

# Sistematización de la docencia y el carácter innovador de los actuales programas de estudio del TLRIID. Estudio cualitativo

Virginia Fragoso Ruiz y Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

Teaching Systematization and the Innovative Nature of Current TLRIID Study Programs. Qualitative Study

Texto recibido: 2 de febrero de 2018  
Texto aprobado: 7 de marzo de 2018



**Resumen:** El artículo describe lo que es la sistematización de la práctica docente y las principales reflexiones a las que se llegaron en la revisión razonada de los programas de estudio vigentes de TLRIID I y II del CCH, tomando como categoría central de análisis la idea de innovación que propone León Olivé. Todo ello como parte de la investigación educativa cualitativa desarrollada en el periodo 2016-2017.

**Palabras clave:** programas de estudio, innovación, sistematización de la docencia.

**Abstract:** *The article describes what is the teaching practice systematization and the main reflections that were reached in the reasoned review of current curricula TLRIID I & II of the CCH, taking as central analysis category the idea of innovation that León Olivé proposes. All this as part of the qualitative educational research developed in the period 2016-2017.*

**Keywords:** *study programs, innovation, systematization of teaching*

## Presentación

La sistematización de la práctica docente es un proceso metodológico que poco se conoce y menos se utiliza en la reflexión y organización de lo que el profesor hace en el aula, cómo lo hace, qué saberes entran en juego, cuáles son sus limitaciones, fortalezas y oportunidades para lograr hacerlo. La sistematización es una estrategia que promueve el estudio de la docencia desde la docencia misma.

Es común que el profesor se reúna con sus pares para platicar vivencias cotidianas, anécdotas, contrariedades surgidas en la relación maestro-alumno. Sea de manera informal o en sesiones formales, impera la lógica común y la protección a la figura del profesor; pero qué tan cercana y cabal a la realidad es la descripción del hecho, qué tan pertinente y viable sería, en caso de darse, la propuesta de solución a la que se pudiera llegar.

Frente a ello, el *Seminario de instrumentación y seguimiento de los programas de estudio del plantel Oriente*<sup>1</sup> se dio a la tarea de reflexionar en torno de la estructura y aplicación de los programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II<sup>2</sup>, a partir de un estudio cualitativo sustentado en la narrativa y el enfoque metodológico reconocido como sistematización de la práctica docente.

La discusión generada al interior del Seminario fue amplia y vasta, se abordaron diversos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje que se extendieron desde la situación propia del estudiante actual, hasta la articulación del Modelo Educativo del CCH con el hecho educativo<sup>3</sup>. Un aspecto que generó un interesante análisis e intercambio de ideas, por ser el sustento primario del ejercicio de la docencia en el CCH, fue el relacionado con la génesis y congruencia de los programas de estudio del TLRID I y II, aprobados en 2016.

Debido a la relevancia de esas reflexiones y de que resultaría extenso detallar cada una de las conclusiones alcanzadas por el Seminario, en el presente trabajo sólo se destaca la deliberación esencial sobre el carácter innovador de los programas de estudio; para ello, empleamos como categoría de análisis el de innovación de acuerdo con la propuesta de León Olivé (2012). Otra razón de su uso es porque fue eje analítico del Diplomado Innovación de la práctica docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento en el que participaron varios miembros del Seminario.

## Fundamento conceptual

La sistematización de la experiencia docente es una práctica relativamente reciente. Surge por el interés de que el profesor, en un ejercicio de introspección, observe y registre el proceso enseñanza-aprendizaje en el cual está inmerso, con el fin de reinterpretarlo y fundamentarlo. Se sustenta en tendencias teórico-conceptuales y propuestas metodológicas de la investigación cualitativa en educación, como la observación participativa y la investigación-acción. Uno de sus ejes interpretativos es el interaccionismo simbólico, auxiliado por la narrativa.

1 El Seminario se conformó con profesoras y profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Estuvo coordinado por los autores del presente artículo.

2 En mayo de 2016, el Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) aprobó los programas de estudio de las materias agrupadas en el tronco común. Entre ellos los del TLRID. Al sancionarlos, el Consejo Técnico dispuso la aplicación de los correspondientes a los dos primeros semestres en el ciclo escolar 2016-2017, en tanto que los destinados al tercero y cuarto se instrumentarían el periodo lectivo siguiente.

3 La descripción pormenorizada de lo realizado por el Seminario se encuentra en el Informe sistematizado. Ciclo escolar 2016-2017, anexo al informe de actividades realizadas en el área de apoyo a la docencia del mismo ciclo escolar.

Esa propuesta metodológica reconoce que el quehacer docente no es un acto aislado, sino que determina y está determinado por el contexto mediato e inmediato. Asume el carácter individual y humano del profesor y el alumno, así como la singular construcción de un significado sobre el ser docente, la docencia, la educación, el aprendizaje, entre otros conceptos, que efectúa el profesor.

Su propósito es que el docente reconozca en su propia práctica, primero, la forma como se conformó su *ethos* docente y, segundo, aquellos factores inherentes al hecho educativo que limitan, incluso aceleran, el aprendizaje de los alumnos, para revisarlos con mirada heurística y proponer estrategias de mejora, ampliación o difusión, que puedan ser útiles no sólo a quien las plantea, sino a quienes se encuentran en situaciones similares, en este sentido el trabajo colegiado es relevante. Hernández (2011) menciona que la sistematización

es construir un discurso cargado de hechos, aprendizajes e ideas estructuradas y sustentadas, que se convierten en elementos de juicio tanto para proyectar y tomar nuevas decisiones, como para tener mayores argumentos que ayuden a sumar el apoyo de otros en torno de las experiencias escolares que se van constituyendo (p. 53).

Por su parte, la Unesco (2016) plantea que

La sistematización es un recurso valioso para “mirarse a sí mismo”, para ser críticos, para reconocer los avances y seguir aprendiendo. Integra la reflexión sobre la propia experiencia y es una oportunidad para crecer profesionalmente (p.12).

En ese sentido, el profesor trasciende el papel de empleado<sup>4</sup> supeditado a una dinámica normativa, administrativa y escolar, donde sólo guía y supervisa –en el mejor de los casos– la construcción de conocimientos curriculares en el alumno, deja de ser un ejecutor o sólo facilitador; se convierte en un observador reflexivo y sugerente de su propia práctica. El docente convierte su labor en un objeto de estudio donde él mismo es el investigador.

La sistematización de la experiencia docente representa una estrategia educativa destinada a concientizar al profesor sobre la manera en que, desde su mirada docente, concreta el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando los elementos, niveles y dimensiones de su entorno que determinan los resultados de aprendizaje obtenidos. Observación analítica, autocrítica, apertura al cambio y emisión de juicios lógicamente sustentados, son condiciones esenciales para alcanzar resultados que incidan favorablemente en la formación del propio profesor, de sus alumnos y, como consecuencia, de la institución.

En el marco de la sistematización, la reflexión supera los comentarios informales y casuales sostenidos en reuniones improvisadas de profesores, donde lo expresado se basa en creencias y suposiciones que derivan en sugerencias constreñidas por el sentido común; lo mismo que algunas valoraciones expuestas en reuniones formales. En cualquier caso, es inexistente una reflexión teórica y metodológicamente razonada que oriente y dé sentido al hecho debatido y fundamente la formulación de alternativas de solución, además de circunscribirse al tiempo y espacio en que se formuló.

En ningún caso se define una acción que dé cuenta de la manera en que evolucionó el asunto discutido; lo comentado toma un matiz anecdótico, ignorándose

<sup>4</sup> Díaz Barriga (2009, p. 59) afirma que el profesor ha perdido su identidad y asume la de un empleado “que atiende las prescripciones de la institución donde cumple su labor”.

la posibilidad de asumirlo como un objeto de estudio; a pesar del valor que tiene el conocimiento y vivencias del profesor. Ante ello, escribe Iovanovich (2003) que “la sistematización permite convertir el saber pedagógico intuitivo en un conocimiento educativo sobre lo que sucede en el aula” (p.61).

La sistematización de la experiencia docente es un proceso consciente, intencionado, metódico, organizado, razonado y sugerente, donde se cubre una serie de etapas. Nanni (citado por Audirac, 2012, p. 20) señala que la sistematización de la experiencia docente transita por cuatro momentos:

- El descriptivo, que consiste en buscar dónde, cómo, y cuándo se da el fenómeno de la educación.
- El teórico, que lleva a preguntarse qué significa la educación.
- El metodológico, que propicia buscar qué hacer en y para la educación, incluyendo la metodología pedagógica y las diferentes metodologías particulares didácticas.
- El operativo-instrumental, para investigar con qué medios educar (tecnologías educativas, estadísticas, informática, práctica de campo).

Otras propuestas las ofrecen Iovanovich (2007, p. 4) y Audirac (2012, p. 38). Si bien entre ellas hay algunas diferencias éstas no son significativas, más bien se complementan. Las tres coinciden en ubicar a la descripción como el primer momento del proceso de sistematización de la experiencia docente. En esa etapa el profesor recupera y organiza experiencias previas originadas en su interacción con los alumnos, la propuesta curricular, los servicios, gestión y normatividad institucional, incluso con padres de familia; también delibera sobre la trayectoria personal y profesional que lo llevó a ser docente y lo ubica en el espacio donde se encuentra, además de discernir en torno de la significación que da a términos como educación, enseñanza, aprendizaje, alumno, estrategia didáctica.

Al registrar y organizar sus vivencias, preferentemente en forma colegiada, el docente tiene la posibilidad de identificar aspectos o situaciones que requieran mayor análisis debido al impacto directo e inmediato que tienen en la formación del estudiante. Circunstancia que origina el siguiente momento: reflexión crítica y fundamentada. No basta con decir lo que sucedió o revisar evidencias y testimonios que den cuenta de lo efectuado, sino encontrar una razón convincente que explique cómo o por qué se dio de esa manera y cómo podría mejorar; que dé soporte conceptual y metodológico y ofrezca líneas coherentes de actuación.



Contar con una bitácora en donde se registren narrativas, reflexiones y propuestas de acción es básico en la organización, procesamiento y análisis de lo recabado o explorado. Esto da la oportunidad de complementar o corregir los relatos, incorporar o ampliar las evidencias y diversificar o profundizar el sustento conceptual y metodológico. Un paso importante en este proceso es la categorización de los asuntos identificados como relevantes, para jerarquizarlos, definir prioridades y deliberar cuáles deben atenderse en el corto plazo.

El intercambio de ideas con otros profesores proporciona una mejor oportunidad de profundizar saberes y diseñar estrategias didácticas viables, objetivas y congruentes con la propuesta curricular de la institución, las características de los alumnos y el asunto que le dio origen. Asimismo, da la oportunidad de redimensionar el quehacer docente y la visión general que sobre educación se tiene.

El tercer momento en el proceso de sistematización de la experiencia docente es la aplicación de las estrategias educativas formuladas, preferentemente, de manera colegiada. Instrumentar lo ideado bajo una nueva mirada ofrece la posibilidad de una mejor conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y la identificación de otros asuntos o nuevas realidades derivadas de los cambios sociales, culturales y del conocimiento humano que impactan en el ser y el actuar del estudiante.

Esa nueva revisión y análisis nos remite al primer momento y convierte a la sistematización en un círculo virtuoso donde el docente se encuentra en una continua reconstrucción, esto es, en una permanente actualización y mejoramiento continuo con base en las necesidades e intereses personales y los requerimientos del presente. "Enseñar exige conciencia del inacabamiento" (Freire, 1997, p. 49).

La socialización de las reflexiones y resultados representa un ejercicio útil en la sistematización, de hecho, es una actividad necesaria. Dar a conocer a la comunidad académica la manera en que se percibió, reflexionó, sustentó y actuó ante una situación específica amplía la posibilidad de la retroalimentación, al tiempo que permite al otro conocer distintas formas de apreciar el proceso enseñanza-aprendizaje y considerar el empleo en su contexto de las sugerencias de intervención educativa.

Lo expresado destaca la importancia de la sistematización de la práctica docente como una estrategia para incorporar o renovar el trabajo colegiado, así como el debate razonado, en la vida académica de una institución. El intercambio reflexivo y fundamentado de ideas es una opción para diseñar acciones dirigidas a mejorar la calidad educativa partiendo desde la base y cuestionar el propio *ethos* docente. La sistematización es, finalmente, una iniciativa para reubicar a la docencia como un trabajo intelectual, en los términos en que lo concibe Díaz Barriga (2009), y al docente como un sujeto pensante, creativo y propositivo, capaz de re-inventarse. Representa también el reconocimiento del carácter inacabado de la docencia y de su permanente formación.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

## Primeros resultados

La sistematización de la experiencia docente efectuada por el Seminario tuvo como eje la reflexión sobre la instrumentación de los programas de estudio del TLRIID I y II, aprobados en mayo de 2016. Los aspectos que se contemplaron abarcaron el espectro del proceso enseñanza-aprendizaje, derivando en la elaboración de programas operativos con sus correspondientes estrategias didácticas y sugerencias de material, además de la identificación de necesidades de formación docente. Del intercambio de ideas y opiniones, destacamos para este artículo una síntesis de las conclusiones obtenidas en la revisión a los programas de estudio, tomando como sustento conceptual la categoría «innovación».

El intercambio argumentado de ideas entre los miembros del Seminario conflujo en la percepción de que los programas de estudio en cuestión carecen de elementos innovadores. Se sustentó la reflexión en el siguiente planteamiento de León Olivé (2012):

El concepto de innovación que considero apropiado se refiere a la capacidad de un agente (individual o colectivo) de generar conocimiento y de aplicarlo mediante acciones que transformen a la sociedad y su entorno, generando un cambio en artefactos, sistemas, procesos o servicios, que permitan la resolución de problemas de acuerdo con valores y fines consensados entre los diversos sectores de la sociedad que están involucrados y que son afectados por el problema en cuestión [...]

Las prácticas de innovación son prácticas generadoras y transformadoras de conocimiento, y de intervención en la realidad, que cumplen las siguientes condiciones:

- a) Se dirigen expresamente al estudio de problemas específicos, a proponer soluciones para ellos y a iniciar acciones para resolverlos;
- b) se apropian del conocimiento producido de manera independiente de la práctica en cuestión, que sea necesario para comprender el problema y para proponer soluciones, el conocimiento en cuestión puede ser científico, tecnológico, o tradicional y local; y
- c) generan ellas mismas el conocimiento que no puede encontrarse previamente construido y que es necesario para entender y resolver mediante acciones que ellas promueven, el problema de que se trate. (p.5).



Los programas de estudio del TLRIID I y II carecen de aspectos que puedan favorecer la generación “de conocimiento” innovador. Los aprendizajes, contenidos y estrategias difícilmente favorecen la “transformación” de la parcela de la realidad donde se manifiestan; éstos no generan un “cambio en artefactos, sistemas, proceso o servicios”, en este caso la formación de jóvenes bachilleres; tampoco permiten “la resolución de problemas de acuerdo con valores y fines consensados entre los diversos sectores de la sociedad que están involucrados y que son afectados por el problema en cuestión”. Sin duda, en la práctica es posible alcanzar esos fines gracias a la iniciativa, interés, formación y conocimientos del docente, mas no por la estructura y organización de los programas en cuestión.

Esos programas no atienden ni están diseñados para la resolución de una problemática específica, educativa en nuestro caso. Su concepción y elaboración tiene como fundamento un válido interés intelectual, disciplinario y profesional de sus autores, mas no la atención a dificultades formativas de los alumnos; identificadas a partir de instrumentos diseñados *ex profeso* para la detección de necesidades formativas de los alumnos, como son el EDI o el EDA, aun con las objeciones que pudieran existir sobre estos instrumentos.

En los programas de estudios analizados se consideran las observaciones de carácter estructural identificadas en la aplicación y análisis del EDA, como la presencia de temas en cada aprendizaje o la redacción de aprendizajes cuyo verbo sea claro para la ubicación del nivel cognitivo (Cf. Concha y Ortega, 2012, p. 23). Sin embargo, en el afán de dar claridad a la evidencia de aprendizaje en los programas de estudio del TLRIID I y II se privilegian acciones de carácter pragmático.

Los aprendizajes correspondientes al primero y segundo semestre del TLRIID inician con los siguientes verbos: *reconoce, identifica, elabora y redacta*, con 10, ocho, cinco y cuatro menciones, respectivamente; *formula, distingue y demuestra* con dos, y *efectúa, comparte, defiende, aplica, ejercita, revisa, lee, expresa, manifiesta y ordena* con sólo una aparición. Se omiten y desplazan acciones que promuevan en el alumno procesos cognitivos más complejos, como el análisis, la síntesis y la valoración. La iniciativa e interés del docente subsana sin mayor dificultad este problema, la cuestión es que la institución debe proponer una organización curricular que coadyuve clara y explícitamente el cumplimiento de los principios rectores del Modelo Educativo del Colegio.

Vinculado al tipo de verbos empleados, es la ausencia de una progresión lógica que favorezca gradualmente las habilidades cognitivas del estudiante. El grupo de docentes que analizó los programas de estudio anteriores (aprobados en el 2003), con base en los resultados obtenido en la aplicación del EDA, señalan: “En la mayoría de los casos no es evidente o no existe la debida secuencia y gradación de los aprendizajes por unidad.” (Concha y Ortega, 2012, p. 24). Situación que se repite en los programas de estudio aprobados en 2016, esto es, se ignoró la observación.

En la elaboración de los programas, conjeturamos, el debate se centró en la selección e incorporación de temáticas y tendencias teórico-conceptuales o metodológicas específicas, sin que esas ideas se integraran de manera dosificada y gradual en la secuencia de los propósitos, “aprendizajes” y estrategias propuestas; un ejemplo es el de literacidad<sup>5</sup> y recursividad. En el plano discursivo, el programa de estudios del TLRIID alude a esos términos, así como al uso de las TIC y a la importancia de fomentar los valores universitarios en los estudiantes, no obstante, la introducción de esas ideas requiere una mayor articulación didáctica y disciplinaria.

<sup>5</sup> En los programas de estudio del TLRIID I a IV se menciona el término literacidad en cinco ocasiones en la página 10, en ningún otro momento se alude a él (CCH, 2016).

Al no haber el planteamiento de un problema, resulta difícil identificar la razón de ser de lo que estipula el programa. Su creación se basa en un perfil ideal del alumno, este argumento se apoya en lo que cuerpos colegiados, en particular el Consejo Académico del Bachillerato (CAB), han producido. El CAB publicó en 2001 el texto Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM; en 2008 *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato* y en 2012 *Aprendizajes esenciales para el bachillerato de la UNAM*. Los tres con la intención explícita de fundamentar la modificación de los planes y programas de estudio de la ENP y el CCH<sup>6</sup>.

De ninguna manera se censura o reprueba la labor y reflexión que permitió la producción de los escritos citados, la cuestión es que atienden un asunto general, omitiendo la singularidad del problema. Sintetizan parte del debate universitario sobre lo que un alumno del nivel medio superior debe aprender, a lo cual le podríamos añadir la propuesta de competencias sugeridas en la RIEMS, pero en ningún momento facilitan u orientan el diagnóstico sobre qué sabe y qué ignora el alumno cuando ingresa al bachillerato, por qué lo sabe o por qué lo ignora.

Por otra parte, los actuales programas de estudios para el TLRIID tienen cierta correspondencia conceptual y metodológica con la propuesta de programas difundidos en 1995 (Carmona, 1995), ajustados por el Grupo Síntesis (1996) y aprobados en su nueva versión en julio de 1996, los cuales fueron sustituidos por los sancionados en 2003. Se observa una recuperación de propuestas mermadas por el Grupo Síntesis que formuló la última versión en aquellos años, y casi desaparecidas en las modificaciones del 2003. En *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*, de Acosta y Carrasco, Juárez Sánchez y López Villalva, en el capítulo destinado al TLRIID I y II, aseveran lo siguiente:

Los programas aprobados por el Consejo Técnico [2003] que actualmente se encuentran vigentes cambiaron su estructura drásticamente con respecto de los PI de 1996, sin que hubiera una explicación por parte de la institución de por qué fueron organizados de tal manera. En la introducción no se define el concepto de aprendizaje bajo el cual se formularon ni por qué se sustituyeron los anteriores objetivos de aprendizaje. (Concha y Ortega, 2012, p. 23).

Esta circunstancia es un argumento más que fundamenta la idea de que los programas de estudio lejos de atender un problema de manera distinta e innovadora se centran en destacar y reposicionar posturas académicas.

Es posible que otras miradas asuman lo contrario. Esto se daría porque hablar de innovación nos lleva a identificar visiones, conocimientos, circunstancias y experiencias. Una propuesta puede resultar atractiva, novedosa y, tal vez, innovadora, en un contexto determinado o para un conjunto de personas que no la conocían antes, pero esa misma propuesta podría resultar conocida, incluso común u obsoleta, para otro grupo de sujetos. Sin duda, la existencia de experiencias y propuestas innovadoras es real, gracias a ellas el conocimiento humano ha avanzado, sólo que no todo aquello que es distinto necesariamente es innovador.

Frente a la incertidumbre de si una propuesta no innovadora genera acciones innovadoras, concluimos que en la instrumentación del programa de estudios es posible desarrollar acciones innovadoras, al menos creativas, pues su puesta en práctica no es mecánica. El diseño de estrategias didácticas está condicionado por

<sup>6</sup> Sobra decir que a la par del proceso que dio lugar al segundo escrito, se diseñaron libros de texto basados en esos "conocimientos fundamentales" para ser utilizados en ambos subsistemas de bachillerato, así como una *Enciclopedia de conocimientos fundamentales*. UNAM-SIGLO XXI.

los saberes del docente y, en especial, por su capacidad de idear formas nuevas y trascendentes de lograr que el alumno construya un conocimiento útil, permanente y transformador, redundando en buena práctica de enseñanza.

## A manera de conclusión

Bajo la propuesta de sistematización de la docencia, se llevó a cabo un acecamiento metódico y reflexivo en la revisión de los programas de estudio del TLRIID I y II. Los razonamientos expuestos representan una muestra del análisis desarrollado por el Seminario. Éstos fueron la base para el posterior debate sobre docencia, proceso enseñanza-aprendizaje, estrategia didáctica, buena práctica de enseñanza, evaluación; así como para la revisión de los enfoques didáctico y disciplinario del TLRIID y los principios rectores del Modelo Educativo del Colegio.

Se da cuenta sólo de las deliberaciones sobre los programas de estudio por lo extenso e incompleto que resultaría la exposición de las posturas narrativas generadas a lo largo del estudio por cada uno de los miembros del Seminario y que dieron lugar a distintas propuestas didácticas. Además de considerar elemental ofrecer primero una mirada crítica e interpretativa en torno de los programas de estudio vigentes del TLRIID.

Finalmente, en un afán propositivo se sugiere que en una nueva versión de los programas de estudio del TLRIID se atienda lo siguiente: el desarrollo progresivo, gradual e intencional de habilidades cognitivas; definir criterios y categorías que orienten al docente sobre la inclusión de la literacidad crítica y recursividad en el diseño de estrategias didácticas; considerar las condiciones reales de formación con que cuentan los alumnos; articular didáctica y disciplinariamente los principios del Modelo Educativo del Colegio con los “aprendizajes”, más allá del discurso; ubicar actitudes y valores como contenidos formativos transversales, junto con otros contenidos que favorezcan la educación integral del estudiante, y no como “temas” a contemplar al término de cada unidad.

Los vacíos e imprecisiones de los programas vigentes pueden enmendarse; en el corto plazo, a través de estrategias didácticas diseñadas por el docente y, en el mediano, por medio de una revisión colegiada, interdisciplinaria y fundamentada de los programas de estudio analizados.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017



## Referencias

- Audirac, C. (2012). *Sistematización de la práctica docente*. México: Trillas.
- Carmona, C. (coord.), (1995). *Programas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV* (versión extensa). Cuadernillo núm. 65. México: UNAM- CCH-UACB.
- CCH-UACB (1996). *Programas de Estudio para las asignaturas: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV*. México: Autor.
- CCH. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM-CCH. Autor.
- Concha, L. y Ortega del Valle, M. (2012). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados*. México: UNAM-CCH.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Grupo Síntesis. (1996). *Propuesta de Programas de Estudio para las asignaturas: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III y IV*. Cuadernillo núm. 92. México: UNAM-CCH.
- Hernández, U. (2011). "La sistematización como camino para la planeación y desarrollo de PPA." En *Los proyectos pedagógicos de Aula para la integración de las TIC. Como sistematización de la experiencia docente*. (2ª ed.). Colombia: Universidad del Cauca.
- Iovanovich, M. (2003). "La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos." *Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de [http://rieoei.org/edu\\_ad2.htm](http://rieoei.org/edu_ad2.htm)*.
- Iovanovich, M. (2007). "Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos". *Revista Iberoamericana de Educación*, (42). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1897Iovanovich.pdf>.
- Olivé, L. (2012). "Hacia una sociedad del conocimiento en el México multicultural". *Memorias de la reunión Ciencia y Humanismo*. México: Academia Mexicana de Ciencias. Recuperado de [http://cisinex.amc.edu.mx/congreso/Ciencias\\_Sociales\\_Humanidades/Multiculturalismo/ponencias/Olive\\_pdf.pdf](http://cisinex.amc.edu.mx/congreso/Ciencias_Sociales_Humanidades/Multiculturalismo/ponencias/Olive_pdf.pdf).
- UNESCO. (2016). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247007s.pdf>
- UNAM-Siglo XXI. Escuela Nacional colegio de Ciencias y Humanidades. (2018) Segundo Coloquio. La investigación narrativa como metodología para el análisis de la práctica docente memorias. México UNAM