinodales conocían el trabajo de los demás.

Carmen: Es que eran exposiciones, era el trabajo final, era su exposición final.

Maggie: Y tú los escogías azarosamente.

Carmen: Sí y cada equipo tenía diferente sinodal y me funcionó muy bien.

Entrevistadora: Eso fue en ética

Carmen: Sí, en Orientación no le moví nada porque andábamos novatos, andábamos apenas, como que no le podíamos echar nada de nuestra cosecha, pero en ética como era la segunda vez y aparte como no estaba la laptop y es que si la laptop dice que tú evalúas aquí, y quién sabe qué, ya te empiezan con que: "miss, es que aquí dice otra cosa, es que quién sabe qué" y ya te empiezan como a, pero como ahí no sabían, como que tienes esa flexibilidad de mover.

Entrevistadora: Tú dices como era la primera vez y nosotros les pedimos que no le cambiaran ¿no? que lo llevaran como estaba para ver qué pasaba; aún con eso, ¿hiciste modificaciones?

Carmen: No.

Entrevistadora: No hiciste modificaciones; ¿y tú Maggie?

Carmen: La única modificación que le hice fue no dar lo que no me dio tiempo, en realidad, sería lo único que modifiqué.

Entrevistadora: Como que no fue a propósito, digamos.

Carmen: No, fue porque me comió el tiempo y no pude.

Entrevistadora: ¿Y te hubiera gustado?

Carmen: Mira, ahorita que estás diciendo de modificaciones, a lo mejor sí me hubiera gustado poner algunas lecturas, que antes se ponían; por ejemplo los libros de Oliver, de esos libros que llevábamos y que ya no están, y yo al principio empezaba con otra tarea que

no era la de expectativas, yo les preguntaba. era un cuestionario como de 5 preguntas, ya no sé ni cuántas, que decía: ¿Qué vas a estudiar? ¿Por qué vas a estudiar? ¿Dónde vas a estudiar? ¿Por qué elegiste ese lugar donde estudiar?, ¿Qué sabes de ese lugar? ¿Qué sabes de las carreras que elegiste, materias, duración? Entonces, este cuestionario por lo general todos ponían que sí sabían qué estudiar pero no ponían ni por qué; no habían investigado lo de los estudios, no sabían en dónde, o medio sabían pero no sabían por qué, o sea, sabían que la Ibero, pero no sabían por qué en la Ibero, y al final se los volvía a aplicar y entonces las respuestas ya eran bien concretas y como que eso les hacía "que les cayera el veinte" de lo que aprendieron y tenían que hacer un reporte comparativo; después de ese cuestionario yo ya veía las expectativas porque ese cuestionario los hacía reflexionar sobre algo que realmente no sé, o sea si sé qué, pero no sé por qué, o si sé dónde pero no sé nada del dónde, entonces, después de eso yo ya veía el análisis de expectativas, entonces, por ejemplo este cuestionario sí me hubiera gustado ponerlo.

Entrevistadora: Ahora que vas a dar otra vez el rediseño ¿lo vas a meter?

Carmen: Pues yo creo que sí, si me gustaría meterlo, porque siento que es importante, porque es como llego, porque llegan y dicen: ¡ah yo ya sé qué!, ¡ah no, yo ya para qué quiero el curso! y eso les mueve el tapete de entrada y sí ya sabes qué pero no sabes por qué o no sabes esto.

Entrevistadora: Oye hace un año que había la indicación de no moverle, ¿a ti te pasó algo? porque a mí me quedó muy claro lo que a Maggi le pasó ¿no?, estaba atada de manos, y tú me dices, pues es que yo ya lo hacía en capacitación así era.

Carmen: Yo no me sentí mal, lo que sentí mal, fue que los alumnos ya sabían exactamente, día, hora, fecha, bueno todo, con lujo de detalles y que si tú te desviabas un poquito porque sentías que era más importante profundizar con ellos en algo, te estabas saliendo del esquema y que este esquema también era muy claro para ellos, entonces ibas a empezar a mover y tampoco eso se vale; esto es lo que yo sentí, no tanto el contenido, con eso no tuve problemas eso se me hizo sencillo, no me sentí incómoda ni nada, sino más bien los tiempos fue lo que a mí me hizo sentirme apretada, primero apretada y segundo sin poderme ampliar en lo que yo consideraba, sin poder hacer ninguna modificación, porque yo ya estaba esperando eso en esa clase.

Entrevistadora: Y como maestra, digamos si tú te evaluaras hace un año con todas esas condiciones ¿dirías que algo pasó con tu rendimiento o con tu desempeño?

Carmen: Mira es que en ese momento en especial , fue el semestre en que mi hijo estuvo en los hospitales, yo estaba en la loquera.

Entrevistadora: Hay otras condiciones.

Carmen: Sí, sería muy difícil separar si realmente fue porque...mira, yo a veces me sentía que estaba ahí, pero mi mente estaba con mi hijo en la casa, yo nada más salía de clase a hablarle: "y ponte el termómetro y quién sabe qué", y regresaba a la clase y entonces siento que sería muy difícil el evaluarte y separar las dos cosas.

Entrevistadora: Y creo que en tu experiencia pues ha habido muchas cosas, por ejemplo dices: en la Ibero, yo hacía el programa, yo decía si había examen, si no había examen, cuándo, qué hacían, que no hacían; el Tec pues desde el inicio ha marcado unas líneas muy claras y bueno el rediseño ahora era, en este momento haces esto, lo evalúas así y con tantos puntos, y no hay examen y tampoco hay clases mañana, porque los alumnos ya saben que este día es libre.

Carmen: Y no se te ocurra decirles otra cosa.

Entrevistadora: ¿Para ti ha ido mal?, ¿cómo te sientes con este sistema a diferencia de los otros que ya has probado también? con este sistema me refiero al rediseño y a la experiencia de hace un año.

Carmen: (pausa) Pienso que cuando tú participas o tienes la libertad de adaptarte pero con la flexibilidad de modificar o proponer nuevas estrategias o nuevas cosas te sientes más a gusto que cuando es así literal, cuando es literal lo hago, pero si lo puedo comparar por ejemplo con ética, en ética yo les di dinámicas que no venían, hice todo, todo lo que venía en el rediseño, todo, pero además le agregué algo, les dejé tareas, les dejé un libro que no venía como actividad en el rediseño, les metí cosas de mi cosecha que yo sentía que iban a reforzar el aprendizaje y que para mi era importante que lo supieran, entonces te sientes que estás dando más de ti, de tu propia experiencia; de la otra manera no me sentí mal, porque de hecho ya lo había hecho, pero sentía que esos tiempos no me permitían hacer lo que hice en ética, porque en ética lo que hacía era que le quitaba un poquito a uno y ponía de mi cosecha o lo dejaba de lectura o lo dejaba de tarea, pero como ellos no tenían laptop, no te podían decir que esa tarea de donde salió, no está aquí, o sea no me podían decir eso, entonces yo se las podía dejar y dejar y poner porque no tenían la estructura ellos así tan marcada y no me iban a decir "Miss es que esa tarea no está aquí", o este libro porque lo vamos a leer si no está aquí; entonces yo pienso que si los alumnos tienen menos información, haz de cuenta más general, no tan con día 1, día 2, día 3, día 4, a ti te dan más flexibilidad para decirles o no haz esto, te van a decir, tu dices no, pues ni te repelan, o si que si te atrasas o si te adelantas y a ti te dan espacio como para que si tú crees que algo es importante y que no viene dentro de las tareas lo puedas incluir ¿no?

Entrevistadora: Te da más espacio.
Y Maggie tú me hablabas de ... apunté 3 palabras ... tú decías que para poder hacer un cambio, lo que dice Carmen, había que hacer mucho, implicaba hacer muchas cosas, como que había trabas, este, hablas de las consecuencias que podían traer estos cambios o las consecuencias de meter unos cambios y hablas de cuestionamiento, cuando empezaste a decir "a pesar de ... a mi me gustó la experiencia a pesar de que me sentí de manos atadas. Yo sí recuerdo cuando me dijiste, mira, yo no me siento yo, incluso siento que los muchachos están reaccionando de una manera en que no quiero, no me gusta y pues te aviso que voy a empezar a cambiar cosas ¿no?, yo lo recuerdo perfecto, y bueno desde ahí me quedó muy claro.

Maggie: Yo no sé por qué, así una respuesta práctica, qué te puedo decir, por qué no hice ningún cambio, bueno, ahora recuerdo de que había una recomendación por parte de ustedes de que no hiciéramos ningún cambio, ¿no? pero de todas formas, ¡ah bueno!, y también nos dijeron. "si lo van a hacer, justifíquenlo"; yo sentía que si hacía un cambio de tal clase, tenía entonces que hacer muchas otras modificaciones, por ejemplo, aun cuando a

mí me parece que el curso está bastante bien, hay cosas muy buenas y está bien organizado y bien ordenado, de pronto yo hubiera cambiado cosas inclusive hasta de qué te puedo decir, Tema uno, que eran varias clases ¿no? yo lo hubiera puesto como tema dos y trabajos parciales, hubiera invertido algo, pero no podía, me sentía como si híjole que sentía que tenía que hacer otra vez todo ¿no? No era nada más, bueno, ahora voy a cambiarle...

Entevistadora: ¿y todo en la computadora, por ejemplo?

Maggie: Sí, en la computadora, yo no podía cambiar el trabajo parcial dos porque era el trabajo conjunto con el trabajo parcial tres, entonces no podía hacer un cambio por ahí, aun cuando te repito a mí me parece que esta bastante bien; yo le incluiría, ahora que escuchaba a Ana las cosas que le incluiría, yo pensaba aparte de esto que tú dices de la primera tarea, le incluiría, por ejemplo, discusiones sobre el éxito, ¿qué es el éxito? Este, y le incluiría este video hice y que está todo mal hecho y que no se escucha bien, de chavos que están en profesional que se habían cambiado de carrera, que explicaban su experiencia y que pudieran transmitirle a los otros chavos qué pensar, en qué cosas sí pensar y qué cosas no y esa es una idea que yo sigo teniendo, a partir de las experiencias de otros chavos cercanos a ellos ¿no? que puedan escuchar, y a mí se me antoja hacer un video bien hecho, bueno yo no, pues, pero sí que se haga, y yo podría colaborar, por supuesto, pero en aquel entonces recuerdo, que este, había la facilidad de que alguien de comunicación...no sé, para hacer un buen video; esto también por ejemplo incluiría, otra cosa también que creo es muy importante, creo que es la misma retroalimentación de los chavos, porque cuando escuchan a otro que está eligiendo algo por ciertas razones de pronto los mismos chavos cuestionan: oye, pero no te has puesto a pensar que a largo plazo esto te va a llevar a no sé qué, y entonces, no sé algo así; el trabajo en equipo que también en la estrategia del rediseño me parece que aporta muchísimo, así como lo de la evaluación, la autoevaluación, sólo que también, nadie los ha enseñado cómo trabajar en equipo, cuando estamos en un sistema, me parece más bien acentuado el trabajo individual ¿no? aun cuando se trabaja en equipo, pero un trabajo en equipo de verdad, nosotros no se los hemos enseñado, y los chavos tampoco lo saben y uno tampoco sabe cómo trabajar en equipo, entonces es una parte que estaría bien dedicarle un rato; y que son partes padrísimas, pero pues sí, de pronto los chavos lo que hacen es lo que usualmente hacen: división de tareas y el último lo pasa en la computadora y se acabó.
Carmen: Y hay unos que te dicen "yo lo quiero hacer solo" y también "yo no quiero, es que yo no quiero" y los tienes que forzar y hay otros que no te dicen, y que en realidad lo hacen solos, por lo demás, y así quedan, yo lo hago denme sus nombre yo los apunto; hay de todos.

Maggie. Sí, y hay los perfeccionistas, los que quieren el 10...

Carmen: Y hay de los que sí se hace el equipo y uno lo hizo solo y en el segundo parcial llegan y te dicen que aquéllos no trabajaron y que mejor solos...

Maggie: Algo de lo que también creo que fue importante es que, supongo que esto también el mismo Sistema lo tiene contemplado, en los primeros tiempos como una reacción natural, aparece una reacción negativa, como el shock digamos de los alumnos y aparece una reacción negativa ante el cambio en los primeros momentos; estando así los chavos, estando así nosotros como profesores, porque si nosotros tuviéramos un poco más de

tiempo en esto, ya sabríamos cómo manejar esto. Los chavos así, el maestro así, no sabemos por dónde empezar.

Entrevistadora: Por ejemplo eso: háganlo como está a ver qué pasa ¿no? y tener la sensación de ¡híjole! yo quisiera moverle o yo le muevo ¿no? Yo le voy a mover, o aquí le falta esto.
Me gustaría meter aquí una pregunta que considero importante; como maestra, hay ciertas experiencias, situaciones, formas, ehhh, sí, en general creo que son situaciones, cosas que hacemos, que nos hacen sentir en pleno dominio del rol ¿no? hay días que salimos del salón muy bien, porque algo sucedió, hicimos o pasó o se creó ahí, que nos hizo sentir muy bien; es, yo lo resumí aquí en varias palabras, como con pleno dominio, con toda la seguridad, soberanía de tu ejercicio, como esa libertad, pero también autoridad de que yo soy aquí quien hizo las condiciones o control de la materia o de la clase, ¿cómo, qué, cuáles son esas cosas que hacen que tú te sientas con esa soberanía como maestra? A lo mejor no son fijas, verdad; hay grupos que tú sabes que es tu grupo padre, lindo, que le entra, que quién sabe por qué, pero me refiero a que no es fortuito, sino es dominio.

Maggie: Algo que yo creo que es importante, es el que yo me sienta identificada con el tema, que el tema sea significativo para mí, eso me parece que es importante; el tema en sí, el contenido, porque si no me siento como gobernador de no sé qué en pleno proselitismo; me siento mal yo, pues, y yo creo que también lo transmito, entonces, en la medida en que me siento identificada con lo que estoy transmitiendo, para mí tiene un significado muy importante.

Entrevistadora: Sería lo más importante ¿o hay otras cosas?
(Pausa)

Maggie: Este, bueno no sé si lo más importante, yo lo pondría como varias cosas, no? Otra podría ser el que tenga un previo conocimiento de..., en global, digamos, del tema, es decir, de pronto me ha pasado que por falta de tiempo, por falta también de planeación, pues no reviso los programas o nada más revisamos lo de esa clase, y no estoy revisando qué se quiere con esa clase a nivel como global, y eso es lo que me hace también mucha seguridad.

Entrevistadora: Y te estás enfocando al rediseño, ¿o también cuando te urge ver otros temas?

Maggie: Sí, también en otros temas.

Entrevistadora: ¿Y en tu caso Carmen?

Carmen: En mi caso coincido con el primer punto, cuando es algo que para ti significa, y para mi, yo creo que lo más importante, yo soy muy como perceptiva, y percibo mucho pre-verbal o energético de los alumnos, siento que hay alumnos con los que no, que aunque ellos estén atentos, aunque no haya fricción, no haya nada; hay algo por ahí que no cuadra y con esos alumnos no me siento bien, o sea, porque hay algo que no está dicho, pero está ahí, en la energía, está en el ambiente; entonces tú sabes que lo que para ti es significativo y sabes que es valioso, para ellos no está significando lo mismo y también importa mucho el tipo de relación para mi, el tipo de relación que tú estableces, es más, yo estoy segura

que el aprendizaje es proporcional al tipo de relación, o sea, no es nada más así que lo que estudian es separado, sino que la relación que tú estableces con tus alumnos va en proporción a lo que ellos vayan a aprender, y que esa relación es también significativa, de mucho respeto y que en algunos grupos se da y en algunos grupos desgraciadamente los alumnos no se prestan a que haya una buena relación; entonces eso también me hace sentir mal porque te la pasas discutiendo, te la pasas...este, con un grupo de ética en este semestre me pasó ¿no? que decían que no me daban gusto con nada, que nada me parecía, que quién sabe qué, y les dejaba una tarea y la repelaban, por cada tarea, pero ni modo, repelen o no repelen y todo eso, hace que la relación no sea la adecuada para dar la clase.

Maggie: Sí, yo también coincido contigo que el tipo de relación es importante.

Carmen: Sí, y no siempre se da, o sea que hay grupos en lo que haces click y padrísimo, y hay grupos en los que hasta el último día de clases estás batallando, y no se da ese momento, llamémosle momento especial en el que hay enlaces afectivos, yo siento que en la docencia también es ese momento en donde estableces ese rapport con el grupo y cuando se da ya te puedes ir así, suavecito, pero hay personas que no se adaptan, tú acabas el semestre y no sentiste ese click del rapport, y entonces como que no te sientes cómoda en el grupo y eso mismo afecta que tú no te sientas, no es tanto segura, sino como que no hay esa retroalimentación de que lo que tú estás dando como algo muy valioso, no está tomado como valioso, sino que para ellos es así como "ajjj"; que es su bronca ¿no? pero ya no sé, ahí pasa algo.

Maggie: De ambos lados.

Carmen: Sí, de ambos lados es recíproco, es como la entrevista, de allá pa'cá y de acá pa'llá. Y te retroalimenta.

Maggie: Pero que de algún lado hay que cortarlo, si es posible ¿no?

Carmen: Obviamente eres tú la que tienes que manejarlo, como maestra, pero te sigue haciendo ruido, aunque lo manejes, está ahí el ruido, aunque sea a nivel energético, yo le llamo energético, porque ahí está y lo estás sintiendo; aunque a ellos se los manejes y hables con ellos y les digas, y aparentemente estén calmados, sigue ahí.

Maggie: Yo no me refería a manejarlo así con ellos, digamos, sino como es una cosa de dos, en la medida que uno siga también en una cierta posición eso va a continuar, digamos, más bien con uno, pues.

Carmen: Sí, pero aunque lo manejes también contigo, no sé, es como algo que emana y que ahí está, ahí está presente, durante cada clase y hay cosas que puedes cambiar y hay cosas que no puedes ...

Entrevistadora: Tengo otra pregunta. Yo tengo una idea, ehhh...yo creo que los maestros en la medida en que nos cuestionamos y pensamos, o más bien, reflexionamos sobre lo que hacemos, para qué lo hacemos, ahora cómo lo queremos, este, y nos vamos como criticando ¿no? y no me refiero a lo que hago en clase, y si me saco que uno o siente ¿no?, sino a que por ejemplo, esto que significaba tanto ya me lo brinqué bien rápido o en fin, uno va valorando cómo lleva las cosas ¿no? hoy me salió bien, ayer me vi mal y tal; y hay veces

que no le puedes cambiar y hay otras que sí le puedes cambiar y le haces, y creo que lo que nos hace profesionales de la docencia es esa reflexión, porque yo puedo intuitivamente ir sacando las cosas ¿no?, si estuvimos contentos, nos reímos, ¡qué padre!; puedo intuitivamente llevar, cumplir con un programa y decir que soy maestra. Yo siento que, o más bien creo que lo que hace la diferencia entre un profesionista en la docencia y alguien que no tiene la profesionalización, es esa reflexión y que una consecuencia de la reflexión, a lo mejor no la consecuencia, sino otro proceso que está inmerso ahí es la autonomía; en la medida en que yo sé a dónde voy, cuáles son mis recursos, qué otros que no son mis recursos pero que existen. También puedo ir adoptando, cambiando, este, a lo mejor sé alguna teoría de psicología (no se entiende la grabación) Esa reflexión y esa autonomía que me da el saber y la experiencia es lo que me hace ser una maestra profesional y no una maestra como que así a la lírica ¿no?, me aviento y ya no sé ni cómo ni cuándo pero yo ahí estoy; yo creo que esa es la diferencia, este, en el caso de ustedes ehh, quisiera yo mezclar pues, autonomía, reflexión y autocrítica con rediseño.
Si me pudieran comentar: si el rediseño tiene algo que ver con esa área de autonomía, o sea como la profesionalización en general, que es autonomía, que es reflexión, que es autocrítica; ¿creen ustedes que haya una relación, o sea, antes y después del rediseño estas cosas siguen igual, cambian, facilita, obstaculiza?, ¿qué relación hay entre rediseño y esas variables de profesionalización del maestro?

Maggie: Mira a mí de pronto la primera respuesta que se me ocurre es que se dan por ... (no se entiende la grabación), te soy sincera, te estoy dando lo primero que se me ocurrió, este.

Entrevistadora: O sea el rediseño impide autonomía, autocrítica y reflexión.

Maggie: Bueno tal vez la palabra no sea impedir, pero yo lo que creo, mi primera experiencia que fue así, ¿no?, de orientación, yo no he vuelto a tener otra experiencia de rediseño, con esa experiencia yo estoy segura que esto puede cambiar, pero con esa experiencia, más que impedir, no lo provocó.

Entrevistadora: Ni en los cursos y en la experiencia misma de dar la materia ni después.

Maggie: O sea, sí, es decir, yo tengo como un estilo digamos como de la autocrítica y de la reflexión, pero yo sí sentí ese curso, esa materia, bueno que no, por alguna razón, no; o si se dio fue, digamos criticando o pensando sobre cómo me sirve a mí el rediseño o como me sirve, etc. Pero que el rediseño a mí me haya facilitado las cosas, no.

Carmen: ¿Y tú Carmen?

Carmen: Yo mira, en cuanto a autonomía no me sentí bien, o sea porque no le pude quitar ni poner, es más, sentí que me faltó esa libertad para poder modificar un poquito o ampliar o quitar o como que estaba muy restringido ¿no? Lo encajonado así en tiempos al final de cuentas; luego en cuanto a reflexión, bueno, para mí si fue un semestre que sí propició reflexión, porque yo siento que mis problemas personales como que se reflejaron mucho en el salón de clases y bueno sí estuve reflexionando; en sí el sistema también propició reflexión, bueno porque fue un estilo nuevo y pues también dices, bueno, qué hice y cómo lo hice, por qué lo hice y estuvo bien o estuvo mal o qué pasó, cómo me sentí, este, por qué tuve esos resultados, fui yo, fue qué, ¿no? entonces, en cuanto a reflexión yo pienso que sí; igual con ética, siento que también, que sí propicia en este caso que no hubo la rigidez de

días, sí hubo más autonomía, me sentí más autónoma, y sí también propicia la reflexión de lo que estás haciendo y cómo lo estás haciendo, pienso que cualquier sistema, cualquiera, ya en la interacción, aplicado, tiene que tener ese resultado a fuerza, sea el que sea.

Entrevistadora: ¿A ver cómo?

Carmen: Sí, mira, que no importa si es rediseño o si es un curso tradicional o si es educación personalizada, o si es no sé, pon el que quieras; sí tú estás teniendo una experiencia, una experiencia con un grupo, a fuerza te va a llevar a una reflexión de lo que estás haciendo, como que yo no me puedo separar, desde mi punto de vista, o sea que es como algo inherente al proceso, bueno en mí, yo no lo podría separar, yo siento que debería de ser, porque estás inmersa en un proceso, porque si no sería como un barquito que ahí va ¿no?, ahí va como por inercia, y si le quitas esa parte de reflexión durante y al final de qué es lo que pasó ¿no?, de lo que pasó; y eso además a ti te enriquece como persona y como profesional y sería parte de tu propio crecimiento; bueno, yo creo que quedó claro que dentro de mi línea, los conocimientos de afuera pueden enriquecerte, pero yo siento que lo que es de adentro te enriquece más, más que lo que tenemos, el ir encontrando un sentido propio, los aspectos más internos, para mí es lo más importante dentro del crecimiento de la persona, igual como crecimiento, entonces esa reflexión, desde mi punto de vista, tendría que ser inherente al mismo proceso fuera cual fuera el que estás tomando, si estás poniendo a Frostig o si estás poniendo al que sea.

Entrevistadora: Autocrítica, ya lo mencionaste, entonces tú eres así, tú tiendes a la reflexión y debiera ser, además.

Carmen: Sí, y el rediseño en sí, como, bueno yo pienso que el rediseño te está enfrentando a situaciones muy nuevas, tanto a ti como a los alumnos, entonces pues a fuerza te tiene que confrontar con una reflexión, de qué me está pasando, qué estoy sintiendo, si son ellos o soy yo, si es que no están ellos, por ejemplo como la coevaluación ¿no? o con tu propia ignorancia, o sea te confrontas con tu ignorancia, tal cual.

Entrevistadora: ¿Consideran ustedes que la autonomía es importante con respecto al docente?

Maggie: Sí, claro muy importante.

Entrevistadora: Y si lo pudieras poner en cosas específicas, cuando sea o cuando eres perdón, autónoma, este, ¿cómo eres en el salón de clases o antes de o después de la clase? ¿Cuáles serían los indicadores de la autonomía como maestra?

Maggie: Este, bueno sentirme, por ejemplo, me siento relajada, yo soy muy aprensiva con el tiempo y en la medida que me siento cómoda, en esa medida puedo sentirme mucho más relajada, inclusive puedo, me he dado cuenta que puedo dar más de mí, si no estoy pensado en lo que tengo que dar, bueno que es también una forma de ser mía, que es muy fuerte, que es cuando, entonces puedo dar más de mí, qué más, este, pues de buen humor.

Entrevistadora: Relajada, de buen humor, sin preocupación por el tiempo, que bueno, a lo mejor mezclando aquí con lo que Carmen decía, definitivamente con la materia rediseñada como fue, como está, pues no, no, ahí de entrada se coarta.

Y por ejemplo en asunto de, podemos decir, por ejemplo las lecturas, la bibliografía, los instrumentos de intereses, de aptitudes, este, actividades, días de clases, días de no clases, exámenes, formas de evaluación, ¿ahí hay también una sensación de falta de autonomía?

Maggie: Yo creo que sí. Aunque yo, te puedo repetir, me parece muy bien que se les dieran días a los chavos para investigaciones, las investigaciones, muy bien.

Entrevistadora: ¿Para ti es importante eso de la autonomía Carmen?

Carmen: Yo no me sentí incómoda, ni me sentí con falta de autonomía como tal, bueno, tú tienes tu propio estilo y ese estilo lo manejas en tu clase ¿no?, independientemente de los contenidos, los contenidos están, aunque estén tú puedes seguir teniendo una cierta autonomía, desde mi punto de vista, o sea el que ya esté un paquetito ahí, bueno ya está el paquetito, pero eso no te limita totalmente, o sea tú puedes seguir teniendo cierta autonomía en cosas de tu propio grupo, lo que más a mí, siento que me hizo presionarme fueron los tiempos más que el paquete de..., el paquete a mí se me hizo bien, porque yo ya había trabajado así, pero no con tiempos así. Entonces el paquete no me causó molestias en sí, o sea sí hubo cosas que me hubiera gustado cambiar, pero siento que este paquete no está peleado con que tú de repente le metas una tarea o una lectura, se las podrías meter si desde el principio lo aclaras con los alumnos; como que no siento que sea problema, en este momento que yo siento que no sabemos ni qué onda, siento que es problemático, pero no, lo que sí siento que estuvo en mí más difícil fue la autonomía en cuanto al tiempo dedicado a cada punto, porque tú percibes en el grupo la necesidad de profundizar por las inquietudes y tienes que pasar por lo que ahí dices y si no lo haces te atrasas y los alumnos te empiezan a decir que por qué si ya van en la clase no se qué y ellos lo tienen en la cuatro y se están atrasando mucho, ese es el sentido que yo le vería que está pasando en mi persona, que no puedas responder a tu percepción y a tu reflexión interna porque tienes externamente un límite y que te causa además angustia porque tú estás percibiendo una necesidad que no puedes satisfacer. En mi clase estaba en conflicto conmigo misma porque yo sentía que no lo estaba haciendo bien, o sea porque yo percibía una cosa de ellos y tenía que hacer otra y entonces como que yo misma estaba hecha un lío.

Entrevistadora: ¿Y será posible que ahora que vas a dar el curso, esto cambie? Ahora no hay indicación de que no le cambien.

Carmen: Mira yo lo que voy a hacer es desde el principio decir que ahí tienen su laptop, pero no manejarlo como esa vez de que ustedes ven la fecha y ahí se hacen bolas con la tarea y en esa fecha es, sino decirles que vamos a jugar con las fechas que yo de todos modos les voy a ir diciendo cuándo la tarea, cuándo esto, cuándo el otro, pero que no vamos a estar así como calendario riguroso de que si no es en ese día ya no dejamos nada, para tener esa flexibilidad de responder a lo que yo voy viendo que ellos entienden y que les voy a dejar poco, que a lo mejor no hay problema, para que de una vez lo sepan y no estén repelando, y que además repetirles: "que no hay clases", si hay necesidad de dar clases, se dan.

Maggie: Esto implicaría también mucho mayor organización, es decir estar como muy, hacer una muy buena planeación, porque si uno hace cambios, tiene que hacer...

Carmen: Pero no son cambios, o sea los cambios que para mí eran importantes no son tan de fondo: tareas, lecturas, tomar un poco de tiempo más cuando sientes que falta algo de cimiento, que no quedó muy claro y que ya no lo puede revisar en la siguiente clase porque si no ya no me daba tiempo de hacer lo otro o sea son cambios muy leves pero que implican a un nivel, si ya lo analizas del cómo yo voy percibiendo que aprenden y lo que ellos sienten porque pues también van viendo que me expandí y yo sentía que no ...

Entrevistadora: Que ibas corriendo.

Carmen: Que iban detrás de mí, o sea no, (risas) córrele, córrele, porque si no, así iba.

Entrevistadora: Y en la computadora ¿hiciste cambios ahora al respecto, por ejemplo quitarle fechas o algo así?

Carmen: No, eso se va a quedar ahí. En la relación es donde...porque te digo para mí es bien difícil cambiarlo en la computadora, no es lo que está ahí, sino la forma, todos los ejercicios que implican una participación activa, eso es el rediseño, no necesitamos la laptop para nada.
(Hay un corte y continua).

Entrevistadora: ¿Y tú cómo ves Maggie?, porque la autonomía es muy importante y sientes que en muchos aspectos se atenta contra tu autonomía, ¿crees que ahora que vas a dar este curso y que va a ser de rediseño, esto se pueda conciliar?

Maggie: Mira, yo me siento mucho más relajada, me siento como con mucho más dominio, por supuesto, y eso ya me da otra sensación, entonces a mí me emociona la idea, es la materia y bueno yo, del rediseño y de alguna forma algo tengo el conocimiento, ya no es así como la primera vez ¿no? Entonces, pese a eso, bueno, yo creo que ahora tengo inclusive más confianza conmigo misma para hacer también algunas modificaciones, incluir algunas actividades, etcétera, como el video de los muchachos del cambio de carrera.

Entrevistadora: Ese es un proyecto padre que hay que continuar.

Maggie: Sí, porque sobre los mismos errores de los chavos, más que errores, cosas que no tomaron en cuenta y que de pronto fallan ...

Entrevistadora: ¿Qué te hacen falta no?, cuando uno está sobre determinada cosa que el otro ya vivió, puede dar tips de: voltéale a la derecha porque ahí está algo que hay que ver ¿no? Sí, nada más es eso, porque qué otra queda?, ¿hasta dónde puede uno realmente decirle a alguien no, no decidas esto?, no, porque somos completamente diferentes.
Pues yo creo que ya estuvo, les agradezco muchísimo todo este tiempo, el de espera y el de la entrevista, a mí me gustó mucho todo lo que dijeron, me parece muy, muy importante.
Cuando yo me gradué de psicología no hice Tesis y estoy haciendo por primera vez una investigación y para mí es muy importante hacerla y terminarla también, terminar esta etapa que ha sido larga y pesada, pero ya quiero acabar.
Muchísimas gracias a todas por su ayuda.

ENTREVISTA 2.

Rebeca.

Entrevistadora: Mi primera pregunta es, este, para enmarcar un poco, por cierto que te había pedido que si me hacías una biografía como maestra ¿no?... y esa es la pregunta ¿Por qué eres maestra? ¿Por qué eres maestra en esta Prepa? ¿qué significa para ti?

Rebeca: Bueno pues mira, no sé, como que esto de ser maestra para mi ha sido como que un poco fortuito en muchas ocasiones, pero yo creo que eso de fortuito es una manera como de engañarnos ¿verdad? Porque yo tengo mucho tiempo dando clases, te voy a decir que siempre he tenido como fama de ser muy formalita y muy metódica con todo esto del estudio, entonces desde siempre yo daba clases de regularización, vamos, desde que iba en primero de prepa; así, a mi vecino, a mi prima, etcétera, etcétera, y desde entonces empezaba como a tener como una conciencia de que es algo que además me gusta ¿no? Luego pasó el tiempo, entré a una como institución ya formal de regularización y todo esto y tenía contacto...era regularización de uno a uno, clases de uno a uno, entonces ahí como que la frontera entre mi profesión de psicóloga y de psicoterapeuta y todo, y la de maestra pues estaba más difusa ¿no? porque a veces era más compañía y escucha que, que enseñar en sí ¿no?. Bueno entonces pasó el tiempo, estuve mucho tiempo trabajando en el área de industrial en Bimbo y ahí entré a capacitación y a selección también, pero en selección corporativa lo que implicaba ir enseñando nuevas metodologías que se creaban en el corporativo con la intención de mejorar la práctica en fábrica, pero que también implicaba pues, incluso lo que estamos, bueno lo que se está haciendo ahora en el Tec, el rediseño ¿no? Yo en ese momento, por ahí ¿qué? del 94 o algo así, en Bimbo empezaba todo esto de Rediseño y reingeniería y todo esto que me tocó un poco, entonces ahí también, no era maestra pero, o sea no con un título formal así de docencia tal cual, pero era capacitadora ¿no?, entonces ya...Y luego ¿cómo llegué aquí? Llegué más bien por mi novio que él quería dar clases de inglés aquí, él es periodista y bueno, estaba en todo esto, pero como para combinar su actividad y mientras encontraba trabajo aquí y todo esto, pensaba dar clases de inglés; vino, hizo una solicitud y en lo que yo lo esperaba vi a Orientación Psicológica, bueno el Departamento de Orientación Psicológica y bueno de repente ahí me dijeron, mira pues aquí no hay un, este o sea, me intrigaba qué hacían y todo ¿no? y también quería estar en su directorio de psicoterapeutas. Me dijeron: mira, pues este sí, puedes estar en el directorio de psicoterapeutas y también tenemos este curso del TAHE, que también imparto, ¿te interesa? pues sí. Y también ¿por qué no vas a Desarrollo? Entonces fue algo así, sin embargo, bueno también el Tec es una institución que conozco desde hace mucho tiempo, mis hermanos son Tec de cuando nada más había campus Monterrey y Estado de México, desde entonces, ¿no? Tenía la idea de que el Tec era una institución mucho más, mmmhhh, fría, creo que me lo encontré en otro momento, en un momento en donde todo esto de Humanidades y toda esta situación está como retomándose ¿no? Entonces para mí ha sido una cosa buena. Esa es así a grandes rasgos mi historia; y por qué, y sigo y sigo y sigo, bueno este es mi ¿qué? tercer semestre y a veces termino el semestre y digo: éste es el último que doy, ya estoy hasta el gorro ¿no? (risa) pero sí sigo, la verdad es que sí me gusta.

Entrevistadora: ¿Y aparte del gusto tiene algún significado en particular para ti ser maestra de prepa?

Rebeca: Sí, mira yo trabajo además mucho con adolescentes en mi práctica de clínica. Para mi, es como una situación de una misión que uno tiene, este, los adolescentes tienen la particularidad de que son, pues, un poco como niños en el sentido de que tienen cambios muy importantes y están en una etapa de idealismo muy importante; yo soy así, yo me identifico con esa parte, ya sabes de un mundo mejor y todas estas cosas y sí creo que esta etapa de la adolescencia es cuando más receptividad hay para estas cosas. Entonces eso es lo que yo he encontrado, este, como una forma más concreta y mucho más amplia que en un consultorio, amplia en el sentido que llegas a más gente y todo, de cómo transmitir y reflexionar por lo menos un poquito en eso ¿no? que eso es algo en lo que yo me siento un poco perdida en este mundo, yo creo que todos los que estamos en esta área también ¿no? El idealismo y reflexionar y la parte humana y rescatarlo, entonces sí siento que uno tiene la obligación, no solamente nada más de quedárselo uno y de escribir a veces o de comentarlo en plática de café, sino, bueno, ¿por qué no se hace algo concreto? Y aquí pues es como un semillero, en ese sentido.

Entrevistadora: ¿Y sí has sentido que te resulta?

Rebeca: A veces, a veces no, ¿no? Hay gente que sí de plano está en otro rollo completamente, pero hay gente, mira, por ejemplo el curso pasado de Relación Humana, fue padrísimo porque más de uno me dijeron: oiga miss es que yo nunca había pensado esto, oiga miss es que a mi ya me cayó el veinte de que yo nada más con la computadora y esto no, ¿no? o de orientación vocacional, también ¿no? el año pasado, en Orientación Profesional que también: ¡ay! es que yo no lo había pensado. Entonces a lo mejor son tres de treinta o diez o uno, pero bueno, por lo menos es algo y como que la parte que uno tiene de compromiso social ya la cubres, ¿no?

Entrevistadora: Centrándonos más en el tema, eeehhh ¿cuál es tu concepto de rediseño? ¿cómo lo entiendes?

Rebeca: Bueno mira, de rediseño, tanto por lo que he escuchado aquí como lo que he vivido en Bimbo, que aquí ha sido más de lejos pero bueno, tampoco tanto, es, este, repensar una actividad empezando de cero, replanteártela para ver...este, cómo reconstruirla para ver exactamente qué es lo que te conviene tomar para lograr tu objetivo de esa actividad, entonces para mi eso es. Ahora aquí, pues con todo esto que implica pues ya veo que es una nueva concepción de lo que es el alumno, una nueva concepción de lo que es el maestro, etcétera, etcétera, pero curiosamente fíjate que tanto en Bimbo como aquí me he encontrado con dos cosas similares, que a veces la ideología pasa a un segundo término y resalta la parte de software, por ejemplo, igualito en Bimbo, o sea de repente ya no importaba qué era rediseño, nada más era: este, yo seleccionador tengo que aprender rápido cómo aprender el nuevo programa porque ya me están presionando del corporativo y aquí lo he encontrado un poquito, tanto en, en los docentes como en los alumnos, donde se pierde la substancia de lo que es la parte filosófica que por lo menos a mí es la que...bueno es el sustento ¿no? para centrarte en la parte nada más práctica, concretita.

Entrevistadora: Así lo has visto en ambos lugares.

Rebeca: No sé si es porque no estamos tampoco muy hechos a pensar, a reflexionar o porque en todo, la transmisión se va como diluyendo y no lo logramos bien, ¿no?, porque

en Bimbo bueno yo me sentía responsable de la transmisión ¿no?, este, y era lo mismito, o sea, como que me siento que he estado de ambos lados y era lo mismo, donde como que se diluía, quién sabe qué estrategias se requerirán, ¿no? También sé que es un proceso que va paulatino, y a veces es como resistencia al cambio y toda la cuestión que ya sabemos, pero bueno pues sí, es como que se desvirtúa. Y fíjate que en Bimbo nunca funcionó, se echaron las cosas para atrás; sí ha sido muy fuerte, fue una inversión muy fuerte que hicieron, muy, muy importante, y no. Y creo que esto fue la situación como que desencadenó el no funcionar porque se perdió la parte de la substancia, ¿no?

Entrevistadora: Ajá, que se haya enfocado entonces al área tecnológica

Rebeca: Sí, ya cuando llega a lo operativo, ya no está la otra parte, ya es cómo voy a hacer para, este, te digo, aprender esta nueva metodología, esta nueva parte operativa, porque tengo, este, encima de mí los ojos de los de arriba que me están presionando, ¿no? No es ahora realmente el cambio, la nueva relación, no, es software casi, casi.

Entrevistadora: Y en tu vivencia personal de hace un año cómo tradujiste esa, la ideología y bueno, las implicaciones prácticas que tiene este proceso de rediseño, ¿cuál fue tu experiencia en el Tec?

Rebeca: Bueno mira, este, nunca lo he pensado así , entonces voy a irte contando a ver qué va saliendo, ¿no?
Primero fue como así, yo tenía un semestre aquí, entonces ni siquiera estaba muy, muy compenetrada y creo que aún me falta, pero menos compenetrada que ahora con lo que es el Tec; y de repente estábamos en verano y fue el anuncio de, bueno Rediseño. La palabra me sonaba pero no sabía qué implicaba con el Tec, ¿no? fue como bastante sorpresivo; luego entré, lo primero que tomé fue un curso de la parte filosófica y eso me gustó mucho cómo replanteaban el maestro como facilitador, y eso me encantó; este, pero seguía sin entender. Cuando llegué al software fue darme de topes, igual también, porque decía qué es esto, es que qué barbaridad, es que no. Se me hacía, y a ver ahorita ya cómo lo vivo, como una parte muy bonita, muy picuda, muy "nice", pero poco práctica para el maestro, pero entonces al mismo tiempo yo pensaba, bueno a ver Bimbo, estoy justamente con la misma resistencia con la que yo me encontraba con la gente de selección, entonces y con el mismo nervio, entonces trataba de calmarme un poquito y de repente hubo un tiempo, y bueno esto se suma con que toda la situación de los alumnos: oiga miss es que cómo vamos a tener una lap top, es que es un negocio más del Tec, es que yo no le entiendo, es que el CD, es que las arañas, así ¿no? todo era como revoltura... y te voy a decir que la sensación con la que me quedé, lo que me gustó más, fue la parte de autonomía que se le da al alumno, en mi caso yo no la sentí como autonomía que yo tuviera porque era la consigna: hay que dar el curso tal cual, igualitito, porque entiendo que también era una parte pues de probar rigurosa y de que no se valía meter mano ahí todavía, entonces esa sensación yo no la tuve; al alumno sí, o sea sí me percataba de que a veces estaban entre asustados y encantados con la libertad y con hacer sus propias investigaciones ellos mismos y ellos mismos reflexionar sobre lo que necesitaban, eso me gustó mucho. En cuanto a la plataforma y todo esto, sí me seguí quedando con la sensación de que era menos práctica, o ¿cómo te diré?, o sea, que no resultaba tan ad hoc a la práctica docente, como que era más el caldo que las albóndigas, ¿no? y de repente, ¡híjole tengo que capturar a todos estos alumnos! y ¿cómo le hago para la calificación?, así, como que sentí que todavía es un traje que no nos ha quedado a la medida y eso era así me sentí, un poco con frustración. Ahora,

no creo que sea algo que se deba eliminar ni mucho menos y me refiero exclusivamente a la plataforma tecnológica; lo otro no lo cuestiono, creo que es muy válido, pero no creo que se deba eliminar, pero sí trabajar más, como que siento que incluso, yo sentí que iba más adelante que lo que mi práctica, entonces sentí como desfasados. No sé si contesté a tu pregunta,

Entrevistadora: Sí, sí, perfectamente bien, muy resumido, como que en pocas palabras; me parece muy completa... Y, este, y sí se centra mucho en esto de la tecnología, ¿no?, que sí es una fórmula de rediseño-computadora, y así es como se ha vivido hasta este momento.

Rebeca: Sí, incluso, por ejemplo me llama la atención una cosa que dijiste en la junta pasada, que es que están verificando cuánto nos metemos en la computadora a consultar, cuando el medidor no tendría que ser ese, son otros medidores completamente diferentes, pero a la hora en la que yo le estoy dando importancia al número de veces que entro, ya estoy al mismo tiempo desvirtuando lo otro, porque nunca nos han hecho una prueba, entre comillas, no quiero hablar de una prueba de correcto o falso o lo que sea ¿no?, una conversación, una charla en torno a la parte filosófica, eso yo por ejemplo nunca lo he visto; pero sí está: a ver qué onda, entraste, no entraste, bla, bla, bla, ¿no? Entonces ahí siento que hay una parte contradictoria muy fuerte en la institución que también creo que es algo que a la misma cabeza tarda en caerle el veinte de lo que está proponiendo, pero bueno.
Entrevistadora: y, este, ya me dijiste que no había autonomía en el sentido de que había una consigna, ¿verdad? En esta ocasión no hay una consigna y es verdad, esta investigación es de la experiencia de hace un año, sin embargo me gustaría saber si en aquella ocasión, si lo puedes recordar, este, ¿sí hubo inquietud de hacer cambios en algo, en qué?

Rebeca: Ajá, yo creo que yo no tuve por lo menos el tiempo para pensar en eso, bueno una cosa, el curso me parecía muy bueno, y me sigue pareciendo, muy completo, muy variado, etcétera, pero además creo que ahí la mayor parte, por lo menos de mi energía se fue en el manejo del software, en que si sí, que si no, y entonces era la angustia; y creo que eso me restó un poquito de: "haber cómo le voy a hacer aquí", además creo que ya también daba por sentado que no hay que hacerle, entonces casi ni te lo cuestionas, ¿no?, pero en general me parecía mucho muy completo, no cambiaría gran cosa, como no sea ya las que sabes perfectamente de que si organización y todo eso, pero en actividades, no.

Entrevistadora: OK, déjame ver si algo me falta porque siento que en pocas palabras ya me dices mucho, como que hay preguntas que ya no van (pausa).
Cuando tú te sientes, como maestra, en absoluto dominio y perfectas condiciones, ¿cuáles son estas condiciones? Déjame leerte textualmente la pregunta, a ver si la redondeo: ¿qué elementos de tu trabajo como maestra te hacen sentir en pleno dominio, seguridad, soberanía, control de tu materia y de tu clase?

Rebeca: Bueno, sin duda que es el conocimiento de lo que estás dando, también siento que es el conocimiento de tu encuadre, saber tus reglas, a dónde puedes acudir, qué se vale, qué no se vale, entonces esa es una parte que a mí se me hace muy importante, pero yo también creo que es más que eso, que en la docencia salen todas tus, todos tus trapitos, tus paranoias, tus inseguridades, tus seguridades, tus miedos, tus vanidades, todo, entonces siento que es una cosa que contrasta mucho, además es mi "deformación" profesional psiconalítica, ¿no? que tú sabes muy bien, pero yo me acuerdo que no fue solamente una

vez, sino muchas que yo llegaba con mi psicoanalista: Oye, es que esto ¿no?, es que me sentí así y asado, y es material de trabajo personal, entonces sí siento que eso viene más de adentro que de afuera, que incluso, que no es lo ideal, pero incluso si yo no sé mi materia que voy a dar ese día, pero si tengo el objetivo claro de hacia dónde voy, el cambio que quiero lograr en mis alumnos y tengo claro qué onda conmigo, no es tan relevante la información como la parte de formación, y eso se transmite. Entonces en ese momento cuando yo estaba en mis momentos buenos de seguridad, de que me sentía a gusto conmigo y todo, me iba mucho mejor que aunque hubiera preparado mi materia y todo, si yo no estaba de buen ánimo, no era tanto; entonces es una cosa muy exigente, mucho muy exigente, como qué te diré, bueno muy confrontante y que te forma, o sea yo creo que eso es parte de lo que me gusta aquí, que es, no piensas en otra cosa, tú lo sabes muy bien, estás dando clases, no tienes oportunidad, tú estás donde estás y estás confrontándote y ya te cuestionaron y ya se rieron y si el de la esquina se rió, tú sientes, bueno a mí me pasa, porque ese es mi lado flaco, seguro, ya sentí que se rió de mi, entonces ¡ay! es, como, durísimo; hay tanto, pasan mil cosas, repasas tu vida (risa).

Entrevistadora: ¿Tú consideras que esto, bueno esto viene de adentro, pero crees que como proceso el rediseño, para el profesor que adopta, este, le sirve? Porque dices, cuando yo tengo claro mi objetivo, sé a dónde quiero llevar a los alumnos, sé cuál es el encuadre, entonces ya el contenido como que es algo que viene solo, ¿no?

Rebeca: No, sí le sirve, porque además te ayuda, te dice que no tienes que estar en el pedestal del "todo sabio", y eso sirve mucho porque te relaja, este, y te permite compartir una responsabilidad que además es una ilusión que uno ya tiene, ¿no? en el rol así tradicional del profesor, tampoco es que sea el todopoderoso, pero sí está el compromiso de sentirse así de que todo lo sabe, del que no puede decir: esto investígalo tú, esto no lo sé, etcétera, ¿no? Entonces esto sí te ayuda mucho, esa nueva concepción yo creo que es muy buena. Este, también sentir que tu trabajo no termina en que se sepan los cien países de memoria, sino que tiene que tener más trascendencia, eso también yo creo que ayuda porque uno le encuentra el sentido, y te permite como, hasta te da más aguante, más compromiso ¿no? Sí, yo creo que es eso.

Entrevistadora: ¿Crees que es importante esa sensación de autonomía para el profesor?

Rebeca: Sí, este, mira, yo creo que una parte que ayuda mucho siempre, es la parte creativa, yo creo que si un trabajo no te aporta, no te da chance de usar esa parte creativa tuya, no es un trabajo muy completo,¿no? nada más es como producción en serie, entonces en ese sentido yo creo que sí, yo creo que sí, y que tú te sientas además con la seguridad y con el compromiso que tienes.

Entrevistadora: ¿Crees que tiene cabida dentro del rediseño la autonomía en la transferencia de un curso?

Rebeca: Bueno como yo la viví en un momento dado no, pero yo creo que como un proceso que se va a dar más adelante, sí, yo creo que sí.

Entrevistadora: ¿Tú crees que se va a dar ahorita?

Rebeca: Yo creo que la falta...lo que pasa es que es otra vez es un poquito esta señal contradictoria del Tec, pasa además en todos lados, pero es, haber, este, tú tienes casi libertad para todo lo que quieras, pero, abusada porque si hablas mucho del aborto en un sentido muy libre, pues están los niños que quién sabe qué van a decir, etcétera, ¿no? o sea hay ciertas cosas que yo entiendo o que percibo como contradictorias, y que no necesariamente responden a una realidad, ¿no?, por ejemplo, así esas cositas; yo creo que es parte del proceso de la institución o a lo mejor también es parte mía que yo veo que hay gente que como que tiene más libertad, este, o se mueve con más libertad, también por el conocimiento de la institución y todo, ¿no? a lo mejor es que yo me apego mucho y esas cosas que me asustan, entonces digo este tema con cuidadito, ¿no?

Entrevistadora: Como que a lo mejor entran ambas, ¿no? (pausa) ¿Sientes que te adaptaste a todo este manejo del rediseño, que te adaptaste tal cual con la consigna: no le muevan, respétenlo así como está, o decidiste cosas distintas, hiciste algún cambio, alguna cosa que, bueno, que no estaba escrita y pero que tuviste que hacer, ¿no?

Rebeca: No, en general, sí lo seguí, ahora si tú me dices así en un como sentido de adaptación de otro tipo, nunca me sentí totalmente cómoda, sobre todo por el software, así de que te digo que me quedara a gusto, no, pero sí que lo seguí, ajá.

Entrevistadora: Oye, pues creo que ya. ¿Crees que... vamos a decir, tú diste Relación Humana el semestre pasado, ¿Crees que tu experiencia de rediseño llegó a filtrarse en algo en tu forma ya de trabajo, algo cambió?

Rebeca: Pues a lo mejor esta parte de lo que te decía hace ratito de que menos en el papel así de profesor que todo lo sabe, más un poco en el de facilitador, sí. ¡Ah! Y también es una materia que te lo exige, pero como que ya uno lo hace, pues con más calma, ¿no?, con más conciencia de que es algo muy válido, que está aceptado y que esa es la tendencia, ¿no?

Entrevistadora: Creo que es todo Rebeca, muchas gracias por tu ayuda.

ENTREVISTA 3.
Elena.

Entrevistadora: Lo primero que me gustaría saber Elena es, este, ¿cuál es el significado para ti de ser maestra, en especial maestra de preparatoria en el Tec de Monterrey?

Elena: Ajá, bueno mira, este, bueno, en primer lugar el significado de ser maestra para mi es muy importante porque es una oportunidad para transmitir mucho de lo que yo he adquirido como experiencia y que es importante como ser humano, o sea yo soy muy humanista, entonces para mi es muy importante el poder transmitir eso a las nuevas generaciones, entonces la oportunidad de hacerlo a través de muchachos de 16 a 18, ha sido algo muy, para mi ha sido muy reconfortante, algo que me ha retroalimentado mucho desde todo el tiempo que tengo trabajando como maestra. Concretamente en el Tec, este, me gusta mucho trabajar en el Tec porque el Tec es una institución muy, este, que tiene mucha estructura, entonces es difícil perderse dentro de esa estructura, como que sabes por dónde ir, sabes cómo tienes que calificar, cómo tienes que dar la clase y como los muchachos se mueven en esa misma estructura, entonces es relativamente fácil trabajar en una institución que tiene una esturctura, porque yo ya dí clases en otras escuelas y la experiencia ha sido complicada porque sí tengo el marco de comparación entre lo que es una escuela sin estructura o con poca estructura donde los alumnos son un relajo, es difícil que te hagan caso, es difícil organizarlos, este, no tienes apoyo por parte de la dirección para decir: bueno, la calificación es tal, y si no tal, y si no entras, tal, o sea los muchachos, este, creen que pueden hacer lo que quieran, a veces no tienen castigo o a veces tienen castigos muy severos, o sea, se mueven en un margen así muy amplio, y entonces, para el profesor también es muy complicado manejarse en ese ambiente, entonces la verdad después de esas experiencias, porque trabajé en dos escuelas antes, que eran la Anahuacalli y la Cuicuilco, y en ambas, una tenía menos estructura que la otra, pero ambas así como un poco desorganizadas y ya cuando finalmente entré aquí dije: ay no, qué alivio, aquí sí (ríe) sé por dónde moverme, los alumnos saben cuáles son las consecuencias, entonces por eso me ha gustado mucho quedarme aquí.

Entrevistadora: Ajá, y bueno, actualmente en el Tec, pues este, adónde nos estamos enfocando es al Rediseño, y tú ya tuviste la experiencia, ¿cuál es el concepto que tienes tú de Rediseño?

Elena: Pues el concepto que tengo es el de dar una materia en la que los muchachos pueden revisar en un programa que está en, este, en computadora, pueden revisar paso por paso de qué se va a tratar toda la materia; pueden revisar qué tareas van a tener, qué trabajos van a tener y como profesor tú puedes hacer uso de todo ese programa, más bien dicho, haces uso de todo ese programa para que, este, bueno yo lo he estado usando como una herramienta, en la que se facilita el intercambio de, de conceptos, de dudas y de, y las tareas pues se me facilita en el sentido de que ya no tengo que llevarme el bonche de papeles, nada más tengo que, que ver en la pantalla todas las tareas que me mandan, entonces de manera práctica pues es algo muy bueno, muy bueno para mi como profesor, y el que todo el curso esté también dentro de un programa, los alumnos saben exactamente qué es lo que van a ver y a qué atenerse y sobre qué punto quieren investigar más o sobre qué punto tienen más dudas o quieren, pues, saber más.

Ese es mi concepto de rediseño, y claro, todo está encadenado a, este, a lo que va a ser un futuro en educación, que va a ser el manejo virtual de la educación en la que el maestro prácticamente va a ser un, pues un tutor.

Entrevistadora: Ajá, hace un año que, que diste por primera vez una materia en rediseño ¿cuál fue tu experiencia Elena? ¿cómo la recuerdas?

Elena: Pues mira, hace un año, la verdad sí estaba con ciertas resistencias, porque...en primer lugar, yo tengo poca experiencia en el manejo de la computación, entonces esa fue mi primer resistencia, dije: ¿qué voy a hacer?, este y luego también sentí que, tal vez, la computadora iba a empezar a sustituir la comunicación que yo iba a poder tener con los alumnos, entonces así como que en un primer momento fue, fue mi miedo; que sí tal vez se tradujo en un poco de resistencia, ¿no? aunque conforme fue avanzando el curso, me di cuenta de que tenía muchas ventajas, éstas que te acabo de decir; la ventaja de que los alumnos sabían exactamente qué íbamos a estar viendo, y yo también; no hay manera de perderse, hay manera de aumentar información dentro de lo que ya está, pero no hay manera de perderse; entonces, este, te digo, como que en un primer momento mi experiencia fue así, de miedo, un poquito de temor de poder manejarlo bien y de poder hacer un, pues un uso lo más completo posible de la plataforma; así fue. Ahora a la fecha, considero que es una, que es una muy buena herramienta y la uso como tal, como una herramienta.

Entrevistadora: Aja, ¿en tu desempeño como maestra hay alguna diferencia, este, que tú puedas identificar, eehh, como que separar, antes del rediseño y después del rediseño, hay cambios en tu...forma de ser maestra?

Elena: (pausa) Pues, yo creo que sí hay un cambio, el cambio es que ahora, eehh, creo que ya no, siento que ya la responsabilidad no está al 100% conmigo; o quizá, bueno no, no era el 100 tampoco antes, pero quizá vamos, no sé, a hablar que a lo mejor antes sentía que estaba en un 80% sobre mí la responsabilidad de la materia, de que se llevara a cabo o no y de transmitir toda la información, así como con cierta puntualidad, en cambio ahora con una materia que está rediseñada, yo siento que la responsabilidad ya está muy compartida con los alumnos, con el grupo, casi podría decir que está, que puede estar al 50 o un poco más recargada en ellos, más que en mí; y así se los hago sentir: ustedes ya tienen todo el material, de ustedes es la responsabilidad casi del 60, les digo, ¿no? o más del 70 de aprender y de traerme todas sus dudas y yo aquí voy a ser como su guía para que sobre lo que Uds. no vayan entendiendo o quieran saber más, yo les pueda profundizar, dentro de mi experiencia, entonces yo creo que ese es un cambio muy importante, así como, de lo que yo visualizo, me parece que es el cambio que más noto; que los alumnos son más autodidactas (no se entiende la grabación).

Entrevistadora: Ajá, ¿y en cuanto a otras, eehh, actividades del profesor, por ejemplo a la hora de planear la clase, eehh, antes del rediseño, después del rediseño, notas alguna diferencia?

Elena: Pues sí, sí, yo creo que también el tener el programa ya como guía, este, te facilita muchísimo el trabajo, porque entonces ya lees los puntos que vas a...qué toca revisar o dentro de un margen cómo te puedes mover dentro de estos puntos y combinarlos, o este, o irlos manejando así como van, punto por punto en ese orden y, eehh, y ya te da, como que

tienes ya más avances sobre lo que...cómo vas a dar tu clase ese día; es más práctico, sí es muy práctico.

Entrevistadora: Este, ¿hay alguna...alguna idea, alguna sensación tuya de sentirte limitada a lo que está puesto ahí? ¿al uso de materiales, bibliografía, temas?

Elena: Pues mira, fíjate que me pasó una cosa; el primer año que lo di, sí me sentí limitada, sí sentí que iba a ser una limitación; que ahora que lo estoy volviendo a dar, y bueno ya es la tercera vez que lo doy, aunque fue un salto de no rediseñado y ahora otra vez rediseñado, este, me doy cuenta de que esa sensación fue mucho porque no conocía, o sea porque apenas se iba a estrenar el programa, entonces como que quise, yo misma me limité a estar sobre esos puntos, pero ahora que lo estoy volviendo a dar ya me doy cuenta de que...de que, tengo libertad de combinar, como te digo, o sea combinar ciertos puntos, claro dentro de cierto margen, y los puedo ir metiendo, no importa si los voy combinando, en distinto orden, y realmente el resultado va a ser el mismo; entonces, eehh, mi sensación ahorita, ya no es de limitación, sino que ya es de cierta libertad, y bueno, sí hay la limitación de dar lo que está en ese programa, eso sí es algo que es una realidad, pero, no sé, como me parece un programa bastante completo, no me siento...no me siento mal.

Entrevistadora: Ajá, ¿le ves desventajas a este límite que te pone la presencia de este material o el programa en sí?

Elena: No, concretamente en Orientación fíjate que no, no.

Entrevistadora: ajá, según entiendo, entonces, el hecho de haber estado ya un tiempo manejando el programa, se tiene esa libertad que al principio no se sentía, ¿no?

Elena: Sí, sí porque ya lo conozco, ya sé en qué podemos profundizar más; ya sé cómo, o sea me he estado dando cuenta de qué conviene combinar; este, en qué podemos ahondar, como que eso ya me ha liberado. Y sí, yo creo que el haberlo estado dando durante cuatro semestres, pues, indudablemente me ha dado otra visión del curso.

Entrevistadora: Ajá, una de las, eehh, ideas del rediseño es que el profesor como que piense o repiense su actividad, este, reflexione sobre ella, la evalúe, la mejore, ¿no? esa es la idea, una de las ideas, ¿no?, eehh, ¿tú sientes que este proceso de tu incorporación al "movimiento del rediseño", que además eres de las primeras en el Sistema, que entraron a este "movimiento", sientes que promovió, fomentó para ti la reflexión, la evaluación de tu práctica, la mejora de tu práctica docente?

Elena: Yo creo que sí, yo creo que sí, para mi personalmente, como ya te dije antes, es muy importnate la estructura, porque a mi en cierto modo me cuesta trabajo organizarme, entonces, el que esté, el haber entrado a un curso rediseñado, me ha dado orden, me ha dado un camino, ¿no?, una estructura, entonces, este, sí me ha dado mucho el tiempo para reflexionar sobre cada uno de los temas que se ve, porque yo lo puedo ver y re-ver y volver a ver el programa y cada vez se me ocurren cosas diferentes, o puedo revisar, este , materiales diferentes, y aunque es el mismo tema, sí me doy cuenta de que le voy aumentando cosas y le quito cosas.

Entrevistadora: Ándale, entonces has incorporado de tu propia iniciativa, cosas, ¿como qué cosas?

Elena: Pues no sé, te puedo poner el ejemplo ahorita que estoy, por ejemplo manejando valores, ¿no? La primera vez que lo di rediseñado me apegué exactamente a lo que estaba en el programa y a las dinámicas del programa, ahora las sigo usando, las dinámicas tal cual, pero por ejemplo, el material que usé en teoría para hablar de valores, ya fue un poco más, o sea, ya revisé un libro que yo encontré de valores, entonces ya lo agregué y les hablé sobre eso, y les hablé sobre las cualidades de los valores y entonces como que ya agregué más aunque sigue siendo el mismo punto. Y creo que de esa manera le he estado siguiendo.

Entrevistadora: Ajá, ajá, partes de ello como una base y sin embargo no te quedas ahí, sino que lo vas controlando.

Elena: Sí para no sentir, que para mi tampoco sea tedioso, ¿no?

Entrevistadora: Ajá. Esta tercera vez, digamos que ya estás...casi cuarta vez por el verano, ¿no? que estás dando esta materia, este, entonces ha habido cambios, ¿verdad? como que ya es una experiencia diferente. Ajá.
Cuando tú te sientes, este, completamente en dominio de tu actividad docente, ¿qué características tiene? Cuando tú sientes que...haces tu trabajo en completo, eso, dominio, así como que...lo manejas bien, ¿qué características tiene la actividad?

Elena: ¿La clase? Bueno, tiene una característica primordial de que es una clase bien transmitida, que yo me quedo satisfecha y que veo la cara de los alumnos como de que se quedan bien, de que queda entendido, eehh, sobre todo para mí se vuelven clases así como muy apasionadas a la mejor, porque como las domino, como sé de qué se trata, se me vienen a la idea otras cosas que he leído o experiencias personales o experiencias que tengo con otros alumnos y entonces hablo mucho sobre ellas y, bueno, creo que esa sería otra característica, se vuelven clases muy apasionadas, muy emotivas a la mejor, entonces este, los mismos alumnos se motivan a participar, este, a veces hacemos un intercambio de ideas, a veces se han convertido un poquito también en debates también, pero, este, se vuelven muy interesantes, me gustan, me gusta cuando dominio el tema.

Entrevistadora: El dominio del tema, ajá (pausa)... estaba tratando de pensar en la relación que hay en este dominio del tema, la sensación de que se vuelve apasionante la clase, y si habría esa relación con esto de tener un programa rediseñado, una materia rediseñada... o es algo independiente...o...

Elena: Pues mira, yo creo que es algo independiente, pero tal vez volvería al punto en el que lo rediseñado, se encadena, bueno, desde luego, uno está dando una materia que le gusta, en principio, ¿no? ahora, el que sea rediseñado, para mí ha sido como puntos de referencia a seguir, y dentro de esos puntos, pues sí hay puntos que uno, que yo como maestra puedo dominar más y otros menos, pero la manera como se...., yo creo que sí es independiente, creo que sí es independiente.

Entrevistadora: Para terminar Elena, tú, en términos de autonomía como profesora ¿cuál es tu experiencia en el rediseño? ¿sientes que hay autonomía, en qué grado y por qué? Y ¿cómo te sientes con ese grado de autonomía?

Elena: Pues mira, yo siempre he tenido la sensación de que en el Tec tengo bastante autonomía, así como en principio, porque si bien, siempre hay una guía, hay un programa que seguir, finalmente sí tienes libertad para tú manejar ese temario, como tú consideres que sea más adecuado, o sea, esa libertad siempre la he sentido aquí. Este, ahora, concretamente en el rediseño, te digo que ahora sí tengo esa sensación de que igualmente, esta vez tengo la sensación de que, igualmente, dentro del mismo programa y los puntos a seguir, este, me muevo con autonomía, porque yo puedo dar el tema, aunque sea el mismo, aunque sean valores, aunque sea vocación, no sé, tomo como base lo que ya está y de ahí aumento cosas, entonces en ese sentido yo me siento autónoma, aunque... hay un margen, hay un margen a seguir, o sea, y porque también nos limita el tiempo, no podemos ahondar demasiado a lo mejor en muchas cosas, detenernos mucho, pero siento que hay bastante autonomía, yo me siento con esa autonomía, sí.

Entrevistadora: Muy, bien, pues muchas gracias por todo Elena.