

2014-06-19

La resignificación de la reforma de secundaria por parte de los docentes mediante su participación en acciones de formación continua

León-Medina, Rosario

León-Medina, Rosario. (2014). La resignificación de la reforma de secundaria por parte de los docentes mediante su participación en acciones de formación continua. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/1487>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia: <http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



La resignificación de la reforma de secundaria por parte de los docentes mediante su participación en acciones de formación continua.

Tesis que para obtener el grado de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: **Rosario León Medina**

Director de tesis: **Dr. José Antonio Ray Bazán**

Guadalajara, Jalisco. Junio de 2014

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Resumen | 7 |
| Presentación | 8 |
| 1 La reforma de la educación secundaria | 13 |
| 1.1 La reforma de educación secundaria y sus implicaciones a la práctica docente | 14 |
| 1.2 El modelo curricular basado en competencias | 19 |
| 1.2.1 El enfoque por competencias y el currículo | 19 |
| 1.2.2 Fundamentos teóricos del currículo basado en competencias | 22 |
| 1.2.3 Caracterización de la reforma de secundaria en México | 25 |
| 1.2.4 Retos e implicaciones de la reforma para el docente y la gestión escolar | 30 |
| 1.3 Cambio curricular y procesos de formación docente | 36 |
| 1.3.1 La formación continua: definición | 36 |
| 1.3.2 Los procesos de formación continua de los profesores de secundaria | 39 |
| 1.4 Perfil y condiciones laborales del maestro de secundaria en México | 45 |
| 1.5 Impacto de la Reforma de Secundaria en el aprendizaje y otras variables | 50 |
| 1.6 La reforma de secundaria (RS) en Baja California | 57 |
| 1.6.1 Foros sobre secundaria en Baja California | 57 |
| 1.6.2 Informe estatal sobre la RS | 58 |
| 1.6.3 Resultados de la prueba ENLACE | 59 |
| 1.7 Planteamiento del problema | 63 |
| 1.8. Pregunta de investigación | 67 |
| 1.8.1 Preguntas secundarias | 67 |
| 1.9 . Objetivos | 68 |
| 1.10 Justificación | 68 |
| 2 Los procesos de resignificación en la teoría sociocultural | 71 |
| 2.1 Introducción | 71 |
| 2.1.1 Conceptos básicos | 72 |
| 2.1.1.1 El lenguaje | 75 |
| 2.1.1.2 La mediación | 76 |
| 2.1.1.3 Zona de desarrollo próximo | 78 |
| 2.2 La teoría de la actividad | 80 |
| 2.3 Conceptos derivados de la teoría sociocultural | 88 |
| 2.3.1 El escenario de actividad | 88 |
| 2.3.2 Construcción de significado y lenguaje | 90 |
| 2.3.3 Las comunidades de práctica | 92 |
| 2.4 Aplicación de la teoría a la investigación | 98 |

| | |
|--|------------|
| 3. Marco metodológico | 102 |
| 3.1 El problema en el marco de la perspectiva cualitativa | 103 |
| 3.2 El método de estudio de caso | 105 |
| 3.3 El contexto de la investigación: la Escuela Secundaria Técnica Municipal Adolfo López Mateos | 108 |
| 3.4 Relación entre la Teoría Sociocultural y el proceso metodológico | 120 |
| 3.5 Confiabilidad y validez en la investigación | 123 |
| 3.6 Consideraciones éticas | 124 |
| 3.6.1 Reflexividad | 126 |
| 3.7 Selección de los participantes | 128 |
| 3.8 Descripción de las técnicas de recolección de información | 129 |
| 3.8.1 La entrevista en profundidad | 130 |
| 3.8.2 La observación | 132 |
| 3.8.3 Organización y codificación de los datos | 134 |
| 4. La resignificación de la reforma de secundaria | 136 |
| 4.1 El procedimiento de análisis de los datos | 137 |
| 4.1.1 Entrevistas a profesores | 137 |
| 4.1.2 Entrevistas a las autoridades | 137 |
| 4.1.3 Análisis de los registros de academia | 138 |
| 4.2 Los contenidos de la reforma de secundaria | 140 |
| 4.2.1 La planeación didáctica por competencias | 141 |
| 4.2.2 La dinámica participativa en el aula | 142 |
| 4.2.3 La evaluación del aprendizaje | 144 |
| 4.2.4 El concepto de aprendizaje | 146 |
| 4.2.5 El trabajo colegiado | 147 |
| 4.2.6 La continuidad y transversalidad del currículo | 148 |
| 4.3 El proceso de resignificación | 150 |
| 4.3.1 El reto de la reforma, las resistencias y el conflicto | 151 |
| 4.3.2 Intercambios dialógicos | 153 |
| 4.3.3. Creación y uso de artefactos | 160 |
| 4.4 Factores y condiciones de la resignificación de la reforma de secundaria | 162 |
| 4.4.1 La conformación de comunidades de práctica | 163 |
| 4.4.2 Agencia de los docentes | 166 |
| 4.4.3 El componente afectivo | 168 |
| 4.4.4 El liderazgo participativo | 169 |
| 4.4.5 El Sistema Municipal | 170 |
| 5. Conclusiones y reflexiones finales | 174 |
| 5.1 Elementos en el proceso de resignificación | 175 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.1 La agencia de los docentes | 177 |
| 5.1.2 El liderazgo participativo | 178 |
| 5.1.3 La identidad como grupo que aprende | 179 |
| 5.2 Reflexiones finales | 180 |
| 5.2.1 El papel de la teoría | 180 |
| 5.2.2 El profesor y su compromiso profesional | 182 |
| 5.2.3 El acuerdo 592 y la experiencia de los profesores | 183 |
| 5.3 Consideraciones críticas al estudio | 184 |
| 6. Referencias bibliográficas | 197 |
| Anexo 1 Carta de autorización | 187 |
| Anexo 2 Transcripción e identificación de sucesos de la RS | 188 |
| Anexo 3 Categorización y caracterización | 191 |
| Anexo 4 Organizador gráfico de las aportaciones del docente | 196 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1. Indicadores de eficiencia en primaria, secundaria y educación media superior (1990-2003) | 16 |
| Cuadro 2. Competencias generales para la educación secundaria (Competencias para la vida) | 26 |
| Cuadro 3. Competencias profesionales que debe reunir el profesor de Secundaria | 32 |
| Cuadro 4. Características del profesor de Secundaria en México | 48 |
| Cuadro 5. Escala global de lectura, PISA 2000, 2003, 2006 y 2009. Medias y niveles de desempeño por nivel educativo | 51 |
| Cuadro 6. Escala global de matemáticas, PISA 2003, 2006 y 2009. Medias y niveles de desempeño por nivel educativo | 51 |
| Cuadro 7. ENLACE 2006-2011. Medias entidad y modalidad en Español | 54 |
| Cuadro 8. ENLACE 2006-2011. Medias entidad y modalidad en Matemáticas | 55 |
| Cuadro 9. Principales retos y dificultades. Reforma secundaria en Baja California, 2008 | 60 |
| Cuadro 10. Resultados de ENLACE, Español en Baja California | 62 |
| Cuadro 11. Resultados de ENLACE, Matemáticas en Baja California | 63 |
| Cuadro 12. Resultados de enlace en la asignatura de Español. Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2011/2010/2009 | 111 |
| Cuadro 13. Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo de la Esc. Sec. López Mateos con respecto al Estado de B.C. y México. En la asignatura de Español | 112 |
| Cuadro 14. Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2011/2010/2009 en Matemáticas. Escuela, Estado, País | 112 |
| Cuadro 15 Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo de la Escuela Secundaria López Mateos con respecto al Estado de B.C. y México. En la asignatura de Matemáticas | 113 |
| Cuadro 16. Eficiencia terminal de la Esc. Sec. López Mateos con respecto al Estado de B.C. y México | 113 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 17. Características del personal docente de la Escuela Secundaria Técnica Municipal Lic. Adolfo López Mateos | 114 |
| Cuadro 18 Características de la gestión académica de la Escuela Secundaria Lic. Adolfo López Mateos | 115 |
| Cuadro 19. Academias de las Esc. Sec. Téc. Municipal Lic. Adolfo López Mateos | 116 |
| Cuadro 20 Relación campos-preguntas de las entrevistas | 131 |

INDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Modelo de la Primera Generación de la Teoría de la Actividad | 82 |
| Figura 2 Estructura Jerárquica de la Actividad | 83 |
| Figura 3 Modelo de la segunda generación de la Teoría de la Actividad | 84 |
| Figura 4 Modelo de la Teoría de la Actividad aplicado a la investigación | 135 |
| Figura 5 Relación de la estructura analítica y resultados | 172 |
| Figura 6 Sistema de Actividad: Factores que influyen en la resignificación de la reforma de secundaria | 176 |

RESUMEN

La Reforma de la Secundaria de 2006 (RS) ha representado un cambio sin precedentes en la historia de este nivel educativo, pues ha implicado una nueva forma de abordar el hecho educativo, que transita de un modelo que estaba centrado en contenidos a otro que propone el desarrollo de competencias; de una organización escolar caracterizada por el trabajo individual, a una sustentada en el trabajo colegiado; de la fragmentación del currículo a la integración mediante la transversalidad curricular.

Consecuentemente ha requerido también de un cambio profundo en el docente en cuanto a estas tres dimensiones de la práctica educativa, bastante alejadas de la práctica tradicional centrada en el trabajo individual, frontal y transmisionista de contenidos enciclopédicos.

Este trabajo describe y analiza como un grupo de docentes han enfrentado estas demandas de la RS y ha logrado la resignificación de sus lineamientos e implicaciones a través de su participación en actividades de formación continua en espacios formales e informales caracterizados por el intercambio dialógico y la colaboración sobre diversos aspectos de la RS y su relación con la práctica docente.

El análisis de este proceso se hace desde la teoría sociocultural y la teoría de la actividad. Se utilizó el método de estudio de caso instrumental, donde el contexto estudiado se ubicó en una escuela secundaria del Sistema Educativo Municipal de la ciudad de Tijuana B. C. A través de la realización de entrevistas a profundidad a los profesores y directivos así como la observación de sesiones de academias se obtuvo la información empírica sobre los procesos de resignificación en los que estuvieron involucrados los docentes. Los resultados del análisis de estos datos permiten afirmar que efectivamente los docentes de este plantel se

involucraron de manera decidida en esta tarea, logrando avances significativos en la resignificación de la RS.

El estudio minucioso de este proceso a la luz del marco teórico referido permitió identificar factores y condiciones que lo propiciaron entre los que se destacan algunos rasgos personales, la agencia de los profesores, su organización como comunidades de práctica y un ejercicio participativo del liderazgo escolar. Estos hallazgos fundamentan la formulación de lineamientos para el trabajo de formación y desarrollo docente que puedan ser replicados en otros planteles de este nivel.

PRESENTACIÓN

La educación básica, específicamente en el nivel de secundaria a partir de 2006, ha pasado por una reforma curricular, adoptando el enfoque basado en competencias. Derivado de este cambio, se emprendieron desde el sector oficial, una serie de acciones para actualizar a los docentes en esta reforma, con la finalidad de que les fuera posible concretarla en los salones de clase.

Debido a estos cambios, es importante analizar las acciones que se han llevado a cabo, tanto en los programas de formación docente como en la operacionalización de la nueva propuesta curricular, para ajustarla a la realidad de cada plantel, de modo que ésta puedan ser puesta en marcha.

Bajo este contexto, se propone analizar, a través de un estudio de caso, situado en una secundaria municipal en la Cd. de Tijuana B.C., la manera en que los profesores de este plantel, han resignificado la reforma mediante su participación en acciones de formación continua, considerando que los espacios de reflexión y estudio se hacen indispensables en la comprensión y evaluación de los nuevos programas.

El interés en el tema de estudio surgió en 2008, cuando la directora me contactó para trabajar en un curso sobre planeación basada en competencias, en relación a la Reforma de Secundaria de 2006. Explicó que ni los profesores ni ella comprendían cómo planear con base en este nuevo modelo curricular, por lo que no podían cumplir con los requerimientos de las autoridades educativas (inspección municipal) en la entrega de evidencias sobre el trabajo desde este enfoque de competencias

Anteriormente ya había tenido un contacto con este plantel en 2005, cuando fui invitada por una profesora exalumna de posgrado, para impartir un taller sobre

Planeación de Secuencias Didácticas. En ese entonces mi impresión fue de un grupo de profesores interesados en la temática, y muy organizados.

Cuando se impartió el primer taller teniendo como marco la RS, pude darme cuenta de dos hechos que llamaron mi atención: los profesores aportaron la mitad de mis honorarios y la dirección (vía cuotas de la Sociedad de Padres de Familia), la otra mitad. Este gesto me pareció que denotaba el interés de los profesores en aprender.

De esa forma inició mi involucramiento con esta escuela, colaborando en acciones de formación continua con la impartición de talleres, la planeación de actividades académicas y orientaciones en actividades de asesoramiento responsivo tanto a las autoridades como a los profesores cuando así lo solicitaban.

Esta experiencia me permitió observar los esfuerzos de un grupo de profesores para comprender la RS, su disposición para participar no sólo en los espacios de formación como son los cursos o reuniones de academias, sino para asumir las tareas que estas acciones implican. Del mismo modo, me condujo a plantear esta investigación sobre el procesos de resignificación de la reforma, que ha incidido en la manera de abordar por parte de los docentes su práctica educativa con respecto a la planeación, conducción y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje y que los ha llevado diseñar diversos formatos y documentos y a hacer modificaciones en la estructura de gestión escolar, pues se han reactivado las academias como espacios que privilegian la reflexión sobre el currículo, las necesidades de los estudiantes, y la gestión pedagógica.

Es importante señalar que los procesos de resignificación, entendidos como la negociación de significados a partir de la interacción social, implican no sólo cambios en los participantes de esa negociación, sino también del contexto en el que ellos se encuentran. Por lo que este estudio pretende reflexionar en los elementos que han favorecido la resignificación de la RS bajo el supuesto de que los profesores de un plantel educativo se encuentran inmersos en procesos que

evidencian que esa resignificación está en marcha, mediante el establecimiento de metas y prácticas conjuntas, logrando no sólo apropiarse de las nuevas disposiciones sino estableciendo nuevas formas de organización en su institución.

Este trabajo está dividido en cuatro partes. En el primer capítulo se presenta el marco contextual en el que se describen de forma general los elementos involucrados para dimensionar el problema que aquí se enuncia y es objeto de investigación, tales como la problemática previa a la reforma de secundaria y que justifica la adopción de un nuevo modelo curricular con enfoque basado en competencias, la descripción de dicho modelo, en la cual se destacan algunas de sus características de interés en esta investigación sobre todo de aquellos elementos que se relacionan con la práctica docente, los procesos de formación continua y una valoración de su implementación, así como sus posibles efectos en el aprendizaje de los estudiantes visto a través de los resultados de las pruebas de gran escala. Del mismo modo se describe el perfil de los docentes de secundaria así como las condiciones laborales que imperan en ese nivel educativo y que sin duda tienen incidencia en la implementación de la reforma.

En el segundo capítulo se expone el modelo teórico que respalda este proyecto, el cual se fundamenta en La teoría sociocultural del aprendizaje y la teoría de la actividad, como marcos interpretativos en cual se fundamentan los resultados de este estudio, y la trascendencia que ésta ha tenido en el diseño de nuevas propuestas que se abocan al estudio de la construcción de significado.

El tercer capítulo describe los métodos de investigación que se utilizaron para llevarla a cabo, presentando, en primer término, el método de estudio de caso como una estrategia para la selección de un contexto particular que se desea estudiar; en segundo, la descripción de la institución en la que se llevó a cabo esta investigación la cual se caracteriza por ser un entorno que evidencia procesos de resignificación de la reforma educativa en sus prácticas escolares. Se concluye con un tercer apartado en el que se explican los procedimientos utilizados para recolectar la información de campo de este proyecto.

Finalmente el último apartado presenta los resultados de esta investigación en dos secciones; la primera consiste en una descripción e interpretación de la información empírica obtenida, a partir del establecimiento de categorías enmarcadas en la Teoría de la Actividad y la Teoría Sociocultural la cual da cuenta no sólo de los procesos de resignificación de la RS por parte de los docentes, sino de los diversos instrumentos mediadores que intervienen en el mismo, destacando entre éstos, las reuniones de academia, las cuales al asumir esquemas de colaboración e intercambio muy similares a las comunidades de práctica contribuyeron a la asimilación y apropiación de las disposiciones de la reforma al establecer un marco de actuación conjunta en la institución. La segunda parte desarrolla una serie de conclusiones con las que se intenta dar respuesta a los planteamientos de esta investigación y sus aportaciones al campo teórico que la sustenta, donde se establece el conflicto como un catalizador en la construcción de significados la cual aunada a la agencia de los profesores han posibilitado una serie de transformaciones en el grupo y su contexto.

CAPÍTULO 1. LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En el año 2006 se implantó en México la Reforma de la Educación Secundaria, con un modelo curricular basado en competencias. Sus características apuntan a transformaciones educativas muy importantes que requieren de la resignificación de la práctica docente y de nuevas formas de organización escolar al interior de las instituciones, ya que propone innovaciones a las prácticas educativas tradicionales que implican el establecimiento de un perfil profesional de los profesores que sea congruente con el nuevo enfoque curricular.

Para abordar la resignificación de la Reforma de Secundaria (RS), por parte de los docentes es necesario dimensionar la complejidad que este cambio en el currículo representa para el trabajo docente y la gestión escolar, lo que obliga a un análisis de los elementos contextuales que intervienen en la resignificación. Se presentan, en primera instancia, los hechos que dieron origen a esta reforma y se describen, en términos generales, los fundamentos del nuevo modelo curricular con enfoque en competencias, los rasgos que lo caracterizan y las exigencias que plantea al profesorado y a los centros escolares su concreción en las aulas.

Partiendo de la idea de que es a través de la reflexión y el estudio como podrán asumirse las disposiciones de esta propuesta curricular, se esbozan las acciones de formación docente que al respecto se llevan a cabo desde el sector oficial para lograr las metas educativas establecidas, considerando que los profesores tienen que participar en procesos de formación continua que el sector les ofrece para que tengan la posibilidad de comprender y poner en práctica las disposiciones de la RS.

La descripción del perfil de los docentes de las escuelas secundarias en México, se convierte en un factor esencial para comprender las dificultades a las

que se enfrentan para implementar de forma adecuada el modelo curricular, ya que no sólo se implican las habilidades profesionales que éstos deben poseer, sino que trascienden las condiciones de trabajo y de gestión que imperan en sus escuelas, y que forman parte de las políticas educativas.

En conjunto, la exposición de estos elementos presenta el contexto de este estudio, que explora cómo los docentes de una secundaria municipal de Baja California, a través de acciones de formación continua, le dan sentido y resignifican aquellos aspectos de la RS, principalmente el enfoque por competencias y su relación con el diseño de una práctica docente congruente con el mismo, la transversalidad del currículo y, por ende, el intercambio y la colaboración académica inherentes en esta reforma.

1.1 LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS IMPLICACIONES A LA PRÁCTICA DOCENTE

Es indudable que el Sistema Educativo Mexicano en los últimos años se ha ido transformando y los esfuerzos por mejorar sus indicadores de calidad en la educación básica son evidentes, lo que puede observarse incluso en el cambio de sus paradigmas, reflejado en las reformas al currículo de los diferentes niveles que lo integran.

En marzo de 1993 se instituye en México la obligatoriedad de la educación secundaria, por lo que en la actualidad, la educación básica está compuesta por 10 años de escolarización. Este hecho ha tenido dos implicaciones para el Estado (Federación, Estados y Municipios), pues debe, en primer lugar, asegurar las condiciones para que todos los niños que terminan la educación primaria tengan acceso oportuno a la secundaria; y en segundo, el Estado debe garantizar la equidad en la adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propuestos por el currículo común para sus estudiantes (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002).

Con la finalidad de tener un diagnóstico que arrojara información sobre la situación de este nivel educativo en cuanto a diversos indicadores como cobertura, eficiencia terminal, retención, reprobación, entre otros, las autoridades educativas, consideraron a partir del año 2000, los resultados generados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, (PISA) y los exámenes de estándares nacionales y Exani-1, del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval). Todos estos fueron muy consistentes al indicar que un gran porcentaje de los estudiantes está aprendiendo muy poco y que la mayoría no está alcanzando niveles de éxito académico. Al respecto, Zorrilla (2004) presenta estadísticas que muestran algunos indicadores de eficiencia de la educación básica, previa a la reforma de secundaria de 2006, como se muestra en el cuadro 1:

La información del cuadro 1 permite visualizar los contrastes entre los diferentes niveles educativos, de los cuales la autora resalta algunos aspectos:

Es claro que la cobertura es notoriamente mayor en la primaria que en la secundaria y en la enseñanza media superior. Esto no es casual, la educación primaria fue durante casi todo el siglo veinte la única obligatoria y el estado mexicano realizó esfuerzos importantes para conseguir su universalización, sin que esto se haya conseguido aún del todo. Por otro lado, la cobertura en secundaria y media superior depende, por un lado, de la eficiencia terminal del nivel precedente y por otro, de la cantidad de alumnos que habiendo concluido sus estudios primarios o secundarios ingresen respectivamente a la secundaria o a la media superior (Zorrilla, 2004, p. 15).

Como puede apreciarse, los indicadores contenidos en el cuadro 1, muestran que la eficiencia terminal en el periodo 2002-2003, es un dato preocupante, pues aunque hubo mejoras notables en la primaria, sólo 8 de cada diez estudiantes de secundaria y 6 de cada diez de media superior logran terminar el nivel.

Una conclusión de estos estudios previos a la RS, es que la educación secundaria en México no había logrado los objetivos propuestos: sus egresados no lograban desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no satisfacían las necesidades técnicas de la

industria moderna y tampoco eran competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana. Por ello, se hacía necesario plantear un cambio profundo en este nivel educativo (Miranda y Reynoso, 2006).

Cuadro 1. Indicadores de eficiencia en primaria, secundaria y educación media superior (1990-2003)

| | 1990-1991 | 1995-1996 | 2000-2001 | 2002-2003 |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Educación Primaria | | | | |
| Cobertura | 93.5 | 93.2 | 92.9 | 93.1 |
| Deserción | 4.6 | 3.1 | 1.9 | 1.5 |
| Reprobación | 10.1 | 7.8 | 6 | 5.4 |
| Eficiencia terminal | 70.1 | 80 | 86.3 | 88 |
| Alumnos por grupo | 30.5 | 28.3 | 24.6 | 26.7 |
| Educación Secundaria | | | | |
| Absorción | 82.3 | 87 | 91.8 | 94.1 |
| Cobertura | 67.1 | 72.7 | 81.6 | 85.6 |
| Deserción | 8.8 | 8.8 | 8.3 | 6.9 |
| Eficiencia terminal | 73.9 | 75.8 | 74.9 | 78.8 |
| Alumnos por grupo | 33 | 32.1 | 30 | 30 |
| Educación Media Superior | | | | |
| Absorción | 75.4 | 89.6 | 93.3 | 95.4 |
| Cobertura | 35.8 | 39.4 | 46.5 | 51.5 |
| Deserción | 18.8 | 18.5 | 17.5 | 15.9 |
| Eficiencia terminal | 55.2 | 55.5 | 57 | 60.2 |
| Alumnos por grupo | 39.4 | 36.9 | 34.7 | 33.2 |

Nota: Los datos se presentan en porcentajes, excepto los que se refieren a alumnos por grupo.

Fuente: Tomado de Zorrilla (2004).

Además de los indicadores ya señalados, se enunciaron otros problemas relacionados con la educación secundaria, asociados al trabajo de los docentes y a las condiciones de operación del currículo, como las siguientes:

- La organización por módulos de 45 o 50 minutos, las condiciones laborales de los docentes y la excesiva carga curricular han generado un tipo de profesor que se desplaza de una escuela a otra para sumar el máximo de horas posibles y mejorar sus ingresos económicos. La fragmentación del tiempo de los maestros dificulta la construcción del sentido de pertenencia a una institución.
- La actual organización académica no contribuye al intercambio de experiencias entre el personal docente y directivo. En la práctica, los espacios para el trabajo colegiado son escasos; no se establecen acuerdos conjuntos para prevenir o solucionar los problemas de aprendizaje. Las reuniones de academia se realizan por especialidad lo que dificulta el diálogo entre profesores de asignaturas distintas. En las juntas de evaluación sólo asisten los maestros de tiempo completo. En ambas, los asuntos son de orden administrativo (organización de ceremonias y eventos, asignación de comisiones) o relacionados con la disciplina y con el mantenimiento o conservación del edificio escolar.
- Movilidad y ausentismo de los profesores y la aplicación diferenciada de la normatividad para regular el funcionamiento de los planteles. Es limitada la participación de los docentes en compromisos distintos a la docencia pues cubren la mayor parte de su tiempo frente a grupo.
- La gestión del currículo por parte de los docentes, evidencia la falta de un conocimiento profundo sobre los propósitos generales de la educación secundaria y el manejo de los enfoques de enseñanza y de los materiales de apoyo. Es frecuente que los maestros se aboquen a cubrir los temas de su propia asignatura y grado, sin considerar su articulación y congruencia con los demás.

- Los ritmos cotidianos y cargas del trabajo no ofrecen al maestro espacios de reflexión sobre el “para qué” del contenido que enseña más allá de la actividad inmediata (SEP, Documento Base, 2002, pág.24).

Este conjunto de planteamientos fundamenta la Reforma de la educación Secundaria (RS) y justifica la necesidad de cambiar el modelo educativo, por una nueva propuesta curricular que incida en la problemática ya mencionada y proporcione un nuevo sentido a la misión de la educación obligatoria, de modo que garantice el derecho de los estudiantes a aprender, proponiendo una modificación curricular que tenga las siguientes características:

- Abatir el enciclopedismo y reducir la sobrecarga de contenidos,
- fomentar el desarrollo de las competencias transversales,
- acercarse a la cultura adolescente, y
- promover el trabajo colegiado de los profesores.

En resumen, la construcción de la propuesta curricular para la educación secundaria, fue alentada básicamente por el diagnóstico que siguió a su obligatoriedad, pues éste denunciaba serios rezagos en el logro educativo de los estudiantes, así como en los indicadores de la calidad de la educación; del mismo modo, se tomaron en cuenta las tendencias educativas, nacionales e internacionales, que apuntaban hacia el enfoque de competencias como una alternativa para incidir en el desarrollo integral de los adolescentes a través de la concreción de estándares de aprendizaje. Sin embargo, el cambio curricular no necesariamente ha implicado que los directores de los centros escolares, y los profesores concreten en sus diversos campos de actuación las disposiciones emanadas de la reforma educativa, por lo que deben analizarse los mecanismos gubernamentales que acompañan a los cambios en el plan de estudio para su implementación, sobre todo aquellas acciones encaminadas a que los profesores construyan el significado de los principios y nociones que deben fundamentar su práctica en el marco del nuevo plan y logren una apropiación de las mismas que se cristalice en su práctica docente.

Es conveniente describir algunos de los rasgos más acusados de la RS que son de interés particular para este estudio, pues representan desafíos importantes para la organización y la práctica docente en los planteles de secundaria y la resignificación de la misma por parte de los profesores. Por ello, se presenta en primera instancia el enfoque de competencias como el elemento distintivo del modelo curricular, posteriormente las características de su adopción en el sistema de educación básica del país, y por último, sus implicaciones para la práctica docente, específicamente en la apropiación del concepto de competencias tanto en las acciones de planeación y evaluación en el aula así como los requerimientos de este nuevo currículo al trabajo colegiado.

1.2 EL MODELO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

1.2.1 El enfoque por competencias y el currículo.

A partir del año 2006, se asume en la educación secundaria de México el modelo curricular basado en competencias, con el que se intenta responder a los retos del Programa Nacional de Educación 2001-2006.

La inclusión del enfoque por competencias al ámbito educativo ha suscitado un gran debate, pues esta propuesta, como bien se sabe, surge en el contexto laboral, como una forma de establecer estándares de desempeño técnico y profesional, por lo que se ha generado una diversidad de opiniones, a veces contrarias, sobre su pertinencia en las propuestas curriculares. Al respecto, Silva (2009) refiere que el término “competencia” empezó a utilizarse a partir de 1960, con el fin de identificar las habilidades que los trabajadores debían poseer para desempeñarse en el mercado de trabajo. La autora retoma el concepto de competencia, y apegada a las aportaciones de Hager y Beckett (1997), la define como una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes; y concuerda en que las capacidades y aptitudes también deben incluirse, y no sólo las atribuciones específicas para la realización de una acción.

Bolívar (2008) sitúa el surgimiento del enfoque por competencias en un momento histórico caracterizado por la restructuración de las sociedades occidentales, motivado por los cambios derivados de la globalización, el surgimiento, desarrollo y expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, y la creciente multiculturalidad. Explica que la sociedad en general, se encuentra en un momento de transición de los sistemas industriales a otros basados en el conocimiento, donde se privilegia a través de la educación, la adquisición de competencias, más que la obtención de cualificaciones específicas para tareas prescritas. Sin embargo, este autor también refiere el hecho de que existen algunas dudas o sospechas sobre la subordinación de la educación a mandatos de las tendencias del mercado y afirma:

A su vez el origen del término competencia del mundo empresarial y profesional hace sospechoso este enfoque, al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan a la educación a las demandas del mercado y a la gestión de recursos humanos. Los currículos formulados en términos de competencias, se están extendiendo en parte promovidos por gobiernos conservadores, apoyados por organizaciones internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, desplegando su matriz originaria del mundo empresarial y de la formación profesional, a la educación general, incluida la universitaria. En un contexto neoliberal y mundializado, es lógico que haya suscitado todo tipo de sospechas y críticas (Bolívar, 2008, p. 3).

A pesar de estas advertencias, y tratando de superarlas, el enfoque basado en competencias se encuentra vigente en las propuestas curriculares como un fenómeno global, en todos los niveles educativos; por lo que es importante describir algunos de los rasgos esenciales que lo caracterizan, tales como su conceptualización, fundamentos epistemológicos e implicaciones de tipo pedagógico.

Algunas razones por las que se debe estudiar el enfoque por competencias, de acuerdo a Tobón (2006), son las siguientes:

- a) Este enfoque educativo está presente en la mayoría de las políticas educativas de América Latina, en sus diversos niveles.
- b) Las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales en educación: Proyecto Tuning, de la Unión Europea, o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica.
- c) Las competencias son la base fundamental para orientar el currículo, ya que brinda desde un marco de calidad, principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque.

El enfoque basado en competencias, desde el punto de vista de Coll (1996), ofrece una aportación indudable en cuanto al lugar que le da al aprendizaje escolar, puesto que ser competente en un ámbito de práctica significa ser capaz de activar y utilizar los conocimientos para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito.

Es decir, este enfoque es una alternativa a los modelos tradicionales de enseñanza, por lo que implica cambios importantes en la práctica docente y en la concepción sobre el hecho educativo, implicaciones que con el fin de profundizarlas se retomarán más adelante. Al respecto, Garagorri (1997) afirma que el pensamiento que justifica el planteamiento del currículo basado en competencias tiene que ver con la toma de conciencia de que la educación formal ha sido y sigue siendo demasiado académica, que prepara insuficientemente a los jóvenes para que puedan vivir una vida plena como individuos y como ciudadanos y para su integración en el mundo del trabajo, así como para la adquisición de aprendizajes a lo largo de la vida.

En cuanto a la conceptualización de competencia, hay un sinnúmero de autores que abordan este tema, y que por la diversidad que ello implica, se presentan a continuación dos de las aportaciones más acordes al desarrollo de esta investigación, y que aunque provienen de fuentes distintas, son coincidentes en los elementos que describen además que son referentes de la SEP en sus publicaciones sobre temas de la reforma curricular.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), define la competencia como la combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (OCDE, 2002, p. 8). Esta definición es relevante porque proviene de un organismo internacional del cual México es miembro, ya que establece las competencias básicas en educación que deben considerar los países adscritos.

Del mismo modo, para Perrenoud (2008), una competencia es “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos para enfrentar con pertinencia y eficacia un conjunto de situaciones similares, dando lugar al resultado deseado. Se ponen de manifiesto ante una actividad compleja con un determinado grado de dominio o maestría” (p. 3). Es importante enfatizar que las propuestas de este autor están referenciadas constantemente en los recursos utilizados como material de apoyo en los cursos básicos para docentes impartidos por la SEP, por lo que sus aportaciones son esenciales en el estudio de la reforma y por ende para el desarrollo de esta investigación.

1.2.2 Fundamentos teóricos del currículo basado en competencias.

Hay ciertas coincidencias que se pueden observar en las reflexiones de diversos autores en cuanto a los fundamentos epistemológicos del enfoque por competencias. Al escribir sobre el modelo curricular universitario, González (2007) afirma que la naturaleza del currículo, desde el plano epistemológico, reside en la articulación de capacidades o saberes que suceden de forma simultánea en el desempeño profesional; es decir, la competencia trasciende el saber hacer, pues implica también, conocimiento y habilidades para adaptarse de manera flexible y eficaz a cualquier ámbito profesional. “Ciertamente las competencias ponen acento en los resultados, en los productos de la formación, la performance, en los aprendizajes esperados o terminales. No obstante, para poder ir configurando

tales aprendizajes es menester utilizar mecanismos constructivistas en el proceso” (p. 39). Este autor alude a que el enfoque de competencias es una mezcla de paradigmas: constructivismo en los procesos, conductismo en los resultados.

En el mismo tenor sobre los fundamentos epistémicos, Díaz (2005), al describir los elementos del modelo curricular chileno, establece que, previo al enfoque por competencias, éste se caracterizaba por estar inspirado en las propuestas de Tyler y Bloom, sustentados en el conductismo, al que denominaban currículo tecnológico. Y describe que la nueva propuesta, por competencias, busca promover un nuevo tipo de hombre, sociedad y mundo; pretende dar sentido al aprendizaje en el marco de una educación técnica, instrumental, flexible y creativa. La autora refiere que el enfoque por competencias se fundamenta en los avances de la ciencia y la revolución del conocimiento para el desarrollo de las capacidades superiores de los individuos.

Silva (2009) subraya que un aspecto que causa controversia al momento de planear desde las perspectiva de las competencias es su base epistemológica, pues debe existir un conocimiento reflexivo sobre sus implicaciones en el aula, y alude al trabajo presentado por Frade (2007), quien establece diferencias entre *objetivo*, *propósito* y *competencia*, ya que cada uno de estos términos se circunscribe a una teoría del aprendizaje diferente. Según esta autora, los objetivos están basados en teorías conductistas, los propósitos parten de un modelo de diseño curricular de proceso, relacionado con el constructivismo, y las competencias toman elementos del marco cognitivo-conductual, sociohistórico y constructivista.

Lo anterior implica la importancia de conocer y apropiarse de los fundamentos de los términos utilizados en la planeación del currículo, ya que utilizar los términos sin el conocimiento de su contexto teórico, puede generar confusiones e incongruencias al momento de operar un plan instruccional; de hecho, es común encontrar en los programas educativos objetivos disfrazados de competencias y la utilización de prácticas pedagógicas tradicionales por no conocer esta propuesta curricular desde su base teórica.

Recapitulando, aun cuando no se puede dar por concluido el sustento teórico de este enfoque, esta propuesta recoge las principales aportaciones de diferentes paradigmas de la psicología, por lo que se recurre a algunas precisiones que recupera Silva (2009, p. 61) sobre las bases conceptuales del enfoque por competencias y que de alguna forma integran las diferentes posiciones presentadas:

- La aplicación de competencias en educación no responde a una visión neoliberal o empresarial, sino más bien busca integrar el saber con el saber hacer, de ahí su fundamento cognitivo conductual, donde no se privilegia ni el aprendizaje memorístico ni se sobrevalora el saber hacer.
- Difiere de la competencia laboral, en el contexto de una profesión, ya que además del saber hacer, da un peso importante al desarrollo actitudinal y de valores, resalta el desempeño en diferentes ámbitos de la vida (transferencia) en la sociedad y no sólo en el laboral.
- Su base epistemológica no es conductista, ya que denota un componente cognitivo, dado que alude al desarrollo del conocimiento y habilidades del pensamiento como base para la actuación en diferentes contextos. Del mismo modo el componente conductual es muy importante ya que refiere al desempeño eficaz como meta formativa valiosa.

En cuanto a los riesgos que están presentes en el currículo por competencias, Garagorri (1997) destaca el de reducir el currículo a la adquisición de las competencias específicas, olvidando las competencias transversales, lo que sería tanto como proporcionar un entrenamiento para ciertas destrezas para resolver las demandas sociales del momento histórico. Asimismo, alerta que pueden quedar excluidas las raíces culturales que nos identifican, si se reduce el currículo a un listado de competencias en el afán de delimitar aquellos desempeños que deben ser observables para su evaluación.

En relación a los contenidos curriculares, Coll (1996) advierte que el definir aprendizajes escolares exclusivamente en términos de competencias aisladas de

los contextos socioculturales de adquisición y de uso, puede homogenizar el currículo ignorando la diversidad cultural.

Considerando lo anterior, es imperativo revisar por una parte, cómo se ha implementado la RS en nuestro país, y por otra, cuáles son las demandas que la reforma plantea a la organización de los centros educativos y a los profesores en cuanto al proceso de apropiación y significación del enfoque por competencias y en la reconfiguración de sus prácticas docentes.

1.2.3 Caracterización de la reforma de secundaria en México.

La adopción del enfoque basado en competencias para reorganizar el currículo de secundaria en México, tiene sus antecedentes en el año 2004, con la implementación de la Reforma de Educación Preescolar, la cual tiene como base el desarrollo de competencias agrupadas en seis campos formativos: 1) desarrollo personal y social, 2) lenguaje y comunicación, 3) pensamiento matemático, 4) exploración y conocimiento del mundo, 5) expresión y apreciación artística y 6) desarrollo físico y salud (SEP, 2004). Del mismo modo, algunas instituciones de educación superior ya estaban incursionado en el rediseño curricular tomando como base el enfoque por competencias e impulsadas en cierta forma, por la creación de instancias certificadoras de sus egresados.

Los fundamentos que presenta la RS en su documentos base, en cuanto a la misión que tiene este nivel educativo, enfatizan el desarrollo de habilidades que permitan a los jóvenes seguir aprendiendo a lo largo de su vida, como la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil (SEP, 2006, p. 48). Por lo tanto, el Plan de Estudios 2006, que rige la educación secundaria, propone el desarrollo de competencias para la vida o bien competencias genéricas, es decir, que son comunes a todas las áreas disciplinares y se resumen en el cuadro 2.

Cuadro 2. Competencias generales para la educación secundaria

| | |
|---|---|
| <p>Para el aprendizaje permanente</p> | <p>Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.</p> |
| <p>Para el manejo de la información</p> | <p>Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.</p> |
| <p>Para el manejo de situaciones</p> | <p>Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.</p> |
| <p>Para la convivencia</p> | <p>Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.</p> |
| <p>Para la vida en sociedad</p> | <p>Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.</p> |

Fuente: SEP (b), 2006, p.11

Del mismo modo el plan de estudios de secundaria, SEP (2006), describe dos elementos esenciales que fueron considerados para su diseño y son:

- a) **Características de los jóvenes en edad de asistir a la educación secundaria.** Se concibe esta etapa de desarrollo como un proceso de construcción de la identidad, considerando los cambios fisiológicos cognitivos y sociales implicados. Por lo que la escuela debe flexibilizar las estrategias utilizadas para promover los aprendizajes de modo que se conviertan en experiencias significativas durante la formación escolar. En conclusión, las acciones de la escuela deben planearse y llevarse a la práctica a partir de un conocimiento profundo de las características particulares de los alumnos.
- b) **El currículo como dispositivo de cambio en la organización del centro escolar.** A partir de la transversalidad implicada en el diseño curricular por competencias, el trabajo colegiado se vuelve una condición indispensable para la planeación y operación del currículo y por tanto, se requiere organizar el trabajo docente de una manera diferente en la que se enfatiza el compartir información, conocimiento y ayuda para el logro de las metas educativas.

Sin embargo, como ya se señaló, la modificación de la estructura curricular no basta para generar cambios en la formación de los estudiantes, pues dado el perfil de egreso y la caracterización del plan de estudios, éstos suponen el establecimiento de mecanismos de tipo organizacional que contribuyan al logro de los propósitos educativos. Dichos mecanismos están relacionados principalmente con la apropiación del modelo y la actuación de los profesores, pues el currículo requiere de los maestros, cambios importantes en sus concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que en las acciones de planeación, conducción y evaluación de este proceso en la práctica cotidiana.

Asimismo, se debe analizar cómo se ha llevado a cabo el acompañamiento a los profesores para poder implementar de forma adecuada esta propuesta curricular. En el sector oficial: ¿Qué programas de apoyo se han promovido entre los docentes para enfrentar estas reformas? ¿Son suficientes los esfuerzos para que construyan de manera significativa esta nueva forma de concebir su papel

bajo los nuevos lineamientos curriculares? Y en este sentido, los profesores: ¿han comprendido a cabalidad los requerimientos de la propuesta curricular a su práctica? es decir, ¿son capaces de diseñar, conducir y evaluar situaciones de aprendizaje congruentes con este enfoque?

No hay que olvidar que el docente es el principal operador del currículo por lo que es fundamental que no sólo conozca los cambios en el enfoque y los contenidos sino que pueda concretarlos en el aula.

Ante tal panorama, es necesario profundizar en los retos e implicaciones que la reforma plantea al trabajo docente, tanto en el salón de clases como en el nivel de la organización escolar, y analizar las acciones que en este nivel se llevan a cabo en los centros educativos con la intención de concretar las orientaciones de la reforma. ¿Cuál es el perfil profesional que se requiere desarrollar en los profesores? ¿Qué prácticas académicas deben implementarse en los centros educativos que sean congruentes con el plan de estudio?

La misma SEP responde parcialmente a estas cuestiones. En agosto de 2011 se publicó en Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 592, en el que se presenta la Reforma Integral de la Educación Básica, (RIEB), la cual se describe como “política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria” (SEP, Plan de Estudios 2011, p.8). En este acuerdo, se completan los programas de las asignaturas que habían quedado pendientes en el documento de 2006 y se reducen contenidos con respecto a los programas anteriores.

Igualmente, se refuerza la idea del trabajo colegiado y la importancia de la formación continua de los docentes, a través de una gestión que fomente la colaboración, el compromiso mutuo y la visión compartida sobre los propósitos de la educación secundaria y se subraya el papel de la asesoría, el acompañamiento y la tutoría a docentes como procedimientos coadyuvantes para lograr su

profesionalización y la apropiación e interiorización de los fundamentos de la RS y las prácticas docentes que se derivan de ellos.

En resumen este documento proporciona información sobre la función que deben desempeñar los actores educativos (funcionarios, profesores, padres de familia, alumnos, etcétera) y los lineamientos a los que deben apegarse. Precisa, además, elementos curriculares de la reforma que no estaban suficientemente descritos, enfatiza los aspectos operativos que han sido difíciles de implementar, por las inercias del sistema, y reafirma un modelo de formación continua que acentúa los procesos reflexivos y participativos de los docentes. (SEP. Plan 2011).

Una de las aportaciones mas relevantes de la RIEB, es que se establecen las condiciones para la implementación del currículo a través de los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios, los cuales deben regir las acciones de las instituciones educativas para mejorar el logro de los aprendizajes y la calidad educativa. Estos principios son:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
2. Planificar para potenciar el aprendizaje.
3. Generar ambientes de aprendizaje, basados en la comunicación y la interacción.
4. Trabajar en colaboración para construir aprendizajes.
5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
7. Evaluar para aprender.
8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
9. Incorporar temas de relevancia social.
10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
11. Reorientar el liderazgo.
12. La tutoría y la asesoría académica en la escuela. (SEP, Plan 2011,pág. 37).

Encontrar las estrategias que les permitan integrar las propuesta establecidas en el acuerdo 592, es una de las tareas urgentes a las que se enfrentan tanto los docentes, en la adecuación de su práctica en el aula, como en los directores de los centros educativos, en las acciones de gestión escolar.

1.2.4 Retos e implicaciones de la reforma para el docente y la gestión escolar.

Como ya se señaló, esta propuesta curricular está respaldada por principios teóricos relacionados con el modelo constructivista que implican una nueva forma de abordar la planeación y evaluación del aprendizaje. Al respecto, Tobón (2006) refiere que las aportaciones de la psicología cultural al concepto de competencia giran en torno al principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, recibiendo en esta relación, la influencia del contexto.

Al respecto, Jonnaert (2002) afirma que el reto de los profesores está en propiciar situaciones donde el alumno pueda construir aprendizajes contenidos en un programa de estudios y desarrollar competencias que hipotéticamente podrá utilizar cuando le sea requerido. Desde esta perspectiva, las competencias se construyen en una situación y contexto dado, donde el individuo tiene como punto de partida sus conocimientos en interacción con otros.

El enfoque por competencias no sólo es complejo por sus fundamentos epistemológicos y sus implicaciones para el diseño curricular y la planeación y conducción de la práctica docente; también ha venido a complejizar el perfil del profesor de secundaria, pues demanda nuevos saberes y habilidades en su actuación.

En relación al perfil profesional que deben desarrollar los profesores del nivel de secundaria, Bozu (2009) considera, tomando como referencia el proyecto Tuning (2003), que las competencias profesionales del profesorado se pueden

definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad. Eso es lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea. Por lo tanto, cuando Bozu se refiere a las competencias del profesorado de secundaria, parte desde las funciones que deben llevar a cabo: planificar e implementar el currículo escolar, brindar tutoría a los alumnos, apoyarse en el contexto familiar y social y actualizarse e implicarse en la profesión docente. En el cuadro 3, Bozu especifica una serie de características que deben considerarse en la formación de profesores de secundaria.

Perrenoud, (2004), propone 10 dominios de competencias que deben incluirse en los programas de formación continua de los profesores de secundaria, las cuales cabe mencionar tienen coincidencias visibles con los principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudios 2011 de la RIEB.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres y a las madres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la formación continua en sus centros de trabajo.

Se puede observar que las competencias sugeridas en las propuestas anteriores, implican el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, que deben estar presentes en los perfiles profesionales de los docentes, y se infiere que entre las habilidades que deben poseer, es la de conocer la etapa de la adolescencia y considerar los intereses y necesidades de sus alumnos en la planeación de las situaciones de aprendizaje., propuesta que está presente tanto

en Perrenou (2004) como en Bozu. (2009). Del mismo modo, se asume que los profesores orientan sus asignaturas a favor del desarrollo de competencias transversales lo que implica modificaciones en la gestión e implementación del nuevo currículo, así como nuevas modalidades de trabajo de los docentes.

Cuadro 3. Competencias profesionales que debe reunir el profesor de secundaria.

| Ámbito de competencia | |
|------------------------------|--|
| Saber | <ul style="list-style-type: none"> • Tener una preparación adecuada y suficiente en contenidos científicos y psicopedagógicos. • Ser consciente y saber justificar los criterios que rigen la selección de los conocimientos y contenidos a enseñar. • Saber cómo proceder para que los alumnos aprendan de manera rigurosa, activa, autónoma y compartida. • Conocer las características definitorias y la problemática de la adolescencia para tener en cuenta las necesidades y las posibilidades de los alumnos y prever los posibles conflictos. • Saber adaptar los programas y la metodología las necesidades concretas de cada contexto social y cada grupo de alumnos. • Conocer las cuestiones relativas a la organización del centro y del grupo clase. • Poseer conocimiento y recursos para poder atender la diversidad en el aula y al alumnado nuevo (inmigrante). |
| Hacer | <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir que los conocimientos sean significativos para los alumnos. • Promover la participación activa de los alumnos en la enseñanza de los contenidos. • Aplicar las técnicas básicas de comunicación. • Actuar de manera que nuestra materia sea considerada para integrante de la educación de nuestros alumnos. Esto indica un trabajo en equipo con el resto del profesorado de secundaria, de acuerdo con un proyecto educativo de centro. • Trabajar en equipo con compañeros que enseñan otros ciclos y etapas de la secundaria para entender la educación como un todo inseparable. |
| Ser | <ul style="list-style-type: none"> • Tener cierta capacidad de comunicación o capacidad de empatía, de compasión y cierto sentido del humor. • Creer en la relevancia de la función social de la educación. Esto implica aceptar el compromiso ético que supone la profesión. • Tener vocación y gozar trabajando con los alumnos. |

Fuente: Tomado de Bozu 2009, p.8.

Además de lo anterior, Garagorri (1996) afirma que el docente debe asumir el papel de coeducador, pues se requiere el trabajo en grupo por parte de los profesores, en la planeación de acciones para el logro de las competencias generales o transversales dado que éstas tienen como referentes comunes a todas las disciplinas, lo cual rompe la organización del currículo por campos temáticos del conocimiento y sitúa al profesor como corresponsable con sus colegas de que los alumnos alcancen estas competencias y aprendan los contenidos comunes a las distintas áreas. Del mismo modo, este autor alude a una nueva estructura organizacional en cuanto a la relación que debe establecer la escuela con su entorno cercano, ya que la escuela se debe concebir en redes, es decir, delimitar las responsabilidades de los sectores implicados en el logro de las competencias (familia, trabajo, medios de comunicación, etcétera) y coordinar con éstos el cumplimiento de las obligaciones que tienen, especialmente con la familia para estar al tanto de las responsabilidades compartidas.

El modelo curricular basado en competencias implica el desarrollo de estructuras cooperativas entre los diversos integrantes de la comunidad escolar, que conlleven no sólo al desarrollo de habilidades sociales sino a concebir nuevas formas de organización institucionales. Esto es, que debido a la transversalidad del currículo, se establece como una condición necesaria la creación de espacios donde el profesorado pueda intercambiar experiencias y acordar proyectos de forma conjunta para contribuir a la adquisición de competencias que trasciendan el currículo, y que se sitúan en el área valoral y de formación para la vida.

De esta forma el documento que sustenta la RS, hace referencia al papel que tiene el trabajo colegiado respecto al intercambio de experiencias centradas en procesos de enseñanza y aprendizaje. Puntualiza también en la necesidad de las reuniones de academias y de reuniones multidisciplinarias para una óptima operación de la propuesta curricular y el logro de metas comunes, contando que se generará información adicional que guíe las decisiones del grupo de profesores a partir del espacio de Tutoría.

Otra demanda importante derivada de los fundamentos de la RS, es el involucramiento del director del centro educativo como promotor de políticas internas que faciliten el desarrollo del trabajo conjunto de los profesores, a través de acciones de reflexión y de formación continua, y a su vez que se reconozca el asesoramiento escolar como un proceso de generación y gestión del conocimiento en el que los docentes se organizan y construyen sentido.

Ante estas demandas que plantea la RS: ¿Cómo responden los docentes y la organización escolar?, ¿qué características tienen los primeros y qué condiciones la segunda, que dificultan o facilitan enfrentar con éxito estas demandas? El listado que sigue, sin ser exhaustivo, describe los obstáculos más importantes de este problema que enfrentan los docentes y los centros escolares.

- a) Además de la complejidad de la propuesta y de la noción de competencia, existe la dificultad para conceptualizar la práctica docente desde este enfoque y por tanto la carencia de habilidades para diseñar y evaluar situaciones de aprendizaje congruentes con este modelo. Zabala y Arnau (2007) se refieren a este hecho cuando mencionan que “la dificultad de la enseñanza de las competencias, viene dada no sólo por su complejidad inherente a las fases y componentes de una actuación competente, sino especialmente porque la forma de enseñarlas implica actividades muy alejadas de la tradición escolar” (p. 124).
- b) Tedesco y López (2004) sostienen que estos cambios replantean la función profesional de los docentes y exige formas de trabajo poco comunes a lo que estaban acostumbrados, tales como trabajar en colegiado y en el marco de un proyecto institucional. Sin embargo, como lo señala Sandoval (2001), existe una cultura escolar tendiente a la disgregación y no a la unificación, dadas las concepciones educativas y las prácticas de los profesores que han caracterizado la secundaria: un currículo que promueve la especialización del docente y condiciones laborales (como el tamaño de los grupos, la carencia de recursos didácticos y sobre todo el número de horas en la jornada laboral) que favorecen el trabajo individual e impiden el funcionamiento de las academias.

- c) Cómo se indicó anteriormente, los conceptos que fundamentan la propuesta del currículo por competencias implican una conceptualización de alumno diferente a la del enfoque tradicional de la enseñanza. Se trata de un aprendiz activo que construye el conocimiento a través de la interacción con los objetos de aprendizaje y colaborando con sus compañeros en situaciones didácticas diseñadas y mediadas por el docente. Pero al mismo tiempo hay un nuevo perfil de alumno que demanda otro tipo de acompañamiento pedagógico. Los profesores no sólo deben hacerse expertos en nuevas disposiciones que los conducen a la necesidad de adquirir nuevas formas de ejercer la docencia, sino que deben hacer frente también a este nuevo contexto sociocultural del adolescente influenciado por las tecnologías de la información.
- d) La RS demanda una gestión educativa más participativa. El director es quien debe auspiciar la planeación, evaluación y reflexión continua del currículo en colegiado con su cuerpo docente. Sin embargo, Ponce (2004) reseña que la mayoría de los directores de las instituciones educativas, carecen de hábitos y competencias que les permitan conducir procesos de planeación y evaluación participativos desde la perspectiva de la reforma, teniendo como centro el aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, la RS ha planteado una transformación de la gestión educativa, escolar y pedagógica no vista a lo largo de la historia de la educación secundaria. Ante este panorama, es evidente que la formación de los docentes se convierte en un elemento fundamental para una apropiación e implementación de la RS que cumpla con sus propósitos. Ponce (2004) sostiene que, ante las demandas de la reforma, debería considerarse la formación de docentes, como una estrategia que fortalezca tres aspectos: 1) la comprensión de la estructura organizativa de los contenidos curriculares; 2) el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje acordes al contenido y a la etapa de desarrollo psicosocial de los estudiantes; así como 3) la reflexión continua de la labor docente y la práctica profesional. De no estar presentes los elementos descritos anteriormente en los procesos de formación de docentes, es probable que se incurra a situaciones de simulación donde la apropiación significativa de un currículo con este enfoque, se reduce a un

asunto de redacción de nombres y formas. Es decir, la reforma se queda sólo en el papel.

1.3 CAMBIO CURRICULAR Y PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Para describir los procesos de formación continua, se hará referencia en un primer momento a la caracterización del término, de modo que pueda comprenderse su significado y trascendencia para los docentes. Posteriormente se abordará el tema de formación continua, como una condición necesaria para que la nueva propuesta curricular se implemente de forma adecuada en los salones de clase, de modo que estas acciones apoyen el trabajo de los profesores y que éstos puedan ajustar sus prácticas a los requerimientos curriculares actuales.

1.3.1 La formación continua: definición.

Diversos autores (Ardiles, 2006; Perrenoud, 2001; Pesquero et al., 2008), coinciden en que para desarrollar perfiles docentes que respondan al enfoque por competencias, es necesario incidir en la formación inicial de los profesores, así como proponer estrategias de formación continua para los que ya se encuentran en servicio. Todas estas acciones deben enmarcarse en políticas educativas que respondan congruentemente al contexto social y laboral de los profesores, de modo que les sea posible afrontar los requerimientos sociales de su trabajo en el aula. Dado que las acciones de formación continua es uno de los focos de interés de este trabajo, a continuación se ampliará este tema.

De Lella (1999), conceptualiza la formación continua como “un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso de docente”; y reflexiona en el hecho de que esta tarea, que tradicionalmente se le atribuía a la formación inicial de los profesores, está presente en el tránsito por los diversos niveles educativos del futuro docente en su

trayectoria escolar, en los que interioriza modelos de actuación que pone en práctica cuando asume el rol de profesor. Concluye que la formación del profesor se lleva a cabo en las instituciones educativas mediante la socialización laboral, a través de la cual el docente novato resuelve situaciones cotidianas desde el marco referencial del centro escolar en el que se encuentra. Por ello alude a la formación docente continua como un proceso permanente, que se lleva a cabo en servicio, en el ejercicio profesional, en donde la práctica docente se constituye como el principal eje formativo en las escuelas.

Ferry (1997) conceptualiza la formación como la dinámica de un desarrollo personal, donde el individuo adquiere una manera de actuar y perfeccionarse. Este proceso ocurre internamente y se ve influenciado por apoyos externos. Argumenta que los programas de formación docente, deben surgir de las demandas de los destinatarios; en otras palabras, los profesores deben participar activamente en su elaboración. Asimismo, afirma que el papel del formador tendría que ser visualizado como una forma de colaborar a través de “las mediaciones, a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo” (p. 13).

Biddle, Good y Goodson (2000) destacan dos elementos esenciales en la formación del docente y que influyen de manera significativa en su actividad:

1. Las experiencias previas y las creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje e incluso su condición de aprendiz. Estas creencias son útiles para interpretar y otorgar significado a sus experiencias además de que se constituyen en el marco desde el cual intentan resolver sus problemas con la enseñanza.
2. El poder de los contextos múltiples, lo que significa que los escenarios laborales están relacionados unos con otros. El sistema educativo está incrustado dentro de un contexto cultural, económico más amplio, lo que implica que ante los cambios en cualquiera de ellos, el docente deba reconstruir su marco de actuación.

Los procesos de formación idealmente están dirigidos a transformar la práctica educativa, lo que implica procesos de resignificación. En este sentido, “el

significado que tiene el educador de su práctica es el que media sus acciones, y la conciencia que tenga de ello determinará la posibilidad de transformación” (Sañudo, 2006, p. 44). Esta autora fundamenta en Vygotski, la noción de que el significado es una mediación que posibilita al educador la construcción de un marco de referencia que le permite reflexionar sobre su labor y transformar su marco de actuación de forma intencional.

En cuanto a la efectividad de las acciones de formación docente, Torres (1996) señala que éstas se realizan como un ejercicio aislado en el cual se ve reducida la acepción de formación y se le percibe como un entrenamiento en el desarrollo de habilidades, en el manejo de métodos y técnicas y no como formación, en un sentido más amplio, que implica trascender el ámbito de lo operativo, para posibilitar la comprensión teórica-práctica del hecho educativo. Torres (1996) reflexiona sobre las tendencias instrumentalistas en las que la formación docente es utilizada para promover la aceptación de una política o propuesta de reforma y no necesariamente como un proceso de profesionalización docente.

Con respecto a la educación continua de los docentes en México, como una alternativa para profundizar en las reformas educativas, López y López (2007, p. 42), distinguen dos modelos de formación docente para la educación básica, que surgen como respuesta a las reformas educativas:

- Los modelos originados en la oferta, y que son prescriptivos, dado que parten de las políticas y disposiciones de las autoridades, no reconocen el carácter situado de las prácticas educativas y promueven la homogeneidad, estandarización y pasividad entre los docentes,
- Los modelos que parten de las demandas, que caracterizan las tendencias actuales, toman como prioridad los problemas concretos de las escuelas, así como los requerimientos de los profesores para mejorar las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas. Desde esta perspectiva se plantea un modelo de formación continua que se propone diseñar alternativas para identificar nuevas formas de definir contenidos y

estrategias de formación a partir de la construcción de problemas y la identificación, y priorización de necesidades de maestros y escuelas.

1.3.2 Los procesos de formación continua de los profesores de secundaria.

Con el propósito de mejorar la calidad de la educación, los sistemas educativos tienen como una de sus tareas, apoyar la labor de los maestros mediante el ofrecimiento de diversas estrategias a través de las cuales logren mejorar su desempeño, y que generalmente están enmarcadas en el diseño de Programas de Formación Continua.

En México se pueden enunciar tres estrategias claramente relacionadas con la necesidad de proporcionar servicios de actualización permanente a los docentes de educación básica con el fin de mejorar la práctica docente:

- 1) Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), con el que se crearon las instancias estatales de actualización, además de los Centros de Maestros, que constituyen un activo para emprender nuevas tareas de formación continua orgánicamente vinculadas a las necesidades de la educación. Este programa fue sustituido con la creación de la Dirección General de Educación Continua de Maestros en Servicio.
- 2) El Programa de Carrera Magisterial, en el que se relacionó el estímulo económico con el desempeño docente.
- 3) La participación de Asesores Técnicos Pedagógicos en la conducción de procesos de acompañamiento docente.

La Dirección General de Educación Continua, cuya responsabilidad es la de promover acciones de formación entre los docentes de educación básica en servicio, tienen como objetivo regular los servicios de educación continua, ampliando las posibilidades de acceso a todos los docentes a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados

en contribuir en la actualización de los docentes en el marco del artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación (SEP, 2009, p. 4).

En el caso de México, el Sistema de Educación Básica recurre tradicionalmente a la realización de Talleres Regionales con los que se propone promover las competencias profesionales necesarias para su aplicación en los salones de clase y documentar lo que pasa al poner en marcha un nuevo currículo. Estos talleres se imparten desde un modelo de cascada, tipo pirámide, es decir con multiplicadores que han sido formados por otros multiplicadores, que tratan de ir descifrando desde su perspectiva y bagaje las intenciones de la reforma o del programa en turno.

Al respecto, Cuervo, Mora y García Salcedo (2009) describen este modelo de capacitación como campañas para difundir la reforma educativa a través de las reuniones de academia, en las que participan los inspectores de zona, los jefes de clase, y todos los involucrados, que tienen la tarea de convocar a profesores provenientes de escuelas públicas o privadas a trabajar en talleres para reflexionar sobre los nuevos planes de estudio y las metodologías de trabajo que ahora se deben implementar. Divididos por áreas disciplinarias, los docentes son atendidos por las autoridades de la SEP, de modo escalonado, por lo que a decir de este autor, la reforma ha llegado al aula mediante un proceso vertical de transmisión de información.

De acuerdo con la descripción de los objetivos de la Dirección General de Educación Continua, se asumiría que ésta es una de las instancias más apropiadas y con mayores posibilidades de involucrar a los docentes en procesos de capacitación relacionados con la puesta en marcha de las reformas del Plan de Estudios de secundaria, sin embargo, fue hasta el año de 2009 que esta instancia fue incluida para participar en torno a la capacitación en las reformas, mediante los cursos básicos que son organizados por los Centros de Maestros, que se supone trabajan con la actualización de los docentes en sus disciplinas. Es inexplicable desde el punto de vista organizacional, la marginación inicial de esta instancia en un proceso curricular tan relevante.

La estrategia utilizada hasta el ciclo 2007-2008, para contribuir a la capacitación de los docentes, fue la realización de los Talleres Generales de Actualización (TGA), en los cuales se agrupaba a los profesores por disciplina, utilizando diferentes sedes de acuerdo al campo de conocimiento, a las que debían trasladarse desde su centro de trabajo. Posteriormente estos talleres fueron reemplazados por los Cursos Básicos, que a diferencia de los TGA, la convocatoria ya no es de acuerdo a la especialidad, es decir profesores que imparten asignaturas de un área del conocimiento, sino a la temática, que generalmente es de prioridad nacional, por lo que es común a todos los profesores y se realiza en sus centros de trabajo.

En la actualidad, los cursos básicos han sido sustituidos por las reuniones del Consejo Técnico Escolar, con el fin de adecuar las necesidades de formación de los docentes y las metas educativas de los centros escolares.

Otra de las estrategias consideradas como esencial para el impulso de los cambios curriculares, es la función del asesor técnico pedagógico, quien puede tomar un rol de suma importancia en las instituciones en aras de socializar la reforma. El asesoramiento escolar responsivo puede fortalecer, promover y evaluar procesos de aprendizaje organizacional al interior de las academias en función de las necesidades que éstas presenten.

En la actualidad, la participación del asesor escolar en la implementación de la reforma ha tenido poca repercusión, pues aunque funge como apoyo en lo concerniente a los problemas académicos de las instituciones, específicamente relacionados con las competencias docentes, no tiene reconocimiento como autoridad, y sus funciones no se encuentran definidas dentro de la normatividad, además de que no siempre cuenta con las competencias pedagógicas para dar seguimiento y asesoría a los profesores.

Es indudable que el logro de los objetivos del nuevo plan de estudios de secundaria depende, en gran medida, de la posibilidad que tengan los docentes de renovar su práctica a través del estudio y la reflexión continua en su grupo de

iguales. Al respecto, uno de los grandes retos, está vinculado con el modo en que el profesor se prepara para desempeñarse adecuadamente de cara a la reforma, ya que por un lado está la carrera magisterial, en la que no todos están inscritos, y por otro se oferta a la escuela como formadora de docentes, para que, de acuerdo a sus necesidades y particularidades, posibilite la profesionalización de sus maestros al interior de la misma. Sin embargo, como se ha señalado en párrafos anteriores, no existen las condiciones para que esto se lleve a cabo.

Entonces, es oportuno preguntarse: ¿Qué condiciones deben establecerse para atender a los profesores? Ponce (2004) afirma que la formación de los profesores no debe reducirse a los cursos de capacitación, pues no todas las competencias se forman en éstos, sino que se generan en el espacio del desempeño profesional, en su propia práctica, por lo que los cursos de formación deben considerarse en el contexto natural de la práctica cotidiana, dentro de las aulas.

Lo expuesto por Ponce (2004) es consistente con las tendencias actuales en la formación de docentes, sin embargo, si se revisan las estrategias que se han empleado en México, para formar a los profesores de secundaria en las reformas curriculares de 2006, es posible identificar el modelo fundado en la oferta, de corte instrumentalista, ya que el mecanismo utilizado fue el de cascada (a través de multiplicadores), dado el carácter centralizado con el que se abordó esta nueva propuesta sólo pretendió homogenizar el conocimiento acerca del enfoque por competencias en las asignaturas.

En el caso del Estado de Baja California, la difusión de la RS estuvo a cargo del Departamento de Secundaria, instancia que asumió las tareas de organización de la misma involucrando principalmente a los coordinadores del Equipo Técnico Estatal, a los supervisores y a los asesores técnico pedagógico, responsables de dar seguimiento en las escuelas que comenzaron con la aplicación del nuevo plan de estudios.

Para llevar a cabo la capacitación en torno a la reforma, se realizaron las siguientes acciones:

- Se seleccionó un equipo estatal cuya función era dar seguimiento a la implementación de la reforma.
- El equipo de seguimiento inicia funciones en 2005. Los maestros que estuvieron en las escuelas piloto se convirtieron en multiplicadores de la reforma en otros planteles educativos. Algunos profesores que destacaban por su buen desempeño fueron invitados a observar el trabajo del equipo estatal.
- Se solicitó al equipo estatal, impartir talleres de capacitación por disciplina a profesores representantes de zona y éstos a su vez debían compartir los conocimientos adquiridos.

En la evaluación de este proceso, los integrantes del equipo estatal enlistaron algunas dificultades:¹

- La capacitación enfatizó en la socialización del programa pero no en las estrategias o modalidades sobre el enfoque de competencias y la metodología para desarrollarlas en el salón de clases.
- Los directores no permitían salir a los profesores a las capacitaciones, porque dejaban solos a los grupos de alumnos, por lo que no siempre acudía el mismo maestro.
- El equipo estatal se responsabilizó por capacitar a los coordinadores de zona, pero no se llevó el seguimiento de lo que se hizo en las escuelas posteriormente.
- El seguimiento consistía en tomar en consideración a través de diversos instrumentos las percepciones y dificultades de la implementación de la reforma. No necesariamente era verificar los contenidos y la forma en que se estaban impartiendo.

¹ : Información obtenida en una conversación con integrantes del equipo estatal de Baja California.

- Actualmente, en lo que a formación continua se refiere, no hay oferta para los profesores en su disciplina para reflexionar sobre el currículo. El centro de maestros ofrece uno o dos diplomados en línea. El curso estatal de 40 horas para carrera magisterial es para apoyo a las asignaturas, avocado a las prioridades nacionales (comprensión lectora, valores, cultura de la legalidad, salud, activación física, entre otras).

Lo anterior tiene algunas coincidencias con el diagnóstico sobre la implementación de la RS en el Estado de México (Gobierno de Estado de México (2009) que describe las dificultades que se han enfrentado en este proceso, algunas de las cuales se enuncian a continuación:

- Se percibe poco cambio en lo relativo a tiempos disponibles para establecer un mayor acercamiento entre docentes y alumnos.
- Se detecta que hay docentes que a pesar de contar con la mayoría de los materiales de la reforma, aún no han logrado su apropiación.
- La utilización de las TIC en el trabajo áulico ha sido incipiente, argumentándose la falta de equipo actualizado y en algunos casos, número de horas sin cubrir, dado que una buena parte del personal responsable del laboratorio de tecnología educativa sólo cuenta con nombramientos de 18 horas, otros más no cuentan con el perfil, sólo se alcanza el 50% de la cobertura horaria y en algunos casos se reconoce el desconocimiento para operar estas herramientas.
- El trabajo colegiado es todavía muy incipiente, en virtud de que prevalece en una gran parte de los docentes el individualismo.
- Escasa colegiación de las academias en las escuelas.
- Algunos maestros aún presentan carencias de formación didáctica y pedagógica, lo cual les dificulta el diseño de sus secuencias didácticas, acordes con el programa y el trabajo por proyectos.
- Se hace necesario considerar dentro de la jornada un horario para fortalecer el intercambio de experiencias y reforzar el trabajo colegiado de los tutores.
- Las actividades formativas no han arrojado los resultados deseables.

- Falta de competencias en docentes y directivos, así como capacitación de los mismos. Aún no se apropiaron de los enfoques de los programas.
- El 35% de los directivos, no han logrado sensibilizarse y trabajar corresponsablemente con todos los agentes educativos de las escuelas para hacer posible los propósitos de la RS. (Pp. 28-29),

Los señalamientos y datos anteriores muestran que al menos en dos estados de la República Mexicana existen deficiencias en los programas de formación de profesores, pues éstos se llevan a cabo sin considerar las necesidades y características de los docentes a los cuales van dirigidos, por lo que el alcance de las metas no es realista, lo mismo que los recursos, que se tornan insuficientes para lograr su efectividad.

Lo que se pretende afirmar es que el modelo utilizado para formar a los profesores en el enfoque por competencias, no tuvo como punto de partida el perfil del docente que predomina en México, y no fueron involucrados directamente en procesos de reflexión y capacitación para poner en marcha dichas reformas lo que redundaría seriamente en lo que sucede académicamente en los salones de clase.

Finalmente, no se reconocen las prácticas educativas situadas, ya que se parte de la falsa idea que todos los profesores están ubicados en contextos educativos similares.

Es evidente que el tema de formación docente no puede darse por concluido, ya que por su complejidad hay que profundizar en los procesos y orientaciones que hay al respecto y que conllevan un análisis de las diferentes maneras de abordar este proceso.

1.4 PERFIL Y CONDICIONES LABORALES DEL MAESTRO DE SECUNDARIA EN MÉXICO

Hablar del profesor de secundaria, no es una tarea fácil, pues dadas las escasas investigaciones que hay sobre el tema, éste se presenta como un gran

desconocido. Con el fin de esbozar una aproximación del perfil profesional y laboral que caracterice a los docentes en la actualidad, se recurrió básicamente a dos publicaciones: la primera, al estudio realizado por Sandoval que data de 2001, el cual describe las condiciones laborales de los docentes; y la segunda, el de indicadores del INNE (2005) que presenta datos sobre el perfil de los profesores a partir de una encuesta realizada en 2003.

Las aportaciones de estos estudios permiten explicar algunas de las dificultades relacionadas con la implementación de la RS, pues como podrá inferirse a partir de la descripción del perfil profesional y laboral de los docentes, éste presenta serias limitaciones para que los profesores puedan apropiarse y concretar de forma adecuada este nuevo currículo.

Desde sus inicios, la implementación de esta nueva política en la que se aglutinaron en un mismo nivel la primaria y la secundaria, ha encontrado diversas dificultades. Sandoval (2001) señala que aunque a partir de 1993 los profesores pertenecen al mismo nivel educativo y se tiende a homogeneizar su imagen, debe partirse del hecho de que los maestros de secundaria son distintos a los de la primaria, en su formación, expectativa profesional y condiciones laborales. La autora ofrece una serie de características del maestro de secundaria que dibujan de manera sintética el perfil de los profesores que conforman este nivel, y que de alguna forma representan serios impedimentos para que logren concretarse las reformas en educación básica al no atenderse las particularidades profesionales de los docentes. Por otra parte, se refiere también a las condiciones laborales y contextuales que son factores que influyen negativamente en la apropiación e implementación de la RS.

Dichas características se presentan en el cuadro 4, el cual se elaboró a partir de los elementos más distintivos y descritos en el texto de Sandoval (2001).

Es importante reconocer que la publicación en la que se hace referencia a estas características del docente de secundaria, fue previa a la reforma, sin embargo, las condiciones ahí descritas persisten hoy en día, salvo lo que se

refiere a las horas mínimas requeridas para ingresar a carrera magisterial y la reciente existencia de horas cocurriculares, en las que a ciertos profesores se les asigna una comisión específica en el plantel, que no necesariamente es frente al grupo.

Respecto de su formación inicial, los datos de Sandoval (2001) y los del INEE (2005), son similares: si bien a nivel nacional indican que tres de cada cuatro se han formado en instituciones normales, hay diferencias muy evidentes entre las entidades federativas, ya que mientras 90 % de los profesores de Nuevo León, San Luis Potosí, Nayarit, Puebla y Morelos tienen formación normalista, una tercera parte de Jalisco, Tabasco, Durango, Baja California, Tlaxcala, y la mitad de los docentes del Distrito Federal no se han formado profesionalmente en instituciones normales.

Lo que debe destacarse del estudio de Sandoval y los datos del INEE, es que, dado el alto porcentaje de docentes sin formación pedagógica inicial y con esas condiciones laborales, es poco factible que al profesor o al grupo de profesores les sea posible reflexionar o estudiar sobre la puesta en marcha del currículo y las dificultades de operación del mismo, pues la mayor parte de su tiempo están dedicados a estar impartiendo clase o bien trasladándose a otros centros escolares debido a la fragmentación de sus horas de trabajo.

Al interior de las escuelas predomina el trabajo individual, ya que difícilmente los docentes coinciden en acciones colectivas por lo que el trabajo recae en pocos profesores que tienen tiempo completo. Un elemento final que hay que resaltar es que, como consecuencia de esta estructura, son escasos los programas institucionales de actualización pues no se prestan para que esto suceda. Con base en este panorama, caben los cuestionamientos respecto de cómo trabajarán los profesores ante una propuesta curricular que por lo contrario exige no sólo una mejor preparación de los docentes en la adquisición de habilidades para favorecer el desarrollo de competencias en los salones de clase, sino que establece como una condición necesaria el trabajo de reflexión colectiva

para evaluar los aciertos, dificultades y estrategias para cumplir con las expectativas el currículo.

Cuadro 4. Características del profesor de Secundaria en México

| Contexto | Relación profesional | Condiciones laborales |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Las políticas gubernamentales destinadas a disminuir las brechas salariales afectaron a los docentes de secundaria, cuyos sueldos se congelaron mientras los maestros de primaria iban aumentando. • Expansión de la matrícula en secundaria, lo que trajo consigo deficiencia en los servicios educativos. • Restricción del mercado para los profesionales, éstos encuentran en la docencia una oportunidad de empleo. | <ul style="list-style-type: none"> • Desprestigio paulatino del maestro de secundaria que en comparación de los maestros de primaria tenían mayor escolaridad. • Se eleva a licenciatura las carreras de preescolar y primaria. • En la actualidad los maestros de secundaria ya no son egresados de la normal superior, sino profesionales sin formación pedagógica previa y que por lo menos en el D. F. constituyen 70% de la planta docente. • Todos los profesores de educación básica con sueldo bajo desde la crisis de los 80. • Persiste la alusión a su formación profesional como medio para mantener su vínculo universitario. • A diferencia del maestro de primaria que es polivalente, en secundaria, la organización curricular requiere especialistas en | <ul style="list-style-type: none"> • Impiden a los profesores involucrarse en proyectos colectivos. • Al ser por horas, están obligados a cumplirlas todas frente a grupo. • No se consideran tiempos de actividades para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a alumnos. • Alta proporción de interinatos. • Fragmentación de trabajo en varias escuelas. • Aumento de grupos y alumnos al buscar más horas de trabajo remuneradas. • Los egresados de la normal superior automáticamente adquieren una plaza y los normalistas empiezan a trabajar cubriendo interinatos. • En relación a la carrera magisterial, los no normalistas deben tener 19 |

| | diferentes materias de conocimiento. | horas de base para estar adscritos. |
|---|--------------------------------------|---|
| Expectativas Profesionales | | Gestión Institucional |
| <p>Las expectativas de los futuros docentes varían dependiendo del tiempo transcurrido en el ámbito de la enseñanza. ya que la mayoría ingresó con la idea de estar temporalmente pero se han quedado años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los de más reciente ingreso buscan la basificación de sus plazas. • Pocos combinan la docencia con su profesión. | | <ul style="list-style-type: none"> • El currículo promueve la especialización del docente. • Diversidad de funciones que desempeñan los docentes de acuerdo a su función: académica, tecnológica y apoyos educativos y directivos. • Impera el trabajo individual pues las condiciones de trabajo impiden el trabajo colectivo. • Concentración del trabajo escolar en directivos y el pequeño grupo de maestros que tienen tiempo completo. • Los programas institucionales de actualización tienen poca presencia real y los apoyos académicos son casi inexistentes en la escuela. • Los cursos que promueve la SEP, al inicio del ciclo escolar, no son considerados de actualización, sino informativos acerca del nuevo sistema de enseñanza. |

Elaboración propia a partir del texto de Sandoval (2001).².

² **Notas:** 1. Desde hace tiempo, se amplió el concepto de hora curricular, que no necesariamente están referidas a las horas frente a grupo; el director puede comisionar al docente para desempeñar otras funciones dentro del plantel educativo; 2. Con una antigüedad de 15 años impartiendo la misma asignatura, es posible entrar a Carrera Magisterial.

1.5 LA INFLUENCIA DE LA REFORMA DE SECUNDARIA EN EL APRENDIZAJE Y OTRAS VARIABLES

Actualmente ya egresaron tres generaciones de alumnos que han cursado la secundaria bajo los lineamientos del nuevo programa, por lo que resulta importante examinar su influencia y/o relación con los logros de aprendizaje de los estudiantes. Esta información puede considerarse como un indicador o como evidencia directa del grado en que los docentes se han apropiado del modelo y han transformado sus prácticas docentes de acuerdo a este currículo. En esta sección se examinan los datos que arrojan las pruebas de gran escala aplicadas en nuestro país, a saber, la prueba PISA y la prueba ENLACE.

De acuerdo al INEE (2009b), PISA se enfoca a medir competencias, que evidencien la capacidad de los jóvenes de 15 años para aplicar lo aprendido a lo largo de su vida en cualquier situación real, así como las habilidades de plantear, interpretar y resolver problemas en una amplia variedad de situaciones. Esta evaluación es útil para identificar problemas del Sistema Educativo Nacional y detectar los factores que se asocian al éxito educativo.

En cuanto a los resultados publicados por PISA, en los cuadros 5 y 6, se presenta información relativa al desglose de resultados por nivel educativo en México, tanto en lectura como en matemáticas con base en los cuales se puede concluir lo siguiente:

Los estudiantes de secundaria que presentaron el examen para la competencia lectora lograron bajos resultados, pues 60.4 % se ubicó en el nivel de insuficiente. Aunque es importante destacar que el porcentaje en los niveles de desempeño bajos disminuyó y aumentó el mismo porcentaje en los niveles intermedios, en el periodo 2000-2009.

La media de desempeño en la escala global de lectura avanzó 11 puntos en el nivel de secundaria en el mismo periodo. En matemáticas, a pesar de que se

registró una disminución del porcentaje de alumnos situados en insuficiente (10.7%), 68.8 % permanecen en esta situación, lo cual evidentemente es significativamente alto. Del mismo modo, se puede apreciar un aumento importante en la media de desempeño global en matemáticas en el periodo 2003 - 2009 de 30 puntos.

Cuadro 5. Escala global de lectura, PISA 2000, 2003, 2006 y 2009.

Medias y niveles de desempeño por nivel educativo

| | Medias del desempeño de lectura | | | | Porcentajes en los niveles bajo <=1 | | | | Porcentaje en los niveles medios 2-3 | | | | Porcentaje en los niveles altos >=4 | | | |
|-----------------|---------------------------------|------------|------------|------------|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------------------------------|------------|------------|------------|
| | 00 | 03 | 06 | 09 | 00 | 03 | 06 | 09 | 00 | 03 | 06 | 09 | 00 | 03 | 06 | 09 |
| Secundaria | 374 | 366 | 368 | 385 | 70.7 | 67.5 | 66.1 | 60.4 | 27.1 | 29.4 | 31.2 | 37.5 | 2.2 | 3.1 | 2.6 | 2.1 |
| EMS | 467 | 438 | 444 | 457 | 19.3 | 32.6 | 31.9 | 24.2 | 69.5 | 60.5 | 59.8 | 67.3 | 11.2 | 6.9 | 8.4 | 8.5 |
| Nacional | 422 | 400 | 410 | 425 | 44.1 | 52.0 | 47.0 | 40.1 | 49.0 | 43.2 | 47.1 | 54.2 | 6.8 | 4.8 | 5.9 | 5.7 |

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2010, p. 13).

Cuadro 6. Escala global de matemáticas, PISA 2003, 2006 y 2009.

Medias y niveles de desempeño por nivel educativo

| Nivel educativo | Medias del desempeño en Matemáticas | | | Porcentajes en los niveles bajo <=1 | | | Porcentaje en los niveles medios 2-3 | | | Porcentaje en los niveles altos >=4 | | |
|-----------------|-------------------------------------|------------|------------|-------------------------------------|-------------|-------------|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------------------------------|------------|------------|
| | 2003 | 2006 | 2009 | 2003 | 2006 | 2009 | 2003 | 2006 | 2009 | 2003 | 2006 | 2009 |
| Secundaria | 355 | 365 | 385 | 79.5 | 75.6 | 68.8 | 18.6 | 22.9 | 28.9 | 1.9 | 1.6 | 2.3 |
| EMS | 421 | 437 | 445 | 49.1 | 41.5 | 36.7 | 46.1 | 50.6 | 55.5 | 4.7 | 8.0 | 7.8 |
| Nacional | 385 | 406 | 419 | 65.9 | 56.5 | 50.8 | 31.0 | 38.4 | 43.8 | 3.1 | 5.1 | 5.4 |

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010, p. 13).

Con base a estos resultados, el reporte del INEE establece las siguientes conclusiones:

1. El nivel de desempeño en PISA 2009 en relación con 2000 es igual. La diferencia de tres puntos más en 2009 respecto a 2000, en competencias lectoras (425 contra 422) es menor que el margen de error de las mediciones, por lo que no resulta estadísticamente significativa.
2. Se atribuye la mejora de resultados de los niveles inferiores de desempeño, en parte al avance general de los niveles de vida, y de escolaridad de la población mexicana en el lapso 2000-2009 y, muy probablemente, a la disminución de la proporción de jóvenes en situación de rezago escolar grave.
3. El análisis de resultados de PISA en 2006 como en 2009 presenta un doble desafío: la excesiva proporción de alumnos en los niveles inferiores de desempeño y una proporción demasiado pequeña en los niveles superiores.
4. La brecha en el desarrollo de competencias lectoras ha disminuido y se asocia con los esfuerzos de la Reforma y el Programa Nacional de Lectura.
5. En cuanto a los resultados en matemáticas, sólo establecen la distribución de alumnos en los diferentes niveles, donde cinco por ciento de estudiantes están en el nivel más alto de PISA, 44 % en los niveles intermedios, y 51 % en los niveles inferiores.

Todos estos datos conducen a pensar que la implementación de la reforma no ha contribuido de modo significativo en el logro educativo de los estudiantes, pues prácticamente no hay cambios en los promedios generales, y los que se reportan son atribuidos a la mejora en las condiciones socioeconómicas del país.

Los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, mejor conocida como ENLACE, no son diferentes. En 2006 inició su aplicación a los estudiantes de 3º a 6º de primaria y 3º de secundaria. Más tarde se aplicó a todos los estudiantes de secundaria así como a los alumnos que terminaban su educación media superior.

Esta prueba, además de ofrecer información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes, tiene otros propósitos como proporcionar elementos para facilitar la planeación de la enseñanza en el aula y detectar requerimientos específicos de capacitación de docentes y directivos (SEP, ENLACE, 2011, p. 1).

En relación a los resultados derivados de la aplicación del examen ENLACE a los estudiantes de secundaria, se puede mostrar lo siguiente:

En el examen de Español no se observan avances significativos en los puntajes globales en el periodo comprendido entre 2006-2011, por el contrario hay una disminución de 15 puntos.

Es importante destacar que aunque se observan variaciones en los resultados de este periodo (2006-2011), los que corresponden a los últimos dos años muestran una disminución importante y vale la pena hacer la observación de que refieren a generaciones de estudiantes de secundaria que cursaron este nivel, con el nuevo programa (ver Cuadro 7).

En lo que respecta a los resultados en Matemáticas, hay un incremento en el puntaje global del nivel educativo, ya que hay diferencia de 13 puntos, pues en 2006 se obtuvo un puntaje de 500 y un total de 513 en 2011. Aunque fue en el año 2008 donde se obtuvo la mayor puntuación, con 519 en este nivel (ver Cuadro 8).

Los resultados indican que los estudiantes no incrementan de forma significativa su nivel de logro, lo que podría estar directamente relacionado con el plan de estudios y su aplicación en los salones de clase por parte de los docentes. De igual forma, si entre las intenciones de este examen nacional está el atender los requerimientos de capacitación de docentes y directivos a partir de la información generada, habría que analizar cómo se están logrando estos propósitos y diferenciando estas acciones en función de las necesidades de los profesores.

Cuadro 7. ENLACE 2006-2011. Medias de entidad nacional por modalidad en Español

| GRADO | AÑO | MODALIDAD | | | | Global |
|--------|------|-----------|------------|---------|----------------|--------|
| | | General | Particular | Técnica | Telesecundaria | |
| 1ro | 2009 | 497.1 | 571.1 | 497.6 | 480 | 500 |
| | 2010 | 478.2 | 568.2 | 480 | 469.1 | 484 |
| | 2011 | 468.7 | 554.8 | 478.7 | 471.2 | 483.3 |
| 2do | 2009 | 497.1 | 573 | 490 | 481.4 | 500 |
| | 2010 | 472.6 | 551.1 | 473.9 | 467.1 | 478.3 |
| | 2011 | 464.8 | 544.5 | 466.7 | 471.4 | 473.2 |
| 3ro | 2006 | 504.5 | 583.6 | 497 | 461 | 500 |
| | 2007 | 519.3 | 611.6 | 512.5 | 462.1 | 513.7 |
| | 2008 | 517.1 | 606.6 | 512.6 | 472.9 | 514.1 |
| | 2009 | 513.3 | 595.3 | 510.8 | 483.5 | 514.1 |
| | 2010 | 502.9 | 581.9 | 502.1 | 480.6 | 504.8 |
| | 2011 | 495.6 | 564.4 | 497.5 | 492.6 | 501.4 |
| GLOBAL | 2006 | 504.5 | 583.6 | 497 | 461 | 500 |
| | 2007 | 519.3 | 611.6 | 512.5 | 462.1 | 513.7 |
| | 2008 | 517.1 | 606.6 | 512.6 | 472.9 | 514.1 |
| | 2009 | 502.2 | 579.6 | 501.2 | 481.5 | 504.5 |
| | 2010 | 484.1 | 566.8 | 484.8 | 472.1 | 488.6 |
| | 2011 | 479.4 | 554.5 | 480.5 | 478 | 485.6 |

Fuente: Recuperado el 12 de diciembre de 2011 de: <http://educacionadebate.org/wp-content/uploads/2011/09/ENLACE-NACIONAL-SECUNDARIAS.jpg>

Cuadro 8. ENLACE 2006-2011. Medias de entidad nacional por modalidad en Matemáticas

| GRADO | AÑO | MODALIDAD | | | | Global |
|--------|------|-----------|------------|---------|----------------|--------|
| | | General | Particular | Técnica | Telesecundaria | |
| 1º | 2009 | 494.7 | 566 | 495.7 | 490.1 | 500 |
| | 2010 | 488.7 | 561.8 | 490.2 | 512.3 | 499.7 |
| | 2011 | 485.2 | 558.7 | 486.6 | 510.2 | 496.6 |
| 2º | 2009 | 494 | 574.3 | 492.4 | 492.9 | 500 |
| | 2010 | 499.8 | 575.4 | 500.1 | 520.2 | 510.2 |
| | 2011 | 503.5 | 588.4 | 505.3 | 536.8 | 517.8 |
| 3º | 2006 | 496.8 | 584.2 | 490.2 | 485.7 | 500 |
| | 2007 | 508 | 599.8 | 501.1 | 494.5 | 511.3 |
| | 2008 | 513.9 | 613.1 | 508.6 | 506.2 | 519 |
| | 2009 | 514.3 | 593 | 511.5 | 507.2 | 519 |
| | 2010 | 516.6 | 583.3 | 513.8 | 526.4 | 523.4 |
| | 2011 | 513.8 | 584.3 | 514.2 | 546.6 | 526.7 |
| Global | 2006 | 496.8 | 584.2 | 490.2 | 485.7 | 500 |
| | 2007 | 508 | 599.8 | 501.1 | 494.5 | 511.3 |
| | 2008 | 513.9 | 613.1 | 508.6 | 506.2 | 519 |
| | 2009 | 500.6 | 577.5 | 499.6 | 496.4 | 506 |
| | 2010 | 501.2 | 573.3 | 500.9 | 519.4 | 510.7 |
| | 2011 | 500.2 | 576.8 | 501.4 | 530.5 | 513 |

Fuente: SEP, ENLACE: Resultados comparativos 2006-2011. Recuperado en [http://enlace.sep.gob.mx/ba/resultados anteriores/](http://enlace.sep.gob.mx/ba/resultados_anteriores/) el 12 de diciembre de 2011

Esto lleva a la pregunta sobre las acciones que se promueven en el entorno escolar, específicamente las que corresponden al diseño de situaciones de aprendizaje que sean significativas para estos estudiantes y que les permitan extrapolar a la vida cotidiana lo que han aprendido en sus salones de clase. ¿Es posible que los docentes no estén lo suficientemente preparados para facilitar en sus alumnos la adquisición de las competencias requeridas para actuar en su

entorno social? ¿Cómo se han actualizado los docentes para orientar sus clases de forma que los alumnos verdaderamente adquieran las habilidades para plantear y resolver problemas en su vida cotidiana?

Finalmente, hay otros factores que hay que considerar en relación a los datos contextuales, específicamente los referidos al involucramiento de los directores en el impulso de la reforma y a las condiciones laborales de los docentes; el INEE destaca en su informe “Panorama educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional”, los siguientes resultados:

- La mayoría de los alumnos de 3^o de secundaria reportan reducido involucramiento de los padres cuando han necesitado de su apoyo en la realización de tareas escolares; una gran proporción de las madres de estos alumnos no cuentan con secundaria y, la mayor parte de los alumnos reportan poca dedicación a la lectura y al trabajo escolar fuera de la escuela.
- Los directores de secundaria tienen una baja participación en la formación continua; hay altas proporciones de directivos en esquemas de contratación irregulares y de directivos con funciones de docente.
- En el ciclo educativo 2008-2009, en el ámbito nacional, aún son reducidas las proporciones de escuelas primarias y secundarias que cuentan al menos con una computadora para uso educativo y, entre estas escuelas, las que tienen acceso a Internet. Hay una notoria desigualdad entre entidades y tipos de servicios respecto de la provisión de computadoras y del acceso a Internet.

Estos son datos que proporcionan una visión más completa sobre la situación actual en secundaria, y que apuntan a que en el corto plazo, ésta será objeto de diversos estudios que permitan no sólo analizar los resultados relacionados con el logro escolar sino con los factores que inciden en su gestión y operación, pues no se han logrado las expectativas de aprendizaje a las que debería haber conducido la reforma de la educación secundaria de 2006. Del mismo modo deberán analizarse las prácticas de los docentes, pues finalmente

son los que se encargan de operativizar la reforma en los salones de clase, bajo el supuesto de que al trabajar el currículo con sus alumnos deberían contribuir a mejorar sus niveles de desempeño en las evaluaciones externas que ya se mencionaron.

1.6 LA REFORMA DE SECUNDARIA (RS) EN BAJA CALIFORNIA

Esta investigación se ubica en el estado de Baja California, por lo que resulta pertinente presentar reflexiones evaluativas sobre la RS, derivadas de un foro realizado, en los dos años posteriores de la implementación de esta propuesta, con el propósito de establecer la relación entre la problemática reseñada en un nivel general y lo que muestra las conclusiones derivadas de este evento. Por lo que a continuación, se esbozan algunas conclusiones del diagnóstico estatal de 2008 sobre la reforma de secundaria, en la que se enuncian los principales retos y dificultades que enfrentan los docentes en el Estado, y finalmente se comentan los datos sobre el logro educativo de los estudiantes de Baja California en los exámenes de ENLACE. Como es de esperar, las dificultades enunciadas en los apartados anteriores tienen su reflejo en la información que arrojan estos documentos y datos que aportan una concreción de las mismas en un ámbito estatal.

1.6.1 Foro sobre secundaria en Baja California.

El Foro “Nuevas Ideas para Secundaria”, auspiciado por el Sistema Educativo Estatal de Baja California y convocado por la Fundación Santillana y Mexicanos Unidos, se llevó a cabo en el mes de septiembre de 2007, en donde se discutieron situaciones críticas relacionadas con el cambio del modelo curricular. De este evento se derivaron diversas conclusiones en torno a la implementación de la reforma, que coinciden con los problemas que ya se han bosquejado en el ámbito

nacional, tales como la complejidad del currículo, la poca atención a las expectativas de los adolescentes, problemas de gestión por las condiciones laborales de los docentes y el grado de involucramiento de los directores en la puesta en marcha de la RS. Estas conclusiones se enuncian a continuación:

1. La fragmentación del currículo no permite una mayor atención a los estudiantes, pues éstos tienen una carga de nueve asignaturas por grado, dificultando que el profesor distribuya su tiempo en menos grupos, y por lo tanto en menos alumnos.
2. Existen inconsistencias entre las finalidades del modelo curricular y el plan de estudios, ya que prevalecen los contenidos informativos, y no necesariamente aparecen contenidos que desarrollen competencias.
3. La mayor parte de los programas de asignatura tienen un volumen excesivo de contenidos que deriva en una de las preocupaciones del docente: terminar a tiempo su programa.
4. Se afirma, además, que en casi todos los programas de asignatura hay énfasis en la lógica del saber especializado en las disciplinas y no se consideran las expectativas y los intereses de los adolescentes.
5. La reforma tiene varios temas pendientes, tales como la gestión de las escuelas y la formación y actualización docente, sobre todo de los que ya están en servicio, los cuales deberían reflexionar sobre el papel del maestro de secundaria como educador de adolescentes, pues solamente se ha enfatizado en el saber disciplinario.

1.6.2 Informe estatal sobre la RS.

Según el diagnóstico realizado por el Sistema Educativo Estatal de Baja California (Reforma de secundaria, informe estatal, 2008), otro de los principales problemas que se han podido observar es que una gran parte de los directores no se han involucrado con la gestión de la reforma en sus escuelas, y permanecen en la actualidad, al margen de la implementación de este modelo. El diagnóstico alude a

que los directores que participan en la reforma se han enfrentado a diversos obstáculos:

- **De capacitación y orientación:** falta de seguimiento por los apoyos técnicos pedagógicos, baja comprensión de la reforma y sus implicaciones en la planeación instruccional y evaluación de los aprendizajes y escasa preparación docente en medios electrónicos, etcétera.
- **De tipo administrativo:** a los que les dan prioridad sobre los académicos, debido a la burocracia del sistema, tales como las dificultades referidas a la distribución de horas y selección de personal.
- **De infraestructura:** carencia de recursos para las tecnologías de la información (TIC), falta de espacios para trabajo colegiado.

En relación a los profesores, algunos aspectos que resalta el diagnóstico estatal están referidos al ámbito de su práctica, pues aunque la mayoría reconoce la necesidad de estudiar más a fondo esta propuesta curricular, se destaca el hecho de que no están muy dispuestos a capacitarse en la misma, pues manifiestan poco interés en incursionar en nuevas estrategias para la planeación y evaluación de los aprendizajes, así como en enfatizar la transversalidad del currículo en la impartición de sus clases. Finalmente se hace referencia a la carencia de recursos relacionados con las TIC, pues los profesores carecen de habilidades informáticas y no disponen de aulas de medios. Una síntesis de lo anterior se puede observar en el Cuadro 9.

1.6.3 Resultados de la prueba ENLACE.

En cuanto a los logros educativos derivados de la prueba ENLACE en Baja California, no se aprecian avances significativos en las puntuaciones de los exámenes de Español y de Matemáticas; por lo contrario, es evidente la disminución en los puntajes globales en español en el periodo comprendido entre 2006 hasta la última evaluación en 2011; en lo que respecta a los resultados

obtenidos en matemáticas se ve un incremento poco significativo en los puntajes totales (cuadro 10 y 11).

Cuadro 9. Principales retos y dificultades de la Reforma Secundaria B. C., 2008.

| Categorías | Logros | Dificultades |
|---|--|--|
| Interpretación y comprensión del programa | <ul style="list-style-type: none"> • Se detectó la necesidad de comprender el programa por asignatura, pues la estructura curricular no es homogénea. | <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes no dominan la estructura del bloque y les cuesta trabajo relacionar los diferentes aspectos. |
| Planeación de contenido | <ul style="list-style-type: none"> • Se identificó que cada asignatura tiene una forma diferente de realizar la planificación. | <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes no dominan los diferentes formatos de planificación. • No queda claro que los aprendizajes esperados son la pauta de la planificación. • El directivo aun solicita las planeaciones anteriores. • Debilidad en la transversalidad. |
| Reuniones en colectivo | <ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de intercambiar opiniones y que se involucren los diferentes actores del proceso. | <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes no tienen claro la propuesta del trabajo colaborativo de la RS. • Hay directivos que no se involucran en el proceso |
| Desempeño de los alumnos | <ul style="list-style-type: none"> • Una mejor actitud en clase. • Alumnos motivados. | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos aun no fortalecen la investigación. • No hay hábitos de lectura |
| Evaluación del aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar que es necesario conocer nuevas formas de evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • En el manejo de la evaluación alternativa. • Se siguen utilizando los mismos instrumentos de evaluación, especialmente exámenes de corte memorístico. • Dificultad al entender la propuesta de evaluación implicada en la reforma. |

| | | |
|---------------------|---|---|
| Práctica docente | <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por mejorar la praxis. | <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes no tienen hábito de lectura. • Poco interés en incursionar en nuevas estrategias para promover aprendizajes significativos. |
| Materiales de Apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de libros de texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Carencia de texto y recursos didácticos. • La mayoría de las escuelas carecen de aula de medios. |

Fuente: Sistema Educativo Estatal, Reforma de Secundaria, 2008.

Como se puede apreciar, el estado de Baja California no está exento de las condiciones educativas que prevalecen en el resto del país y que influyen de manera determinante en los procesos de resignificación de la RS. Elementos relacionados con la complejidad del currículo basado en competencias, así como las implicaciones que éste tiene para la práctica docente se han descrito como aspectos característicos de la reforma en la que está implícita, como una condición necesaria para los procesos de apropiación y reinterpretación, las acciones de formación continua que posibiliten a los profesores mediante la reflexión, el estudio y el intercambio de experiencias una mayor comprensión de estos cambios curriculares.

Cuadro 10. Resultados de ENLACE, Español en la entidad de Baja California por modalidad

| Grado | AÑO | ESPAÑOL | | | | |
|--------|------|-----------|------------|---------|----------------|--------|
| | | MODALIDAD | | | | Global |
| | | General | Particular | Técnica | Telesecundaria | |
| 1ro | 2009 | 485.9 | 552.9 | 497 | 490 | 494.4 |
| | 2010 | 465.2 | 553.9 | 470.1 | 469 | 474 |
| | 2011 | 472.9 | 549.1 | 480.5 | 470.9 | 480.4 |
| 2do | 2009 | 481.3 | 546.5 | 488.6 | 483 | 488.6 |
| | 2010 | 457 | 531.6 | 460.4 | 460 | 464.6 |
| | 2011 | 451.2 | 531.4 | 457.6 | 460.3 | 459.6 |
| 3ro | 2006 | 469.6 | 543 | 480 | 481.9 | 480.1 |
| | 2007 | 509.7 | 597.5 | 521.6 | 492.7 | 519.8 |
| | 2008 | 499.1 | 584.4 | 510.5 | 491.7 | 509.1 |
| | 2009 | 502.5 | 578.2 | 512.2 | 496.2 | 511.5 |
| | 2010 | 485.7 | 560.7 | 493.3 | 486.2 | 494.1 |
| | 2011 | 480 | 548.7 | 487.5 | 487.2 | 488.1 |
| GLOBAL | 2006 | 469.6 | 543 | 480 | 481.9 | 480.1 |
| | 2007 | 509.7 | 597.5 | 521.6 | 492.7 | 519.8 |
| | 2008 | 499.1 | 584.4 | 510.5 | 491.7 | 509.1 |
| | 2009 | 489.2 | 558.6 | 498.9 | 489.2 | 497.5 |
| | 2010 | 468.6 | 548.3 | 473.8 | 471.4 | 476.9 |
| | 2011 | 467.8 | 543.2 | 475 | 471.9 | 475.8 |

Fuente: Recuperado en Gobierno del Estado de Baja California. Recuperado en <http://enlace.sep.gob.mx/ba/>

Cuadro 11. Resultados de ENLACE, Matemáticas en la entidad de Baja California por modalidad

| Grado | AÑO | MATEMÁTICAS | | | | |
|--------|------|-------------|------------|---------|----------------|--------|
| | | MODALIDAD | | | | Global |
| | | General | Particular | Técnica | Telesecundaria | |
| 1ro | 2009 | 477.4 | 551.6 | 491.3 | 481.8 | 487.1 |
| | 2010 | 474.9 | 551.5 | 478.5 | 490 | 482.8 |
| | 2011 | 471.7 | 559 | 481.5 | 482.7 | 481.3 |
| 2do | 2009 | 478.2 | 560.7 | 488.6 | 489.1 | 488.2 |
| | 2010 | 480.7 | 572.5 | 488.1 | 502 | 491.5 |
| | 2011 | 483.3 | 580 | 489.2 | 499.6 | 493.3 |
| 3ro | 2006 | 476.1 | 562.4 | 482.3 | 478 | 486.6 |
| | 2007 | 495.3 | 589.1 | 499.7 | 490.3 | 504.7 |
| | 2008 | 595.7 | 596.1 | 504.4 | 499.4 | 506.8 |
| | 2009 | 498.9 | 580.9 | 505.2 | 508.4 | 508.2 |
| | 2010 | 490 | 565.6 | 492.5 | 512.3 | 498.4 |
| | 2011 | 491.5 | 577.1 | 496.3 | 522.8 | 501.6 |
| GLOBAL | 2006 | 476.1 | 562.4 | 482.3 | 478 | 486.6 |
| | 2007 | 495.3 | 589.1 | 499.7 | 490.3 | 504.7 |
| | 2008 | 495.7 | 596.1 | 504.4 | 499.4 | 506.8 |
| | 2009 | 484.1 | 563.8 | 494.7 | 491.8 | 493.9 |
| | 2010 | 481.4 | 562.9 | 486 | 500.7 | 490.5 |
| | 2011 | 481.6 | 571.9 | 488.6 | 500.1 | 491.5 |

Fuente: Recuperado en Gobierno del Estado de Baja California. Recuperado en <http://enlace.sep.gob.mx/ba/>

1.7 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La RS representa un cambio sin precedentes en la historia de este nivel educativo, pues desde el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), no había habido reformas significativas al currículo de secundaria hasta principios de los 90, con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en el año de 1992, con el que se lograron acuerdos trascendentales para el sistema educativo: 1) la

descentralización educativa, 2) la renovación pedagógica curricular por asignaturas y, 3) el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993.

Como ya se ha descrito, la RS establece más que un simple cambio en los contenidos de los planes y programas de estudio, ya que representa una nueva forma de abordar el hecho educativo, que transita de un modelo que estaba centrado en contenidos a otro que le exige favorecer el desarrollo de competencias; de una organización escolar caracterizada por el trabajo individual, a una sustentada en el trabajo colegiado; de la fragmentación del currículo a la integración mediante la transversalidad curricular.

Ante esta demanda de transformación, se requiere también de un cambio profundo en el docente en cuanto a la conceptualización del currículo y su estructura así como también de su práctica, en el que debe reflexionar sobre el papel que desempeña, las estrategias educativas a las que recurre o las formas de relacionarse con sus colegas, producto de aprendizajes adquiridos en sus años de servicio y determinados por el medio escolar en el que está inserto. Abordar desde una perspectiva diferente la labor de educar no es sencillo, pues es difícil romper con inercias producto de una concepción y una práctica muy tradicional de la educación que probablemente todavía permanece en muchos centros escolares.

Para lograr estos cambios, es necesario impulsar una serie de acciones que faciliten al profesor una mejor comprensión de la reforma, como las siguientes:

- Estrategias de formación continua acordes a los principios del modelo curricular, en el que se privilegie la reflexión sobre las demandas del currículo, capacitación en metodologías participativas apegadas a las necesidades más próximas de los docentes relacionadas con sus carencias y su contexto escolar.
- Una nueva forma de gestión y organización de la escuela, que faciliten la creación de espacios para el intercambio y colaboración entre los docentes,

y que favorezcan la reflexión conjunta sobre la práctica con el fin de disminuir el aislamiento que caracteriza hoy día al quehacer docente.

La instrumentación de estas acciones no se ha realizado de la forma más adecuada. Un ejemplo de ello es el modelo utilizado para que los profesores se formen en las nuevas disposiciones de la reforma, pues es contrario a los principios de la misma: un modelo basado en la oferta, que sigue un procedimiento de cascada, en un proceso vertical, el cual no provee de mecanismos que acompañen al docente en los procesos de reflexión colaborativa que se vuelven indispensables para la resignificación de la propuesta, tanto en sus fundamentos como en sus implicaciones prácticas.

Las condiciones laborales actuales de los docentes tampoco favorecen su participación e involucramiento con la propuesta curricular, pues no cuentan en sus horas de servicio con espacios que puedan dedicar para mejorar su práctica educativa, sin contar que muchos de ellos laboran en más de un plantel para complementar su salario, por lo que limita también los intercambios de experiencias, formales o no, con otros colegas. Aunado a lo anterior, se observa un alto porcentaje (40%) de profesores que no provienen de escuelas normales y que muy probablemente, necesitan mayores espacios de formación que les permitan desarrollar las habilidades docentes congruentes con las exigencias de este modelo curricular.

Hay otros elementos que afectan directamente el involucramiento de los profesores en situaciones que les permitan resignificar la RS, como la participación de los directores en el impulso de la misma en los centros escolares, los servicios de asesoramiento con los que cuentan, así como los recursos educativos a los que tienen acceso, y que cabe decir son limitados.

El análisis de los resultados de las evaluaciones de gran escala (PISA y ENLACE) no muestra una tendencia que indique un incremento constante en los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo que significa que la RS no está

alcanzando su principal propósito, que es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Se puede concluir que un gran número de profesores no se han apropiado de los principios de la reforma y no los han llevado a la práctica, debido a la conjunción de diversos factores, que van desde las condiciones adversas en sus centros de trabajo, la poca efectividad de los programas de formación docente e incluso el perfil de los profesores que se desempeñan en secundaria, que en muchos casos no se relacionan con la docencia. Se han señalado a los procesos de formación continua, como deficientes y poco efectivos para acercar a los profesores a prácticas acordes a las exigencias de la RS, pues su modelo de formación no considera las prácticas ni las necesidades situadas de los docentes que participan.

A pesar del panorama que se ha presentado, se puede afirmar que existen instituciones educativas, que se destacan o que se separan de esta tendencia general, y tienen otros resultados en el aprendizaje de los alumnos, y sus formas de organizarse son más acordes con la RS; es decir, profesores que a pesar de las limitaciones a las que se enfrentan, han logrado trascender muchos obstáculos en su intento por apropiarse de la reforma, o dicho de otra forma, de resignificar con sus colegas las implicaciones que ésta le plantea a su práctica. Ante este hecho, es importante preguntarse por aquellas acciones que han facilitado este proceso de resignificación y describir los factores que les han permitido involucrarse en el estudio y reflexión conjunta, aún estando inmersos en un contexto que no favorece estas acciones.

Esto es lo que se aborda en este estudio: El análisis de cómo los profesores de una secundaria han enfrentado los retos que plantea la RS a partir de la resignificación del modelo curricular mediante acciones de formación continua, y han empezado un proceso de transformación no sólo en la práctica docente sino en sus procesos de gestión escolar.

Se asume –y se reconoce el riesgo de este supuesto– que estos docentes y su organización han logrado procesos de resignificación importantes ante las demandas de la reforma. Por lo tanto, vale la pena indagar desde la voz misma de los actores protagónicos cómo han enfrentado estas demandas, así como las acciones que han tenido que emprender para transformar sus condiciones de trabajo. Develar el trayecto formativo que han seguido, analizar los productos que evidencian esta resignificación, indagar sobre lo que ha facilitado o entorpecido este proceso, puede aportar información importante que contribuya al desarrollo e implementación de la reforma y esclarezca el tipo de prácticas formativas que son más eficaces y el modo de llevarlas a cabo.

Es decir, se busca comprender cómo resignifican y contextualizan la reforma en su labor docente, y a la vez conocer los factores sociales e institucionales que han permitido su operacionalización, una vez que el grupo de profesores han traducido y adaptado los lineamientos curriculares de forma conjunta para establecer un marco de referencia común en su práctica cotidiana.

1.8 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Con esta investigación se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo resignifican los profesores de secundaria la reforma educativa, mediante su participación en acciones de formación continua?

1.8.1 Preguntas secundarias.

- ¿Cuáles son los procesos grupales e individuales que favorecen la resignificación de la reforma y que contribuyen al establecimiento de un marco de actuación conjunto?
- ¿Qué factores sociales y organizacionales consideran los profesores que inciden en su involucramiento y participación en las acciones de formación continua?

- ¿Cuál es la percepción de los profesores hacia el trabajo colegiado como una alternativa de formación continua en la resignificación de la reforma?

1.9 OBJETIVOS

- Describir y analizar el impacto de la participación de los profesores en acciones de formación continua, en el desarrollo de habilidades para asumir, desde su contexto, la reforma de secundaria.
- Analizar la percepción de los profesores hacia el trabajo colegiado como un medio que incide en la transformación de su práctica.
- Describir los factores psicosociales y organizacionales que facilitan la colaboración y el intercambio de experiencias y conocimientos entre los profesores con el fin de explicitar aquellos que son significativos para la implementación de la reforma.
- Contribuir a la discusión acerca de los procesos de formación docente, analizando la participación de los profesores como grupo colegiado y su influencia en los procesos de resignificación.

1.10. JUSTIFICACIÓN

El surgimiento de nuevas propuestas educativas responden a la realidad de la sociedad del conocimiento que plantea el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Por lo que se hace necesario reconocer aquellas que a través del currículo formal, se han generado en el país y que indican nuevas formas de abordar el hecho educativo e indagar si responden a las expectativas para las cuales han sido creadas.

En este contexto, la reforma curricular de la educación secundaria, se presenta como un reto en el que la práctica educativa de los docentes debe responder a los requerimientos que implican las nuevas tendencias en la

educación y que aluden al establecimiento de un nuevo rol del profesor en el salón de clase y a la preparación que éste requiere para enfrentar tales desafíos.

El estudio de los procesos en los que los profesores se involucran para apropiarse de dicha reforma, puede considerarse como un área de oportunidad para la investigación educativa, pues en la medida que se conozca más del profesor de este nivel podrán realizarse los ajustes necesarios en función de las acciones de formación y gestión que permitan una actuación más acorde a lo estipulado por la RS.

Partiendo del hecho de que es poco lo que se conoce sobre el perfil profesional y laboral del docente de secundaria, es necesario profundizar en las acciones que posibilitan la participación de los profesores en procesos formativos que contribuyen a la construcción de significados en torno a la reforma, más apegadas a las necesidades y expectativas de su contexto inmediato.

De igual forma, la RS –como muchas otras reformas- se convierte en una caja negra. No se sabe como se vive al interior de los centros escolares, particularmente en la manera en cómo se gestionan las acciones académicas y administrativas para promover que los docentes se apropien de fundamentos conceptuales y de los lineamientos prácticos y los apliquen en el salón de clase.

Las publicaciones acerca del proceso de implementación de la RS, son insuficientes para dimensionar sus alcances, pues a nivel nacional, se han encontrado sólo dos reportes estatales que evalúan la propuesta curricular. En el ámbito académico es un tema que no se ha abordado con amplitud, a pesar de la vigencia de este tema y de la relevancia que tiene por ser una propuesta que pretende influir en los indicadores del logro escolar, e innovar en las prácticas escolares, principalmente en aquellas relacionadas con la función docente.

Evidenciar los procesos implicados en la puesta en marcha de esta reforma, a partir de la experiencia de un centro escolar en su implementación, aporta información valiosa sobre los procesos de resignificación de la misma por parte de los docentes, y las estrategias para la gestión escolar congruentes con la

reforma. La reflexión sobre estos procesos contribuirá en la comprensión de cómo favorecer la apropiación por parte de los docentes de la reforma educativa y enunciar las regularidades empíricas presentes en el contexto estudiado.

CAPÍTULO 2. LOS PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN EN LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

2.1 INTRODUCCIÓN

Para abordar los procesos relativos a la construcción y desarrollo de significados, este estudio se fundamenta en las propuestas teóricas originadas a partir del legado de Vygotski. Se ha optado por esta perspectiva porque proporciona un marco referencial del objeto de investigación, que permite situarlo en su complejidad inherente, como proceso y resultado de la interacción social en un contexto institucional determinado. Las aportaciones del enfoque sociocultural y de la teoría de la actividad que se derivan de ella consideran que la construcción de significados y la transformación de los mismos son producto de la participación de los individuos en escenarios complejos de actividad y de las interacciones e intercambios que se suscitan a propósito de los objetos con los que trabajan.

Aunque hay diferencias entre ambas perspectivas, diversos autores (Daniels, 2003; Wertsch,1997; Zinchenko en Wertsch et. al.,1997) coinciden en que se complementan, pues mientras el enfoque sociocultural enfatiza la mediación semiótica como unidad de análisis en situaciones microsociales, la teoría de la actividad propone situar este proceso de mediación en el contexto de un sistema de actividad que permite dar cuenta de cómo los procesos de significación y resignificación están influidos por factores sociales que van más allá de la interacción puntual entre las personas.

De acuerdo a la teoría sociocultural, los procesos de construcción de significados y de transformación de los mismos, se efectúan a través de la mediación e intercambio social en los que predomina el uso del lenguaje como herramienta social de pensamiento que no sólo posibilita la comunicación entre los miembros de un grupo sino que permite la construcción conjunta de ideas.

En la teoría de la actividad, la construcción de significado esencialmente se origina de la actividad social organizada y en el empleo de instrumentos y artefactos mediadores para regular la conducta de los miembros de un grupo, que se entiende, se encuentra orientada al logro de un objetivo.

Siendo uno de los propósitos de esta investigación comprender cómo los profesores de una institución resignifican la reforma de la secundaria, se pretende analizar los procesos que posibilitan la reflexión individual y grupal de los docentes para darle sentido a esta propuesta curricular y sus implicaciones para su práctica educativa.

En los párrafos siguientes se presentan los conceptos de estas perspectivas, relacionados con el proceso de significación. Se divide esta exposición en tres partes: en la primera se expresan los conceptos básicos de la teoría sociocultural, tales como la ley genética general del desarrollo cultural, el lenguaje como instrumento psicológico, la mediación y la zona de desarrollo próximo; en la segunda parte, se exponen de manera general algunos elementos conceptuales de la teoría de la actividad y sus aportes como modelo de análisis para el estudio de las interacciones y mediaciones que suceden en un determinado contexto y, finalmente, en el tercer apartado, se revisan tendencias actuales emanadas de la teoría vygotskiana que implican procesos de construcción de significados, en los que predominan el uso del lenguaje como herramienta social del pensamiento así como el uso de otros instrumentos de mediación que a la vez que son producto de una significación, son también medios para comunicar, refinar y transformar estas significaciones.

2.1.1 Conceptos básicos.

La teoría sociocultural tiene su origen en los planteamientos de Lev S. Vygotsky (1896-1934). Uno de sus principales postulados es que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social, en las interacciones que se mantienen con otras personas, y en la participación en actividades reguladas

culturalmente y mediadas por el lenguaje o por otros sistemas de signos (Cubero y Luque, 2001).

Vygotski (1995) expuso que la explicación de los comportamientos y de las funciones psicológicas superiores tienen su origen en algunos aspectos del desarrollo que pueden encontrarse más allá de la historia personal (dominio filogenético y sociocultural), y otros en la historia misma del individuo (ontogénesis, microgénesis). La explicación de estos dominios genéticos representa una conceptualización más amplia que la ley genética general del desarrollo cultural, la cual se refiere al desarrollo del individuo explicado por su participación en las actividades sociales:

“Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces, o en planos distintos. En primer lugar, aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica” (Vygotski, 1995, p. 137).

El estudio de la ley genética general del desarrollo cultural de Vygotski ha sido estudiada sobre todo en el proceso de interiorización, es decir, el paso de lo social a lo individual. Wertsch (1988) explica que Vygotski estudió los orígenes de la conciencia como resultado de la interacción social, refiriéndose a los procesos sociales interpsicológicos, que se daban en el marco de pequeños grupos de individuos involucrados en una actividad social y comunicativa. Del mismo modo, definía la actividad externa en términos de procesos sociales mediados semióticamente y argumentaba que “las propiedades de esos procesos proporcionan la clave para entender la aparición del proceso interno” (Wertsch, 1988, p.78).

La internalización se fundamenta en cuatro puntos básicos:

- a) La internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en el que se desarrolla la conciencia.

- b) La realidad externa es de naturaleza social transaccional.
- c) El mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas.
- d) El plano interno de la conciencia, debido a sus orígenes, es de naturaleza cuasisocial.

Las aportaciones de Vygotski (1995) para explicar el desarrollo de los procesos psicológicos superiores están relacionados con la mediación por instrumentos y signos y los sistemas de interacción. Señala, que la regulación de la conducta entre las personas requiere de instrumentos psicológicos simbólicos y de comunicación interpersonal y hace referencia continua a la naturaleza significativa y comunicativa de los signos, especialmente de los lingüísticos como instrumentos que intervienen en la mediación semiótica, donde la estructura e interpretación de los signos (palabras) dependen del contexto en los que aparecen. Los instrumentos psicológicos, al igual que los materiales, son formaciones artificiales, los psicológicos dominan los procesos cognitivos y conductuales naturales del individuo (Kozulin, 2000).

Medina (2003) retoma el tema sobre la función de los signos, y establece que éstos deben ser socialmente compartidos en un contexto de negociación con el fin de que puedan ser comprensibles; por lo que el significado del signo surge de la triangulación entre el referente, el signo y el intérprete, y en consecuencia, desde su óptica, la carencia de uno de estos tres miembros, significaría la omisión de significado.

Al respecto, Minick, citado por Moll (1993), identificó tres fases diferentes aunque relacionadas, en el desarrollo de la teoría de Vygotski:

1. Enfatiza la actividad mediada por signos, centrándose primeramente en los individuos en ámbitos experimentales.
2. Se centra en el desarrollo de sistemas psicológicos interfuncionales y en el significado de palabras como la unidad clave de análisis.

3. Destaca la importancia de situar a los individuos dentro de sistemas sociales específicos de interacciones. Es en esta fase en la que Vygotski propuso el concepto de zona de desarrollo próximo (p. 16).

Estas fases establecen la pauta para describir algunos conceptos esenciales en la obra de Vygostki, tales como el papel del lenguaje, la mediación y la zona de desarrollo próximo; en la medida que se vayan presentando se verá la relación que estos conceptos tienen entre sí y su importancia en la construcción de significado.

2.1.1.1 El lenguaje.

Vygotski le otorga un papel fundamental al empleo del lenguaje para la formación de la conciencia, la cual se constituye de signos originados y sostenidos en la interacción social. Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento es resultado de la incorporación de la cultura y sólo puede explicarse en su contexto original (Medina, 2003).

Wertsch (1991) explica que Vygotski se centró en estudiar las estrategias de mediación verbal en un contexto de resolución de problemas, y su método era presentar un instrumento mediador y analizar los cambios derivados de esta acción, proceso al que denominó método de doble estimulación, en el que buscaba dar una nueva forma a la acción.

Para Vygotski (2001), la función inicial del lenguaje es esencialmente comunicativa. Las palabras, consideradas en esta perspectiva como signos, son útiles para favorecer la comunicación social. El lenguaje, desde el punto de vista de este autor, emerge una vez que el sujeto ha interiorizado las formas de comportamiento grupales, y las ha incorporado a sus funciones psíquicas, por lo que la dirección del pensamiento lógico va de lo social a lo individual.

El pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño. Esencialmente

el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, el lenguaje (Vygotski, 2001, p. 68).

Wells (2001) destaca que para Vygotski, el lenguaje es un mediador de la actividad mental autodirigida y explica que las funciones del habla se interiorizan de forma gradual una vez que se experimentan en la interacción con los demás y entonces se asumen como medios para dirigir la mente: “El interés de Vygotsky se centraba en el efecto transformador de introducir instrumentos en la relación entre el ser humano y su entorno y, en particular, en el efecto de los signos empleados como instrumentos psicológicos para mediar la actividad mental” (p. 27).

De acuerdo a Vygotski, el lenguaje es uno de los elementos más importantes en el estudio de la interiorización y desarrollo de significados, ya que no sólo media la actividad social humana, sino también la mental; por lo que en el desarrollo de esta investigación el lenguaje constituye un medio esencial que permite inferir los procesos de resignificación de los docentes a partir de sus interacciones e intercambios dialógicos.

2.1.1.2 La mediación.

Vygotski (2001) asumió que las funciones mentales superiores deben considerarse productos de una actividad mediada. El uso de herramientas suponen una mediación: en tanto son medios –instrumentos– para dirigir la actividad hacia una dirección. A partir de esta idea del uso de la herramienta como medio para transformar la naturaleza externa, Vygotski considera al signo como una herramienta simbólica que está orientada hacia el interior de la persona y a dirigir internamente su actividad transformando la conciencia misma de la persona.

Estas herramientas simbólicas fueron consideradas por Vygotski como instrumentos psicológicos configurados en diversos sistemas de signos, el más

importante de ellos, el lenguaje tanto hablado como escrito; posteriormente, en el desarrollo de su pensamiento y cómo se infiere a partir de la ley genética general del desarrollo cultural, Vygotski consideró la mediación social como un constitutivo del desarrollo y formación de los procesos psicológicos superiores: “El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona” (Vygotski, 2003, p. 56).

Cole, citado por Daniels (2003), explica que el concepto de mediación es el más importante en esta perspectiva, pues es a través de ella como el individuo recibe la acción de factores sociales culturales e históricos y puede actuar sobre ellos. Así, el autor analiza el concepto para comprender la importancia de la cultura en el desarrollo de los procesos psicológicos, y alude a Bakhtin para destacar el hecho de la multiplicidad de significados implicados en la mediación y en la elaboración de instrumentos mediadores y a la vez negar una relación unívoca y unidireccional de causa efecto entre mediador, instrumento y persona que recibe esta mediación: “La sugerencia de Bakhtin de que el lenguaje está ‘preñado en exceso de las intenciones de otros’ nos recuerda que los procesos de mediación son procesos donde los individuos operan con artefactos (palabras/textos), que a su vez están conformados en –y por – actividades donde se refutan valores y se negocian significados” (Daniels, 2003, p. 29).

Wertsch (1991) se refiere al concepto de acción mediada al afirmar que las acciones humanas utilizan instrumentos mediadores que dan forma a la acción de forma esencial, y dichos instrumentos pueden ser herramientas o el lenguaje. Y concluye que al identificar quién lleva a cabo la acción se encontrará al individuo en una situación concreta y con los instrumentos mediadores empleados:

La acción mediada implica una tensión irreductible entre los instrumentos mediacionales y el individuo o individuos que los emplean. Una consecuencia de la adopción de esta perspectiva es que la misma noción de agente tiene que ser redefinida. En lugar de asumir que los individuos actuando solos, son los agentes de las acciones, la designación adecuada de agente es “individuo que opera con instrumentos de mediación” (Wertsch et al., 1997, p. 55).

Esta dimensión situacional de la mediación reitera su carácter indeterminado ya señalado por Bakhtin, pues implica que el uso de instrumentos mediadores no es neutro, sino que es el resultado de tensiones que surgen entre agente y medio: oportunidades, limitaciones, autoridad, propósitos específicos, y en general, el conjunto de condiciones inherentes a toda actividad situada en un contexto específico (Daniels, 2003).

2.1.1.3 Zona de desarrollo próximo.

Daniels (2003) afirma que el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) fue creado por Vygotski con el fin de explicar cómo se produce el aprendizaje social participativo, es decir, plantea la ZDP como un espacio en el que ocurre una actividad mediada socialmente. Alude a Bakhtin para resaltar el papel del lenguaje en los procesos de significación a través de “la interacción y la transformación mutua, resultantes del intercambio dialogal entre dos o más influencias” (p. 97).

En palabras de Vygotski, la ZDP: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 2003, p. 133).

Por su parte, Moll (1993) explica la ZDP como la representación de un cambio de enfoque en la teoría de Vygotski: de la mediación por signos a la mediación social: “El concepto de desarrollo próximo integraba la actividad social en la teoría y retenía el significado de la mediación por signos y herramientas en la comprensión del aprendizaje y el desarrollo humano” (Moll, 1993, p. 17).

Moll (1993), destaca igualmente la importancia de las transacciones sociales en el análisis de la zona de desarrollo próximo, y cita a Vygotski para explicar su postura en la que afirma que la adquisición de las habilidades intelectuales de los niños depende del modo que se relacionan con otros niños y

adultos en ambientes de solución de problemas específicos. Plantea también que los aprendices internalizan y transforman la ayuda que reciben de otros y finalmente usan estos medios de guía para dirigir sus conductas subsiguientes en la solución de problemas. (Vygotski, citado por Moll, 1993, p. 24).

Un concepto ligado a la zona de desarrollo próximo es el de andamiaje, que se refiere a las ayudas responsivas que se otorgan al aprendiz en el proceso de significación. Tharp y Gallimore (1988), expresan que la cantidad y la regulación externa requeridas, dependen de la comprensión de cómo las partes de la actividad se relacionan entre sí, es decir, el significado global de la ejecución. Mencionan a los procesos de reinención guiada para explicar las influencias recíprocas entre un aprendiz y su ambiente social; y concluyen que la reinención guiada se refiere a la expresión del aprendizaje social y a los argumentos cognoscitivos que manifiestan recíprocamente aprendices y enseñantes al estar en interacción y participación activa en un escenario de actividad.

El concepto de zona de desarrollo próximo es fundamental para comprender el desarrollo de conceptos. A Vygotski le interesó de manera particular mostrar cómo se pasa de los conceptos cotidianos a los científicos: los primeros se adquieren sobre una base experiencial en los ambientes cotidianos de las personas; los segundos requieren de un proceso de socialización especial, ordinariamente en un contexto formal de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, transformar un concepto cotidiano en un concepto científico requiere de la zona de desarrollo próximo, de modo que el aprendiz y el experto negocien los nuevos significados a partir del conocimiento cotidiano que ya se posee y se establezcan relaciones entre una formulación conceptual descontextualizada y abstracta que corresponde a una enunciación científica, con la formulación contextualizada y concreta del concepto cotidiano. De esta manera, los segundos ganan en sentido y los primeros en significación.

Wells (2001) ilustra cómo se configura en un aula escolar, un escenario de aprendizaje que posibilita esta transición en la zona de desarrollo próximo de aprendices y docentes: Los diversos planos de actuación de docentes y

aprendices, se combinan con el uso del lenguaje y otros instrumentos mediacionales a fin de discutir y reflexionar de manera conjunta sobre las tareas, abstraer sus aspectos contextuales y formular conceptos más potentes pero ligados a la actuación en la situación de aprendizaje.

Resumiendo, la zona de desarrollo próximo es un espacio interactivo en donde aprendices y expertos negocian significados y que, de acuerdo a Medina (2007), se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Se pretende incorporar la cultura o los conocimientos preexistentes al que aprende, lo que se logra cuando durante su ejecución son mediados por alguien con más experiencia.
2. Las relaciones con personas más capaces son las que posibilitan y propician un desarrollo mayor que el inicial.
3. Surge cuando dos o más personas con desigual experiencia, se comprometen en una actividad común.
4. Es un espacio de intersubjetividad, de negociaciones sociales, sobre los significados del entorno.
5. Es la síntesis de la conceptualización vyotskiana del desarrollo, como apropiación e internalización de los instrumentos semióticos proporcionados por el entorno cultural.

En conclusión, y de acuerdo al enfoque sociocultural, el concepto de zona de desarrollo próximo proporciona un marco para examinar de manera fina procesos de construcción y transformación de significados, analizando las interacciones entre aprendices y expertos y el empleo de los diversos instrumentos mediacionales implicados en una situación determinada.

2.2 LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

El origen del estudio de la actividad se encuentra en la actividad laboral productiva. Leont'ev, citado por Wells (2001), explica que las condiciones en las

que se desarrolla esta actividad, tiene una naturaleza social y destaca dos características fundamentales para la psicología, e identificadas por Vygotski: su estructura instrumental y su inclusión en un sistema de interrelaciones con otras personas. De hecho, Vygotski consideraba que la actividad sociocultural puede considerarse como un principio explicativo de la conciencia.

El estudio de la acción humana implica establecer el contexto en el cual los individuos y la sociedad se interrelacionan. La acción ocurre en un momento concreto, en un espacio temporal y social, es decir, está contextualizada. Parte de la idea de que en la acción que se estudia el análisis debe considerar las múltiples influencias que la configuran y que el rol o función que le dan forma puede variar (Wertsch, Del Río, Álvarez, 1997).

Daniels (2001) explica que los teóricos de la actividad intentan analizar el desarrollo de la conciencia dentro de los contextos de actividad social práctica y centran su atención en los impactos psicológicos de la actividad organizada y en las condiciones de los sistemas sociales que se producen mediante esta actividad.

Rogoff, citada por Dixon-Krauss (1996), sugiere que utilizar la actividad como unidad de análisis implica siete cambios importantes sobre lo que se piensa del desarrollo:

1. El desarrollo es un proceso dinámico que se manifiesta y se puede estudiar en los cambios que ocurren en los participantes, durante la actividad.
2. La actividad humana va dirigida hacia las metas. Las actividades se entienden en términos de las metas que las dirigen. Los participantes emplean actividades para alcanzar las metas.
3. El significado y propósito son integrales.
4. Las actividades mentales (recordar, planear, atender), no pueden considerarse separadas de las metas.
5. El pensar está determinado por acciones, el contexto y la meta. Esto puede ayudar a entender la actuación de un individuo.
6. La actividad humana es función de la cultura y de la herencia biológica.

7. La variación en las prácticas culturales y en las condiciones biológicas producen variaciones en la actividad humana. El desarrollo no tiene una meta universal. (pág. 115).

Dixon (1996) plantea que el enfoque en la actividad se sitúa en el todo, por lo que la atención no se centra en la actuación aislada del individuo sino en la interacción de los individuos en una situación o escenario de actividad que se define por la manera en que los participantes representan la actividad, incluyendo los ajustes, objetos, eventos y patrones de acciones involucrados en la actividad. Y agrega que la intersubjetividad ocurre cuando los participantes comprenden el contexto en el cual se encuentran trabajando, porque de lo contrario no estarían realizando lo mismo (actividad); aún cuando su escenario espacio-temporal sea el mismo, pueden comprenderlo de diferente manera.

Engeström, citado por Daniels (2003), examina tres generaciones de la teoría de la actividad. La primera se basa en el concepto de mediación social de Vygotsky para relacionar a los sujetos y sus intenciones con los resultados particulares obtenidos mediante el empleo de ciertos instrumentos, pero siempre en situaciones de tipo microsociales. (ver figura 1

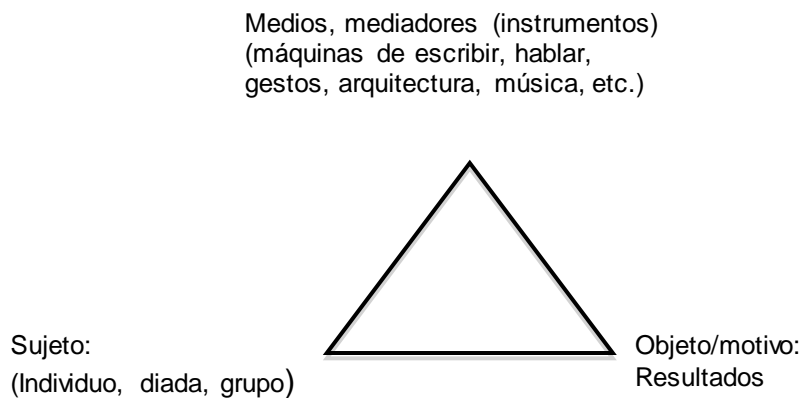


Figura 1. Modelo de la primera generación de la teoría de la actividad (Daniels, 2003, p. 125.)

En este primer modelo de la teoría de la actividad, Leont'ev (1981) añade tres componentes para explicar la actividad como principio organizador de la

conducta humana: actividad, acción y operación. Es decir, la actividad se lleva a cabo mediante la realización de acciones que a la vez están conformadas por operaciones. A cada uno de estos componentes corresponden categorías que proporcionan sentido y significado a cada uno de ellos: así, la actividad está guiada por un motivo, casi siempre compartido; las acciones tienen objetivos que pueden ser diferentes pero que contribuyen al motivo más amplio; y por último, a las operaciones les corresponden las condiciones e instrumentos disponibles que determinan características de las acciones. (ver figura 2)



Figura 2: Estructura Jerárquica de la Actividad (Daniels, 2003 P.127)

Citando a Leont'ev, Wells (2001) proporciona una breve descripción de estos componentes:

- Las actividades suponen pautas de acción que se pueden adquirir como miembros de una cultura, tales como la participación conjunta en la toma de decisiones del ámbito pedagógico, las reuniones en colegiado para reflexionar sobre la práctica docente, el establecimiento de metas que contribuyan a mejorar el logro académico de los estudiantes, etc. Proporcionan el motivo y el contexto para la acción. Para esta investigación, el objeto o motivo de la actividad sería la resignificación de la reforma, ya que es lo que pauta el establecimiento de acciones para el logro de la meta.
- Las acciones suponen una atención consciente a la relación entre medios y fines. En este caso podrían representarse con las acciones de formación

continua, es decir, talleres, reuniones de academia, acciones de planeación, desarrollo y evaluación de la docencia, etcétera.

- Las operaciones son acciones que se han vuelto rutinarias, empleadas como medios para el logro del objetivo de la acción, que en el caso de este estudio, se pueden referir al llenado de formatos, participación en actividades escolares, cumplir con especificaciones acordadas por el colectivo en cuanto a la realización de acciones relacionadas con la planeación y evaluación en la cual deben involucrar a los estudiantes, etc.

La segunda generación de la teoría de la actividad coloca el triángulo mediacional de la primera, en el contexto social más amplio: Engeström (citado por Daniels, 2003), sostiene que la mediación debe estudiarse desde el punto de vista de su relación con los otros componentes de un sistema de actividad. Y agrega a la representación triangular los elementos sociales/colectivos con el fin de destacar la importancia del análisis de sus interacciones mutuas, así como focalizar las interrelaciones entre el individuo y su comunidad y la importancia de las contradicciones en los sistemas de actividad como impulsoras del cambio y por ende, del desarrollo,. Ver figura 3.

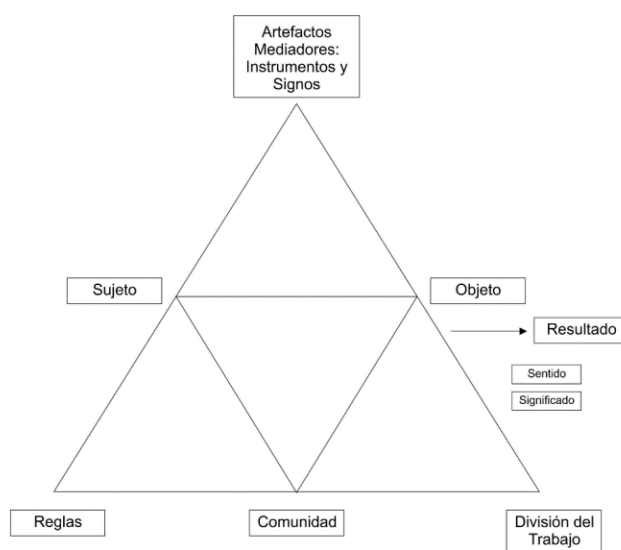


Figura 3. Modelo de la segunda generación de la Teoría de la Actividad. (Daniels, 2003, p.130).

Engeström da gran importancia a la actividad práctica conjunta, que es la que considera como la unidad de análisis. Le interesa el proceso de transformación social y propone en sus planteamientos sobre la teoría de la actividad, que la noción de desarrollo es resultado de la contradicción y las tensiones internas; es decir, establece la existencia de ciclos expansivos, donde se parte de un cuestionamiento de los individuos de las prácticas aceptadas, que da lugar a movimientos colectivos, por lo que el conflicto y la insatisfacción son fundamentales para la transformación de la práctica. Establece que la teoría de la actividad puede resumirse en cinco principios:

1. Sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado hacia un objeto. Este principio establece que hay que considerar los sistemas de actividad en una red de relaciones con otros sistemas; y que se pueden estudiar las interacciones de las personas, a través de sus acciones individuales y grupales, las cuales son comprensibles cuando se les interpreta respecto a un sistema de actividad. Un ejemplo de ello es el estudio de los profesores y sus acciones para resignificar la reforma, así como el uso de los artefactos, tales como formatos, guías o manuales, desarrollados por la comunidad para dar sentido a esa propuesta.
2. Multivocalidad de los sistemas de actividad, lo que implica que están conformados por las diferencias de sus integrantes, ya que al traer cada uno su historia, percepción e interés con respecto al objeto, se generan distintas posiciones, lo cual se manifiesta en los artefactos, reglas y convenciones que han ido generando a lo largo de su historia.
3. Historicidad, es decir, los sistemas de actividad sólo se pueden comprender en relación a su propia historia. El estudio de los sistemas de actividad involucra tanto su historia local como la de sus objetos, e incluye la historia de los instrumentos así como los fundamentos teóricos que han conformado la actividad. Este principio plantea la necesidad de considerar la evolución histórica de la secundaria en cuestión, y de valorar la influencia de aquellos factores organizacionales que configuran su actual estructura académica y administrativa y su dinámica institucional particular.

4. Las contradicciones como fuentes de cambio, las cuales no son sinónimos de conflicto sino que se refieren a las tensiones estructurales de un sistema de actividad en su historia. En el caso de la secundaria, los profesores se enfrentan a una nueva propuesta educativa que no coincide con la que ya conocían y se da esa tensión que pretende conducirlos al cambio en la actividad, es decir, ante las demandas que plantea la RS, deciden optar por acciones que los ayuden a solventar esta situación y que dan como resultado cambios en su manera de entender el currículo y su gestión institucional.
5. Posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. Cuando las contradicciones en un sistema de actividad generan en sus integrantes inconformidad, generalmente dan lugar a esfuerzos colectivos y colaborativos para producir un cambio. El establecimiento de acciones colectivas que permiten ir resolviendo estas tensiones, en este caso las dificultades para comprender e implementar la reforma, se traduciría en trayectos de aprendizaje expansivo por la zona de desarrollo próximo de los docentes involucrados.

En la tercera generación de la teoría de la actividad, Engeström pretende mediante el desarrollo de instrumentos conceptuales lograr una comprensión de las redes de sistemas de actividad en interacción. En la concreción de la teoría de la actividad a través del diseño de métodos de intervención, Engeström concluye que hay tres retos que deben afrontarse en el empleo de este modelo:

1. El primer reto tiene que ver con la naturaleza de la mediación con herramientas y signos. La teorización e investigación vygotskiana se ha enfocado principalmente en un individuo o en dos sujetos usando una herramienta bien definida de naturaleza semiótica. La perspectiva de la teoría de la actividad incluye la necesidad de considerar otros instrumentos mediadores materiales, llamados artefactos, que juegan un papel importante en los procesos de cambio.

2. Si la actividad humana es el enfoque central, deben repensarse las nociones de causalidad porque los seres humanos no reaccionan simplemente como objetos físicos, sino que actúan con base en el significado que para ellos tiene la actividad, en las interpretaciones de las acciones de otros y en la lógica que utilizan para organizar y darle sentido a su participación en un sistema de actividad.
3. El tercer reto está en la implementación de este modelo, ya que los investigadores deben desarrollar habilidades que les permitan escuchar e interpretar las voces de los interlocutores.

El modelo de la teoría de la actividad propuesto por Engeström, aporta a este estudio una perspectiva sistémica que posibilita hacer un análisis de los diversos factores que intervienen en la resignificación de la reforma de la secundaria como objeto de la actividad. De esta manera, las narrativas de los docentes y los escenarios de actividad que se observan y analizan, se interpretan tomando en cuenta los diversos componentes o momentos que constituyen un sistema de actividad: roles, reglas implícitas y explícitas, artefactos, actores, comunidad, fases o etapas, etcétera. Otra de las aportaciones de este modelo es que pone el acento en la capacidad de agencia colectiva e individual de los actores en este sistema de actividad. Así, ante la reforma de la secundaria y sus demandas, es posible examinar las acciones y los recursos de un grupo de docentes para enfrentarlas, superar los conflictos que implica y apropiarse constructiva y críticamente de la misma.

En conclusión, los teóricos conceptualizan un sistema de actividad como una propuesta teórica para analizar el desarrollo de la conciencia en contextos de actividad social práctica, la cual está mediada culturalmente, y que da como resultado la interiorización de acciones externas mediante procesos mentales internos (Kozulin, 1996) en Daniel 2003.

La actividad y los motivos que la dirigen están definidas como las acciones conjuntas de un grupo de individuos para lograr una meta. En este caso la secundaria es una organización que se visualiza como un sistema de actividad. La

actividad se refiere a la resignificación de la reforma la cual esta orientada por las motivaciones de los miembros de dicho plantel y cuyas acciones están en función de interiorización de la RS.

2.3 CONCEPTOS DERIVADOS DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

En esta parte se presentan propuestas y aportaciones derivadas de los conceptos ya descritos y que diversos autores han desarrollado dentro de la perspectiva sociocultural. En primer término, se plantea el concepto de escenario de actividad, en el cual se sitúa la acción del individuo o del grupo, puesta en relación con las características del contexto cultural. Posteriormente, se exponen diversas aproximaciones al tema del lenguaje como herramienta social del pensamiento, que permiten dar cuenta con mayor detalle y precisión del uso del lenguaje para la construcción de nuevas formas de pensar acerca de un objeto o situación. Y se concluye este apartado con el tema de comunidad de práctica que se concibe como un escenario en el que se construye conocimiento por medio de intercambios dialógicos y otros mediadores, en una estructura de colaboración y participación activa de los miembros que la integran y que tiene como referente las prácticas comunes que los identifican.

2.3.1 El escenario de actividad.

La noción de escenario de actividad es un concepto fundamental para explicar la socialización de formas de acción a través de los miembros más experimentados en el que se desarrollan las acciones individuales y grupales. Este concepto se encuentra enmarcado en la teoría ecocultural de Gallimore, Goldenberg y Weisner (1993), mediante la cual explican que a través de la configuración de la actividad y la rutina diaria se establece una mediación de la cultura en la cual se insertan estas rutinas.

En otras palabras, existe una ecología cultural que configura escenarios de actividad, define el propósito de los mismos y consecuentemente los dota de significado y señala los modos de interacción en ellos. De esta manera, por medio de la participación en actividades culturales que requieren funciones cognoscitivas y comunicativas, los aprendices son inducidos a utilizarlas y desarrollarlas.

La teoría ecocultural enfatiza la realización de tareas intencionadas dentro de la cotidianidad de un grupo familiar, escolar, laboral, etcétera, las cuales deben tener como fin dar forma a la actividad de sus miembros, de modo que se propicien oportunidades de desarrollo sensible a través de la interacción. La configuración de la actividad afecta las experiencias del desarrollo las personas en las funciones cognoscitivas y comunicativas que provee la cultura.

El significado de la actividad está determinado por la cultura. Una misma actividad puede tener connotaciones diferentes de acuerdo al contexto en el que está incrustada. Por ejemplo, discutir en torno al concepto de competencias tiene un significado muy diferente en un encuentro de académicos investigadores, que en una academia de docentes de una escuela secundaria.

Gallimore et al. (1993) proponen cinco variables que intervienen en la configuración de la actividad:

1. Personal presente durante la actividad.
2. Valores y creencias culturalmente destacadas.
3. Las operaciones de la actividad misma.
4. Las secuencias de conducta que gobiernan las acciones del participante.
5. Los propósitos o motivos del participante.

Estas cinco variables establecen el quién, qué, cuándo, dónde y por qué de los escenarios hogareños, escolares y laborales en los que se despliega la participación y la actividad conjunta entre diversos actores (Gallimore y Tharp, 1993). En el caso de las academias de profesores de secundaria, el concepto de escenario de actividad ayuda a afinar la mirada sobre los procesos interactivos de ayuda y mediación al interior del grupo, sobre la organización de la actividad pero

también sobre las características particulares de los participantes y cómo éstas contribuyen o dificultan el logro de la meta propuesta.

2.3.2 Construcción de significado y el lenguaje.

Uno de los conceptos que explican mejor el proceso de resignificación, es el de negociación aportado por Wenger (2001). De acuerdo a este autor, la negociación de significados es un proceso que implica cambios constantes en las situaciones que tienen un significado e influye en todos los involucrados. Cada vez que el significado es negociado, se produce un cambio en todos los implicados. Uno de los elementos esenciales está relacionado con la participación de los miembros en un grupo en el que comparten metas en común, como lo puede ser el aprendizaje.

Gutiérrez, Ball y Márquez (2008) se refieren a la construcción de sentido como una experiencia individual y colectiva a través de la cual las personas perciben la realidad de forma cotidiana y la comprenden: “es un proceso en el cual los individuos desarrollan una visión común o la noción del nosotros” (p. 683).

En una situación de intercambio grupal, no se puede entender el empleo del lenguaje como una herramienta de simple intercambio de información. Mercer (2001) define el lenguaje como un instrumento mediante el cual se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes en un proceso colaborativo. Concede gran importancia al contexto donde ocurre la interacción y lo describe, no como un espacio físico o institucional, sino como un espacio intermental que implica la comprensión entre los participantes y la construcción de marcos referenciales comunes a través de la colaboración. Los marcos referenciales compartidos no sólo son necesarios para una comunicación exitosa, sino para la construcción conjunta de nuevos conocimientos.

El lenguaje permite construir identidad en la medida que el grupo se construye a partir del conocimiento común, y los miembros adquieren significados en torno a su participación en el mismo en diferentes contextos culturales:

El lenguaje es un instrumento altamente especializado y adaptado a los diferentes agentes y contextos culturales. De esta manera, cada interacción comunicativa se produce dentro de un escenario cultural preciso que implica, a su vez, un cierto grado de especialización o formato lingüístico que se denomina discurso. Los diferentes tipos de discursos, o más específicamente, géneros discursivos, constituyen una herramienta fundamental en la comprensión de la acción humana (Gutiérrez et al. 2008, p. 683)

Sin lugar a dudas, el lenguaje es uno de los recursos trascendentales en la resignificación; al respecto, Mercer (2001) se refiere al lenguaje como un recurso necesario para promover el desarrollo del pensamiento colectivo, mediante el cual los grupos establecidos con intereses compartidos intercambian sus conocimientos. Es decir, a través del lenguaje los miembros menos experimentados de una comunidad pueden aprender de la historia del grupo, de los que ya tienen experiencia. Este autor distingue tres categorías en la conversación: acumulativa, disputativa y exploratoria. Cada una de estas categorías ejemplifica una manera específica del empleo del lenguaje que refleja los niveles de intersubjetividad entre los interlocutores:

- *Conversación acumulativa.* este tipo de conversación supone contextos compartidos entre los interlocutores en los que las diferencias individuales de percepción o de juicio respecto del tema de conversación, quedan minimizadas. Cada interlocutor complementa las aportaciones del otro añadiendo información propia fortaleciendo la solidaridad y comprensión entre los participantes.
- *Conversación disputativa.* Se produce cuando los participantes procuran mantener sus identidades separadas e intentan proteger su individualidad. Se asocia con la realización de actividades competitivas y a la toma de decisiones de forma individual.
- *Conversación exploratoria.* Se produce un diálogo donde las diferencias se tratan de un modo explícito, como objetivos de una exploración, una evaluación razonada y una resolución mutua. Los participantes pueden perseguir intereses conjuntos, pero lo hacen adoptando una perspectiva

relativamente imparcial, cuyo objetivo es construir explicaciones, respuestas o soluciones de una manera conjunta y al mismo tiempo interpersonal.

Mercer (2001) considera que existen reglas conversacionales básicas para que la conversación tenga las características de un pensar colectivo o en colaboración. La más importante de estas reglas, es la necesidad de crear un contexto común. Una manera de hacerlo es compartir experiencias similares y sobre todo, formas comunes de interpretar estas experiencias, lo que se refleja en la conversación acumulativa ya antes descrita. Otra manera es ir creando este contexto común a través de proporcionar la información referencial necesaria para lograr la comprensión compartida, que es la base de una conversación exploratoria. Este tipo de conversación, que de acuerdo a Mercer refleja el uso del lenguaje como una herramienta social de pensamiento, se identifica por rasgos como el compartir ideas, dar razones, cuestionar opiniones, llegar a acuerdos, participación de todos los interlocutores y usos de indicadores lingüísticos como “porque”, “si”, “por qué”, “pero entonces”, “pienso que”. Este conjunto de indicadores resulta útil a la hora de analizar los intercambios entre los maestros cuando se reúnen en sus sesiones de academia.

Estos autores argumentan que han surgido diferentes propuestas en las que, a través de la conversación dialógica, se logra el involucramiento de alumnos de forma sistemática, en la significación y la construcción de conocimiento con sus pares y profesores en los salones de clase, por lo que proponen la creación de comunidades, una de las alternativas son las comunidades de práctica, cuya conceptualización se aborda a continuación.

2.3.3 Las comunidades de práctica.

Algunos escenarios donde se puede observar la importancia de la participación y estas formas de conversación involucradas en la construcción de significados, son las comunidades de práctica descritas por Wenger (2001). En éstas, desarrollar una práctica implica el desarrollo de compromisos y la conformación de una

identidad que los reconoce como miembros, por lo que “la práctica implica la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto” (p.187).

El término de comunidad de práctica, para Lave y Wenger (1991) no se reduce a una membresía o a grupos establecidos con límites socialmente visibles. Comunidad “implica la participación en un sistema de actividad acerca del cual los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que significa eso en sus vidas y para sus comunidades” (pág. 35).

Wenger (2001) define la participación como un proceso que conduce a las personas a involucrarse activamente en el ámbito de las comunidades sociales a las que pertenece, construyendo al mismo tiempo una identidad que lo liga a esas comunidades. Del mismo modo, explica que esa participación no sólo orienta las acciones sino que en cierta forma contribuye a conformar la propia identidad así como la interpretación que se hace de las mismas.

Wenger (2001) caracteriza la participación social como un proceso de aprender y de conocer, y explica que ésta se compone de las siguientes dimensiones:

1. *Significado*: Una manera de hablar de nuestra capacidad (cambiante) –en el plano individual y colectivo– de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo.
2. *Práctica*: Una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción.
3. *Comunidad*: Una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de las empresas se define como valiosa y la participación es reconocible como competencia.
4. *Identidad*: una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades (Wenger, 2001, p. 22)

Lave y Wenger (en Plaskoff, 2011) enfatizan la relación que existe entre el concepto de comunidad de práctica y la ZDP al señalar que en estas comunidades

se favorecen las relaciones cambiantes entre novatos y veteranos, donde estos últimos fungen como mediadores permitiendo que los primeros lleguen a la construcción de nuevos significados y en consecuencia a nuevos niveles de desarrollo.

En la negociación de significado, Wenger (2001) implica dos procesos: el de los intercambios dialógicos, donde los significados son compartidos y construidos mediante el lenguaje, y la cosificación, que se refiere a los objetos que representan la experiencia de participar, los cuales pueden traducirse en reglamentos, guías, modos de implementar un proceso, etcétera.

El autor señala que la participación al interior de las comunidades de práctica, además de orientar las acciones de sus integrantes, proporciona un marco para la interpretación de las acciones que éstos realizan en un contexto dado. De esta manera, el aprendizaje colectivo se refleja en tres planos: actividades (procedimientos) innovadoras para lograr los fines propuestos, re-elaboraciones del significado y sentido de estas actividades y repertorios fortalecidos para la colaboración y la participación.

Un concepto fundamental de la propuesta de Wenger y Lave (1991) es el de participación periférica legítima, el cual no sólo se refiere al desarrollo de las identidades de los miembros a través de la práctica sino que también aborda la reproducción y transformación de las comunidades de práctica:

..Hay una contradicción fundamental en el significado de la participación creciente de los novatos, para ellos, y para los veteranos; el desarrollo centrípeto de todos los participantes, y con éste la producción exitosa de una comunidad de práctica, también implica el reemplazo de los veteranos. (Lave y Wenger, 1991, pág 15).

Plaskoff (2011) en concordancia con Wenger (1985), afirma que un factor esencial en la construcción de las comunidades de práctica es la intersubjetividad y los elementos que la componen: Identidad, negociación de significado y construcción de significado. Explica que la expansión del círculo de la intersubjetividad en una organización, es una clave poderosa para apreciar el

desarrollo de estas comunidades en las que el proceso de construcción de significados se caracteriza por los siguientes rasgos:

- El aprendizaje y el significado se construyen en el contexto de la actividad o práctica social.
- La interacción y la colaboración de los participantes en las tareas compartidas son un ingrediente esencial para el aprendizaje y la construcción de significado que se va dando a través de la participación periférica legítima en la que la interacción entre expertos y novatos promueve un movimiento centrípeto hacia el logro de una perspectiva referencial común respecto del propósito de la comunidad de práctica.
- El aprendizaje implica además, el desarrollo de una identidad, por lo que trasciende los objetivos específicos de conocimiento, tanto declarativos como procedimentales.

Ahora bien, la construcción de comunidades de práctica no es crear algo de la nada sino moldear lo que existe y catalizar las oportunidades previamente desconocidas. Lo anterior indica que las comunidades de práctica no se establecen por decreto sino que hay condiciones preexistentes en una organización que favorecen su construcción y desarrollo.

Este enfoque considera la construcción y el desarrollo de comunidades como la expansión de círculos de intersubjetividad, que van haciendo más angosta las zonas de desarrollo próximo de los participantes de la comunidad. Cada paso involucra una negociación wengeriana de significado, participación y cosificación. Cada experto es capaz de andamiar las conductas de otros individuos en las actividades de aprendizaje de las comunidades.

De acuerdo a Plaskoff (2011) la intersubjetividad se expande en 4 fases de negociación de significado. La primera implica desarrollar una comprensión común de lo que significa y constituye una comunidad de práctica; la segunda aborda o delimita metas y prácticas específicas de la comunidad para focalizar los temas de discusión y avanzar hacia la construcción de marcos referenciales compartidos.

En la tercera, este círculo de intersubjetividad se expande a otros miembros de la organización que no han participado en este proceso, para incorporarlos a la comunidad; por último los integrantes de la comunidad interactúan con personas que no son miembros de su comunidad, expandiendo de esta manera el círculo de intersubjetividad.

Rogoff (1993) considera que la intersubjetividad tiene tres dimensiones: intelectual, social y emocional. De manera paralela, Plaskoff propone tres dimensiones de la intersubjetividad que se construye en una comunidad de práctica: Las *creencias*, que representa los aspectos cognitivos y de pensamiento que implican las resignificaciones que se van construyendo en torno a la práctica compartida, los conceptos que las fundamentan y la noción misma de comunidad; los *comportamientos* que es la dimensión que se refiere a las normas de actuación en la comunidad y en los espacios de la práctica; implican las maneras de comunicarse, la producción y uso de artefactos y las normas –implícitas o explícitas- de participación y colaboración; la tercera dimensión es la *pertenencia* que se refiere al desarrollo de los valores identitarios de la comunidad que se derivan de las otras dos dimensiones. Se nutre de las relaciones sociales pero a la vez produce capital social en el que la confianza es un componente fundamental.

En una comunidad ideal, estas tres dimensiones deben estar balanceadas, sin embargo, los desequilibrios entre ellas son normales y simplemente indican una necesidad del grupo que hay que atender.

El autor afirma, con base en la teoría de la actividad, que la intersubjetividad puede verse afectada por las contradicciones que suceden entre los elementos de un sistema cultural, pero una comunidad de práctica fuerte, convierte los conflictos en catalizadores para hacer que el sistema progrese. De acuerdo a esta perspectiva, las demandas que la RS ha planteado a los centros escolares y al equipo docente, puede ser visto como una oportunidad para mejorar y resignificar la práctica educativa si los docentes y directivos de los mismos han logrado organizarse como comunidades de práctica. De lo señalado por Plaskoff respecto de cómo evoluciona una comunidad de práctica resulta importante para los

centros escolares sustentar una cultura de trabajo que propicie que los profesores se acompañen entre sí para construir comunidades, involucrando a los nuevos miembros en esa forma de operar.

Mercer (2001), en coincidencia con Wenger describe con detalle algunos de los rasgos de estas comunidades y los recursos que éstas ofrecen a sus miembros:

- **Una historia.** Con el tiempo, los grupos duraderos acumulan un corpus de experiencia compartida. Los miembros tenderán a recordar y reflexionarla, adquiriendo así una historia. Se genera una información y una experiencia a la que pueden recurrir y que se pueden transmitir.
- **Una identidad colectiva.** El hecho de compartir una historia, conocimientos, objetivos y la experiencia de hacer cosas conjuntamente, hace que los miembros puedan encontrar significado, propósito y dirección para sus propios esfuerzos y que los puedan relacionar con las aportaciones especiales que otros hacen a la comunidad. La afiliación a una comunidad puede suponer algún proceso de iniciación o admisión.
- **Obligaciones recíprocas.** Cada miembro tiene unas responsabilidades hacia los demás y, en consecuencia, puede esperar tener acceso a los recursos intelectuales de los demás. Habrá roles y reglas básicas para especificar el comportamiento apropiado.
- **Un discurso.** Las comunidades emplean el lenguaje para actuar, pero no lo usan simplemente tal cual, como si fuera algo dado. Una de las características más distintivas del lenguaje es lo que suele llamarse “carácter abierto”. Es decir, el lenguaje se puede ajustar para satisfacer nuevas necesidades de comunicación, cuando éstas aparecen. Se pueden generar nuevas palabras y nuevas maneras de combinarlas cuando se considere necesario. Si varias personas intentan comunicarse sobre sus intereses especiales, pueden adaptar y ampliar el lenguaje como instrumento, formando lo que se llama el discurso especializado de esa comunidad. Es probable que la fluidez en el

discurso de una comunidad sea una de las señales evidentes de que se pertenece a ella (Mercer, 2001, p. 140)

La teoría de la actividad coloca a la comunidad como uno de los componentes de un sistema de actividad. Al asumir, que el centro escolar en el que se realiza la investigación es un sistema de actividad, se considera igualmente que al interior del mismo existen escenarios de actividad y una comunidad de profesores que comparten no sólo el espacio, sino también las tareas educativas y los propósitos institucionales. La caracterización de las comunidades que promueven el aprendizaje y el desarrollo de la conciencia, que hacen los autores revisados en este apartado, constituye un marco para analizar la participación de los profesores en las actividades de formación continua y considerar si esta estructura organizativa está presente en esas acciones y por tanto, es un factor importante en los procesos de resignificación de la RS.

2.4 APLICACIÓN DE LA TEORÍA A LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación acerca de cómo un grupo de profesores ha resignificado la reforma a pesar de las dificultades laborales que se han descrito y del reto cognitivo y de actuación que implica, se busca identificar los procesos que los han llevado a establecer un marco de actuación congruente y común con esa interpretación. Este proceso conduce a la necesidad de explicitar los mecanismos, que desde el punto de vista teórico se relacionan con la construcción de sentido individual y colectivo.

Los elementos teóricos que sustentan este estudio implican que la construcción y desarrollo de significados se originan a partir de la interacción social en contextos de actividad. Por lo que al situar en este contexto a un grupo de profesores que ha logrado avances significativos en la apropiación de la reforma no es suficiente recurrir a descripciones ni a explicaciones simples sino a perspectivas que ayuden a situar, describir, analizar y explicar estos procesos desde su complejidad inherente.

Son diversos los factores que influyen en los procesos de resignificación, pues de inicio, los profesores que pertenecen al centro escolar cada uno aporta, desde el plano individual, sus propias experiencias no sólo de lo que implica la reforma escolar y sus fundamentos, sino que involucra otros elementos relacionados con su historia personal e intereses, por mencionar algunos: la percepción de sus colegas, la identidad institucional, su experiencia docente, etcétera. Del mismo modo, las características culturales del entorno de trabajo, tales como la organización y gestión escolar, liderazgo de las autoridades o clima laboral, configuran su actuación en esa institución.

Pero al mismo tiempo, es importante lograr una visión que vaya más allá de las descripciones exhaustivas de los sujetos y de su escenario laboral para exponer aquellos componentes del proceso que puedan abstraerse del contexto específico en que sucede, para elaborar una comprensión y explicación de los procesos de construcción y desarrollo de significados en torno a la reforma, y proponer su aplicabilidad en otros centros escolares que enfrentan procesos similares.

La teoría sociocultural y la teoría de la actividad proporcionan un marco conceptual apropiado para esta tarea, pues como ya se señaló, el proceso de resignificación de la RS está situado en un escenario de actividad en el que participan los docentes de manera individual y colegiada y en el intervienen otros factores relativos a la gestión del centro escolar y su inserción en un sistema de actividad más amplio.

Desde la perspectiva sociocultural, se afirma que el lenguaje tiene un papel determinante en los procesos de resignificación pues se constituye como el principal instrumento en la interacción social, que permite establecer no sólo un espacio de comunicación entre los implicados, es decir, los docentes, sino que contribuye a la creación de un marco referencial común que favorece la interiorización de las implicaciones del currículo a la práctica, así como la movilización de conocimientos mediante la actividad conjunta.

El lenguaje es un elemento esencial que permite mediante su análisis constatar el dominio que los profesores han logrado de los sustentos teóricos de la reforma educativa, y también permite inferir las relaciones que como grupo han establecido y la naturaleza de sus intercambios que han posibilitado su participación en el establecimiento de prácticas conjuntas y en el diseño de otros instrumentos mediadores que regulan las acciones de los docentes en este contexto.

Por otra parte, analizar el escenario en el que ocurre el proceso de resignificación desde la Teoría de la Actividad, implica situar el proceso de construcción de significados en la socialización de prácticas intencionadas en las que los miembros más experimentados dan forma a la actividad grupal y favorecen la apropiación de contenidos referentes a la RS de los que tienen menos experiencia. Igualmente, implica examinar la influencia de otras condiciones que forman parte del sistema como por ejemplo la normatividad, la organización escolar, condiciones laborales de los profesores, y que juegan un papel en este proceso..

Un sistema de actividad permite analizar la interrelación de sus componentes en torno a un propósito, el cual es definido por sus integrantes como resultado de contradicciones que los han conducido a querer transformar ese contexto, estableciendo en grupo pautas de acción que logren superar las contradicciones en el sistema; que por lo que en esta secundaria, la cual tiene como meta la resignificación de la reforma, la interacción entre los docentes ha generado una serie de prácticas que han dado lugar a cambios visibles en la dinámica institucional relacionadas con la implementación del currículo.

Las aportaciones de estas dos perspectivas teóricas, constituyen un marco interpretativo para dar cuenta de la complejidad de este proceso desde tres dimensiones:

- 1) Los contenidos de la reforma que aparecen en el discurso de los docentes y la manera en que se refieren a ellos, que manifiestan si los docentes van

construyendo un discurso especializado indicativo de la resignificación de la RS,

- 2) Las características de la interacción entre los docentes en las que puede ser patente la colaboración, la referencia a la práctica, el papel de los docentes como mediadores, las diversas formas de ayuda en la zona de desarrollo próximo, la elaboración y el uso de artefactos, y otros componentes que tienen un papel importante en la construcción y reconstrucción de significados.
- 3) La consideración de que el centro escolar es un sistema de actividad, con múltiples escenarios y que por lo tanto existen estructuras organizativas que promueven o dificultan los procesos de resignificación. La teoría de la actividad permite acercarse a esta dimensión en la que se intersectan los diversos componentes del sistema como el estilo de liderazgo, los roles, las diversas grupalidades o colegios, los rasgos personales, las identidades construidas, la historia, la normatividad, etc.

Como se señaló un poco más arriba, los posicionamientos teóricos que se han considerado en esta investigación son necesarios para poder comprender como es que un grupo de profesores ha resignificado la reforma; por lo que se busca la interpretación desde la teoría, de las acciones que llevaron a cabo para el cumplimiento de ese propósito, así como la identificación y reflexión de los factores humanos y organizacionales que contribuyeron en el fortalecimiento de la tarea emprendida por los docentes. De este modo, los resultados de esta investigación permiten valorar si el marco interpretativo fue el más adecuado para dar cuenta de este proceso de resignificación y ponerlo a disposición otras instituciones educativas que estén interesadas en el desarrollo formativo de los docentes relacionados con la construcción y desarrollo de significados en torno al modelo curricular.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

La reforma curricular de la secundaria y el profundo cambio que implica para las prácticas docentes y de gestión al interior de los centros escolares, representa una oportunidad para la investigación educativa y develar algunos de los procesos que ocurren al interior de la cotidianidad de los planteles escolares, verdadera “caja negra” de los sistemas educativos (Goodson, 1995). Esta oportunidad es aún más relevante cuando se considera, como ya se ha señalado, que la escuela secundaria ha sido muy poco abordada por los investigadores educativos.

El esbozo que se ha presentado de las dificultades en la implementación del nuevo modelo curricular, con un enfoque basado en competencias, delinea diferentes factores que pueden ser estudiados como parte de una problemática educativa, dado que plantea por un lado, la necesidad de crear escenarios innovadores para la práctica docente, en los que los profesores deben desarrollar una visión diferente del proceso educativo y adquirir habilidades que den respuesta a los requerimientos de la reforma; y por otro, implica transformar la organización y la gestión escolar con el fin de concretar las metas de la misma.

Dadas las condiciones actuales del nivel de secundaria, algunas de las cuales se describieron con anterioridad, la RS no ha logrado los resultados esperados; es posible que factores asociados con las estrategias con las que se ha difundido la reforma y las circunstancias laborales de los docentes hayan influido en esta situación.

En esta investigación, se parte del supuesto de que a pesar de la problemática ya descrita con respecto a la operacionalización del nuevo plan de estudios, hay instituciones que han logrado adecuar sus procesos educativos a los planteamientos de la propuesta curricular y una mayor comprensión de la misma, modificando sus prácticas y organización escolar, y estableciendo compromisos de trabajo para atender sus demandas.

Este estudio concede gran importancia a la recuperación de los procesos en los que los profesores se encuentran inmersos al interior de una escuela secundaria pública, para resignificar la reforma curricular mediante su participación

en acciones de formación continua, particularmente las realizadas en el plantel educativo en los espacios y tiempos ordinarios destinados al trabajo colegiado relacionado con la implementación de la RS. Por esta razón se ha propuesto el método de estudio de caso, pues se parte en primer término del conocimiento cercano que se tiene de un plantel escolar de secundaria y de sus características particulares que constituyen un contexto singular para indagar y lograr una mayor comprensión sobre el tema de la resignificación de la RS .

La conceptualización de este proceso, desde la perspectiva sociocultural, remite al análisis de las prácticas y mediaciones de y entre los profesores en escenarios de actividad cuyos rasgos característicos son la participación, colaboración y el uso o la producción de artefactos relacionados con el objeto de la actividad. Dada la índole del objeto de estudio, la aproximación al mismo se hace desde el paradigma cualitativo que proporciona los métodos y herramientas para desentrañar y comprender este objeto desde el contexto mismo de los sujetos que participan en el estudio y de las situaciones en las que interactúan.

La propuesta metodológica que sustenta esta investigación se presenta en dos partes: En la primera se argumenta sobre la metodología cualitativa como la apropiada para este trabajo caracterizando de manera particular el método de estudio de caso instrumental, dado el acotamiento institucional del problema a investigar, y se describe con amplitud la institución en la que se realiza la investigación. En el siguiente apartado se refieren los procedimientos relativos al rigor metodológico de una investigación cualitativa y enseguida, se detallan las técnicas que se utilizaron para la recolección y análisis de la información. Del mismo modo, se hace referencia a las cuestiones éticas propias de un proceso de investigación y del investigador que se tuvieron en cuenta durante la realización de la misma. Y por último, se presentan los procedimientos específicos a seguir en esta investigación.

3.1 EL PROBLEMA EN EL MARCO DE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA

La investigación cualitativa, según Álvarez (2003, p. 6), “busca comprender y explicar las interacciones y significados a nivel individual o grupal en un contexto

dato”, es decir, que el investigador cualitativo tiene como fin entender el significado de los fenómenos desde la visión de los participantes, y no desde su propia perspectiva. El énfasis en la comprensión por parte de los involucrados, es importante porque cada lugar y cada grupo de personas son vistos como únicos y el investigador cualitativo describe la realidad de esos participantes en su contexto (Cardona Molto, 1999). En este caso, se pretende analizar y comprender, desde el discurso mismo de los docentes, lo que ha sido importante en el proceso de resignificación de la RS desde sus prácticas cotidianas y su participación en actividades de formación continua.

En este sentido, Stake (1998) resalta como una característica importante de los estudios cualitativos el empleo de la interpretación como método, en contraste con los modelos cuantitativos en donde hay un esfuerzo por evitar la interpretación personal en el diseño de la investigación, la recolección de datos y su análisis estadístico. Este autor explica que en los modelos cualitativos, los investigadores realizan trabajo de campo mediante observaciones, emisión de juicios subjetivos en sus análisis, “en los que también dan cuenta de su propia conciencia” (Stake, 1998, p.45).

Esta distinción acerca del empleo de la interpretación en los estudios cualitativos, no significa que carezcan de rigor o de procedimientos metodológicos que validen las afirmaciones que se derivan a de ella. A continuación se presentan otros rasgos que son propios de los estudios cualitativos referidos por Stake (1988):

- a) **Es holístico:** El contexto está bien desarrollado y evita el reduccionismo y elementarismo. Si se trata de un estudio de caso, éste se encuentra acotado.
- b) **Es empírico:** Está orientado al campo de la observación, tiene una tendencia naturalista más que de intervención.
- c) **Es interpretativo:** se confía en la intuición y los observadores de campo están abiertos a reconocer aspectos relevantes para el problema estudiado.
- d) **Es empático:** atiende a la intencionalidad del actor y sus valores. El diseño, aunque planificado responde a nuevas situaciones.

Lo anterior concuerda con la definición de investigación cualitativa proporcionada por Sandin (2003), quien identifica como un rasgo de este tipo de investigación, su carácter interpretativo, en dos vertientes: por un lado el investigador justifica, elabora y describe sus hallazgos en función de un marco teórico; y por otro intenta que las personas estudiadas hablen por sí mismas, desde la particularidad de sus significados y visión del mundo para luego hacer una descripción de los mismos.

3.2 EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO

Entre las diversas propuestas metodológicas de corte cualitativo, el método de estudio de caso representa una vía acorde a esta investigación, ya que abarca una totalidad que tiene características que permiten estudiar la realidad de un grupo específico. Stake (1998), argumenta que el estudio de caso no es sólo una opción metodológica, sino que es una selección de lo que se va a estudiar, pues es el estudio de lo particular lo que lo caracteriza. Por lo tanto, es definido por el interés que hay en un caso individual, y en éste pueden converger los métodos pertinentes para su estudio.

Los estudios de caso, de acuerdo a Yin (1994), examinan fenómenos contemporáneos estudiando aspectos diversos del mismo. Señala también que en un estudio de caso, el investigador observa eventos tal y como ocurren, teniendo la posibilidad de entrevistar a los participantes mientras estos suceden. Otra de las características del estudio de caso es que los eventos se estudian en su contexto.

Gundermann (2001), define el estudio de caso como el análisis de una entidad que es objeto de indagación, es decir, es un sistema integrado que como tal, tiene patrones de conductas, consistentes, secuenciales y limitados. Becker, citado por Gundermann (2001), distingue un doble propósito en los estudios de caso. En primera instancia, se busca comprender las dimensiones del caso de forma integral, es decir, lograr un conocimiento profundo del grupo o comunidad de interés, estudiándolo desde la particularidad, con fines prácticos, y de esta forma resolver un problema o situación a partir del conocimiento alcanzado, con

una modalidad de intervención para solucionar problemas o situaciones no deseadas. Un segundo propósito, enmarcado en la investigación social, se refiere al estudio de caso, en el que se trata del análisis intensivo de un caso o fenómeno, mediante el cual se pretende desarrollar teorías generales mediante un proceso comparativo.

Abundando en esta idea del doble propósito, Gundermann (2001) afirma que el estudio de caso tiene dos perspectivas: la primera no es una elección metodológica sino la elección de un objeto de estudio; la otra concepción pone énfasis en la investigación social a través de casos como un medio para buscar la comprensión de un problema general o desarrollar una teoría. De esta manera, clasifica los estudios de caso de acuerdo a su finalidad, y señala que éstos pueden ser de naturaleza intrínseca o instrumental:

En los estudios de caso intrínsecos se busca la comprensión de un caso particular, destaca el caso en sí mismo, su especificidad, la lógica que relaciona sus elementos y los significados que para sus actores adquieren las interacciones en el particular contexto en que tienen lugar. El caso es en esta medida, un objeto de estudio, no un medio. Los casos instrumentales, por su parte, apuntan tanto a la elaboración teórica como a la formulación de regularidades empíricas. El o los casos son, para quienes se adhieren a una orientación de este tipo, medios destinados a alcanzar generalizaciones o un grado más alto de refinamiento teórico (Gundermann, 2001, p. 283).

Stake (1996), coincide con la definición de Gundermann (2001), acerca de la conceptualización del estudio de caso instrumental:

un caso particular es examinado para proveer ideas en torno a un problema o refinar una teoría. El caso tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, facilitando el entendimiento de algo. El caso es frecuentemente explorado a fondo, sus contextos son examinados, sus actividades ordinarias son detalladas, pero porque esto ayuda a perseguir los intereses externos. El caso puede ser visto como típico de otros casos o no. Se elige porque se espera avanzar en el entendimiento de otros intereses. (Stake, 1996, p. 237).

El Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (LACE, 1999), señala que hay dos aspectos a considerar en la selección de un caso:

1. Destaca que el parámetro con el que se escoja el caso debe responder a la oportunidad de aprendizaje que éste pueda aportar, con respecto problemática objeto de estudio;
2. La selección del caso no implica representatividad, por lo que no implica una muestra.

Al respecto, Gundermann (2001) explica que el material proveniente de un caso o de pocos casos puede ser la base para hacer inferencias sobre procesos generales no por su representatividad sino por el análisis irrefutable que éste presenta. Por lo tanto, en el estudio de casos instrumentales, la generalización se refiere a la realización de inferencias que se fundamentan en la plausibilidad o carácter lógico de los nexos entre los elementos del caso estudiado, con respecto a una matriz teórica; es decir, que se basa en la teoría elaborada previamente o bien en el modelo explicativo que se desarrolla progresivamente en el curso de una investigación, que se emplean como una plantilla o una red conceptual con la que se comparan los resultados empíricos del caso: *“En esta modalidad, se extraen conclusiones acerca de la entidad y los nexos entre las características, elementos o dimensiones del o los casos estudiados, se procede con base en un conjunto de proposiciones teóricas, en un esquema explicativo de carácter sistemático”* (Gundermann, 2001, p. 271).

García (1992) especifica que la generalización en los estudios de caso no es posible, ya que su intencionalidad es poder interpretar de forma específica un fenómeno dando cuenta de su lógica de constitución y desarrollo. Agrega que en los estudios de caso, su factibilidad de generalización va encaminada a la teorización no a la extensión o comparación con otros casos.

Las aportaciones descritas por Gundermann (2001), sobre el método de estudio de caso, en su modalidad instrumental, se consideran pertinentes para el desarrollo de este estudio. Se trata de un caso puesto que el estudio se circunscribe a un centro escolar específico que, como se verá en el apartado siguiente, se distingue entre otros centros escolares de la misma modalidad y nivel; al mismo tiempo, las preguntas que se plantean tienen alcances que rebasan los límites del plantel, pues se pretende abonar al conocimiento de un

problema educativo poco estudiado, a saber, cómo los profesores en servicio le van dando significado y sentido a la propuesta de la RS.

Los estudios que abordan la formación continua del docente en servicio, muestran que las actividades formativas están dominadas por una racionalidad técnica, son verticales y unilaterales y por lo mismo, proclives al fracaso y la simulación. En el caso de este plantel, los docentes parecen proceder con una racionalidad diferente, por lo que el estudio y análisis de sus experiencias desde el marco teórico propuesto, posibilitan hacer aportaciones importantes acerca de los constitutivos de las operaciones de resignificación, de las acciones formativas y de las condiciones organizativas que las propician o las dificultan; aportaciones que pueden ser aplicables en otros planteles para el mismo objeto u objetos distintos.

3.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA MUNICIPAL ADOLFO LÓPEZ MATEOS

El contexto en el que se ubica esta investigación es la Escuela Secundaria Adolfo López Mateos,³ adscrita al Sistema Educativo Municipal de Tijuana, característica poco común, pues no hay otro sistema educativo similar en el país. De las tres secundarias adscritas a este sistema se eligió al plantel mencionado, puesto que en esta secundaria hay evidencias en lo pedagógico y organizacional que la destacan de los otros dos planteles, tales como sus resultados académicos, su estructura organizacional, trayectos formativos documentados, etcétera, mismos que posibilitan la obtención de información más sistematizada. A continuación se destacan algunas características de esta institución que la distinguen de otros planteles educativos.

A) Datos generales.

³ La información para caracterizar la Escuela Secundaria López Mateos fue tomada de diversas fuentes, entre éstas: El Manual de organización de educación secundaria del Sistema Educativo Municipal (2001), entrevistas con la directora del plantel y con la asesora técnico-pedagógica adscrita a esta secundaria.

La Secundaria Técnica Municipal No. 1 “Lic. Adolfo López Mateos” se encuentra ubicada en la colonia Alemán, una de las más antiguas de Tijuana. Nace en 1959 como Escuela de Artes y Oficios, y el 25 de mayo de 1961 es inaugurada por el C. Adolfo López Mateos, Presidente de la República. Ya como secundaria, inicia sus labores con alumnos varones, siendo hasta el ciclo escolar 1972-1973 que la escuela se abre a la primera generación con mujeres.

Con relación a las escuelas cercanas, es considerada como un plantel de alta demanda debido al crecimiento que ha tenido a lo largo de casi cincuenta años de labor educativa, lo cual se demuestra por el número de solicitudes de ingreso, por las recomendaciones de la misma comunidad y por el interés que muestran en inscribir a sus hijos, aquellos que fueron alumnos de generaciones pasadas.

De acuerdo con los estudios socioeconómicos realizados por Trabajo Social, alrededor de 80 % de las madres son trabajadoras, un buen número de alumnos se encuentran a cargo de familiares, básicamente de los abuelos; las ocupaciones de los padres de familia abarcan un rango que va desde profesionistas a trabajadores que desempeñan diversos oficios.

B) Población escolar.

Actualmente atiende a 701 alumnos en los tres grados (seis primeros, seis segundos y seis terceros) teniendo entre 38 y 40 alumnos por grupo.

La población escolar es muy variada ya que puede decirse que asisten a esta institución alumnos provenientes de estratos socioeconómicos muy diversos, de ahí que la misma escuela ha implementado un sistema de becas (uniformes, transporte, etcétera) para alumnos con necesidades económicas.

El proceso de ingreso está determinado por las autoridades educativas del Sistema Educativo Estatal, que es la instancia responsable de asignar a los estudiantes en los centros escolares mediante el proceso de inscripción en línea, tomando en cuenta ubicación geográfica, promedio y alumnos con hermanos ya inscritos en el plantel.

En cuanto al desempeño escolar, los estudiantes de esta secundaria se destacan por los resultados obtenidos en los últimos años, y que puede observarse en algunos datos que se presentan a continuación relacionados con este tema:

B1) Indicadores de logro escolar.

Indicadores de tipo estadístico de los que se pueden hacer mención, y que distingue a la secundaria López Mateos, se relacionan con los resultados obtenidos en la prueba ENLACE, que son notables en comparación con los del estado y del país en la asignatura de Español (ver tabla 12):

- El porcentaje de alumnos ubicados en nivel insuficiente en tercero de secundaria en 2011, es de 17.4 %; en cambio, en el estado y país es de 41.3% y 36.4 %, respectivamente.
- Los porcentajes de alumnos ubicados en el nivel insuficiente obtenidos por la secundaria López Mateos han sido menores en los últimos tres años con respecto a los del estado y nación.
- Los resultados indican que la secundaria en cuestión tiene mejores porcentajes, en algunos casos con diferencias importantes, en los niveles de elemental y bueno con respecto a los que se observan en los indicadores estatales y nacionales.
- Otro dato que ayuda a dimensionar los logros de esta institución es la puntuación percentilar de la misma. Por ejemplo, en el 2011 esta puntuación es de 95 a nivel estado y de 89 a nivel nacional, para tercer grado (ver tabla 13).

En los resultados obtenidos en el área de Matemáticas de la prueba ENLACE con respecto a los obtenidos por la secundaria López Mateos no muestran diferencias tan considerables como en el caso de la prueba de Español, se puede decir que sus logros se encuentran por encima de los promedios del estado y de país, colocándola como una secundaria en el percentil 87 respecto del estado de Baja California, y en el 82 con respecto al país (ver cuadros 14 y 15).

Finalmente otro indicador que aporta elementos para optar por esta institución como contexto a estudiar es el índice de eficiencia terminal, que como se puede apreciar, se ha venido incrementando hasta lograr una tasa muy aceptable en comparación con los del Estado de Baja California y del país en general que se han mantenido estancados (ver cuadro 16).

Cuadro 12. Resultados de ENLACE en la asignatura de Español. Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2011/2010/2009

| Grado | Año | INSUFICIENTE | | | ELEMENTAL | | |
|-------|------|--------------|---------|------|-----------|---------|------|
| | | Escuela | Entidad | País | Escuela | Entidad | País |
| 1º | 2011 | 31.3 | 39.9 | 39.3 | 44.3 | 41.4 | 42.2 |
| | 2010 | 38.9 | 43.9 | 37.7 | 38 | 39.8 | 43.4 |
| | 2009 | 11 | 31.6 | 29.3 | 57.9 | 49.9 | 51.3 |
| 2º | 2011 | 26.8 | 47 | 42.1 | 45.5 | 38.8 | 42.1 |
| | 2010 | 27.5 | 47.9 | 40.2 | 53.7 | 39.5 | 43.3 |
| | 2009 | 22.1 | 35.6 | 30 | 53 | 47.1 | 50.2 |
| 3º | 2011 | 17.4 | 41.3 | 36.4 | 58 | 47 | 48.8 |
| | 2010 | 15.2 | 41 | 34.2 | 54.9 | 43.3 | 46.4 |
| | 2009 | 14.1 | 31.4 | 28.5 | 54.6 | 50.9 | 52.2 |
| | | BUENO | | | EXCELENTE | | |
| Grado | Año | Escuela | Entidad | País | Escuela | Entidad | País |
| 1º | 2011 | 23 | 17.8 | 17.6 | 1.3 | 0.9 | 1 |
| | 2010 | 22.7 | 15.5 | 17.7 | 0.4 | 0.8 | 1.1 |
| | 2009 | 29.8 | 18 | 18.9 | 1.3 | 0.5 | 0.6 |
| 2º | 2011 | 26.8 | 13.5 | 15.1 | 0.9 | 0.7 | 0.8 |
| | 2010 | 17.9 | 12 | 15.9 | 0.9 | 0.5 | 0.6 |
| | 2009 | 24.9 | 17 | 19.1 | 0 | 0.3 | 0.7 |
| 3º | 2011 | 24.2 | 11.6 | 14.4 | 0.5 | 0.2 | 0.4 |
| | 2010 | 29.9 | 15.3 | 18.8 | 0 | 0.4 | 0.6 |
| | 2009 | 30.7 | 17.2 | 18.7 | 0.5 | 0.5 | 0.6 |

Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE).

Cuadro 13. Resultados de ENLACE en la asignatura de Español. Porcentaje de Escuelas que se encuentran por debajo de mi Escuela por Grado-Asignatura 2011/2010/2009

| GRADO | AÑO | ENTIDAD | PAIS |
|-------|------|---------|------|
| 1° | 2011 | 83.3 | 78.9 |
| | 2010 | 76.1 | 62 |
| | 2009 | 89.7 | 92.5 |
| 2° | 2011 | 93 | 88 |
| | 2010 | 93 | 83.5 |
| | 2009 | 86.6 | 76.9 |
| 3° | 2011 | 95.8 | 89.2 |
| | 2010 | 94.2 | 88.4 |
| | 2009 | 90.9 | 88.4 |

Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE).

Cuadro 14. Resultados de ENLACE en la asignatura de Matemáticas. Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2011/2010/2009

| Grado | Año | INSUFICIENTE | | | ELEMENTAL | | |
|-------|------|--------------|---------|------|-----------|---------|------|
| | | Escuela | Entidad | País | Escuela | Entidad | País |
| 1° | 2011 | 49.8 | 60.2 | 57.7 | 35.2 | 28.6 | 30.5 |
| | 2010 | 51.5 | 61.7 | 54.8 | 37.1 | 29.5 | 34.2 |
| | 2009 | 34.6 | 57.8 | 53.9 | 49.6 | 32.5 | 35.8 |
| 2° | 2011 | 39.7 | 58.6 | 52.5 | 41.1 | 30.2 | 33.2 |
| | 2010 | 41.6 | 61 | 53.6 | 49.3 | 31 | 35.9 |
| | 2009 | 38 | 57.3 | 53.3 | 48.4 | 34.9 | 37.9 |
| 3° | 2011 | 41 | 63.3 | 57.6 | 45.9 | 28.3 | 31.2 |
| | 2010 | 45 | 62.8 | 52 | 46.7 | 31.7 | 38.9 |
| | 2009 | 47.2 | 59.7 | 54.2 | 47.6 | 33.2 | 37.4 |
| Grado | Año | BUENO | | | EXCELENTE | | |
| | | Escuela | Entidad | País | Escuela | Entidad | País |
| 1° | 2011 | 11.5 | 9 | 9.7 | 3.5 | 2.2 | 2.1 |
| | 2010 | 10.9 | 7.7 | 9.9 | 0.4 | 1 | 1.1 |
| | 2009 | 15.4 | 9 | 9.6 | 0.4 | 0.6 | 0.7 |
| 2° | 2011 | 17 | 9 | 11.8 | 2.2 | 1.6 | 2.6 |
| | 2010 | 7.7 | 7 | 9.3 | 1.4 | 0.9 | 1.2 |
| | 2009 | 12.2 | 7 | 8.1 | 1.4 | 0.4 | 0.7 |
| 3° | 2011 | 11.1 | 7 | 8.7 | 1.4 | 1.4 | 2.5 |
| | 2010 | 8 | 4.9 | 7.8 | 0 | 0.6 | 1.3 |
| | 2009 | 4.7 | 6.4 | 7.7 | 0.5 | 0.6 | 0.7 |

Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE).

Cuadro 15. Resultados de ENLACE en la asignatura de Matemáticas. Porcentaje de Escuelas que se encuentran por debajo de mi Escuela por Grado-Asignatura Matemáticas 2011/2010/2009

| GRADO | AÑO | ENTIDAD | PAÍS |
|-------|------|---------|------|
| 1º | 2011 | 84.7 | 78 |
| | 2010 | 81.7 | 68.5 |
| | 2009 | 88.2 | 89.3 |
| 2º | 2011 | 87.3 | 81.1 |
| | 2010 | 88.7 | 79.7 |
| | 2009 | 86.6 | 85.6 |
| 3º | 2011 | 87.3 | 82 |
| | 2010 | 91.3 | 70.8 |
| | 2009 | 81.8 | 74.1 |

Fuente: Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE).

Cuadro 16. Eficiencia terminal de la Secundaria López Mateos con respecto al estado y país (porcentajes).

| CICLO ESCOLAR | Esc. Sec. Téc. Municipal Lic. Adolfo López Mateos (*) | Estado de Baja California (SNIE) | País (SNIE) |
|---------------|---|----------------------------------|-------------|
| 2006-2007 | 81.2 | 78.1 | 78.2 |
| 2007-2008 | 78.3 | 78.3 | 78.7 |
| 2008-2009 | 95.9 | 81.3 | 81.4 |
| 2009-2010 | 88.9 | 81.5 | 82.2 |
| 2010-2011 | 93.4 | 81.7 | 82.9 |

Fuente: (*) Datos proporcionados por la Dirección de la escuela y por el Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE).

C) Personal.

La plantilla de personal está compuesta por 51 personas, de las cuales 55% son mujeres. Cuenta con dos directivos: la directora, que es responsable de la gestión escolar y administrativa, encargada de la toma de decisiones con la participación del Consejo Escolar, el cual preside; y la Subdirectora, quien se responsabiliza del trato directo con las diferentes áreas académicas y administrativas, incluyendo la

atención a alumnos y padres de familia. El personal docente está integrado por 26 profesores, con una antigüedad entre 15 y 20 años, la mayor parte en la misma institución, 91% por ciento de los docentes tiene tiempo completo, y el ciento por ciento está ubicado en la asignatura correspondiente a su perfil. Hay nueve personas en el área de asistencia educativa (trabajo social, orientadores educativos y un médico); ocho administrativos y ocho de mantenimiento. La mayor parte del personal se encuentra en un rango de entre 40 y 49 años. En el cuadro 17 se pueden ver éstos y otros datos descriptivos del personal.

Cuadro 17. Características del personal docente de la Escuela Secundaria Técnica Municipal “Lic. Adolfo López Mateos”

- Docentes con 97 % de sus horas adscritas a la institución.
- El ciento por ciento del personal docente está ubicado en la asignatura correspondiente a su perfil.
- Maestros 15 a 20 años de experiencia, la mayoría en la misma institución (antigüedad).
- De 26 docentes, 11 son de formación docente, y el resto universitarios.
- Dos maestras son parte del equipo estatal de la Reforma en Baja California.
- Siete maestros participan en el programa de Carrera Magisterial.

D) Gestión académica.

Las reuniones del Consejo Técnico tienen periodicidad mensual, en éstas participan la Directora, la Subdirectora, la Coordinadora académica, la asesora técnica pedagógica (ATP), y un representante de cada academia. En estas reuniones acuerdan aspectos de gestión del plantel y valoran situaciones relacionadas con la implementación de la reforma para la toma de decisiones. Un ejemplo de ello es la decisión de los objetivos de los talleres de capacitación y las estrategias para dar seguimiento y supervisión a los docentes (ver Cuadro 18).

La mayoría del personal está presente durante toda la jornada y participan activamente en reuniones de academia por áreas de conocimiento, a las que los

profesores llaman comunidades de aprendizaje. Estas reuniones se realizan dos veces al mes, ya que se han organizado los horarios de los docentes para que les sea posible coincidir. El trabajo realizado en academia, al igual que el de los profesores, está documentado pues el coordinador de academia es responsable de conducir, registrar y dar seguimiento a los acuerdos que ahí se toman. Las reuniones son apoyadas por la coordinadora académica, quien lleva un registro de los asuntos académicos que se tratan, lo que le permite tomar medidas que coadyuven para que los acuerdos se cumplan (ver Cuadro 19).

Cuadro 18. Características de la gestión académica de la Escuela Secundaria Técnica Municipal Lic. Adolfo López Mateos.

- Academias activas (reuniones formales dos veces al mes).
- A iniciativa de los docentes se recurrió al apoyo externo para trabajar la reforma.
- Asesor técnico asignado de tiempo completo a la institución.
- Existe la figura de coordinador académico, quien da seguimiento al desempeño de los docentes.
- Mesa técnica: Directora, subdirectora, coordinador académico, ATP, RAM (responsable de aula de medios), coordinador de cada academia (gestión del plantel y de la reforma).
- Han creado instrumentos institucionales para unificar marco de actuación con respecto a la reforma, algunos ejemplos son: formatos de planeación, rúbricas para evaluar planeación didáctica, guías de observación del desempeño del docente en clases, carpetas que documenta trayecto académico de las academias, etc.
- Cuentan con departamento de asistencia educativa (nueve integrantes, trabajo social, orientadores educativos y un médico).
- Institución que ha sido reconocida dos años consecutivos con estímulos económicos por resultados en ENLACE.
- Trayecto formativo documentado desde 2008, acciones de formación continua.
- Proyecto de escuelas de calidad (PEC). Programa anual de trabajo y proyecto escolar.

E) Infraestructura.

Las instalaciones de la escuela son amplias y funcionales: distribuidas en 16 salones y un aula de medios; instalaciones adecuadas para la impartición de talleres o tecnologías, es decir, asignaturas con énfasis en formación técnica, tales como electricidad, corte y confección, diseño arquitectónico, contabilidad, computación y turismo; una biblioteca, sala de maestros, una cancha de usos múltiples, un laboratorio; el edificio administrativo cuenta con cuatro oficinas. Hay espacios (placitas) que sirven como centro de reunión de los alumnos, un área adoquinada con mesas y una cafetería en construcción.

Cuadro 19. Academias de la secundaria Lic. Adolfo López Mateos

| No. | ACADEMIAS (Comunidades de Aprendizaje) | MIEMBROS |
|-----|---|----------|
| 1. | Español | 3 |
| 2. | Matemáticas | 4 |
| 3. | Inglés | 2 |
| 4. | Ciencias: | 3 |
| | • Biología | 1 |
| | • Física | 1 |
| | • Química | 1 |
| 5. | Sociales: | 7 |
| | • Geografía | 2 |
| | • Historia | 2 |
| | • FCE | 3 |
| | • Asignatura Estatal | 2 |
| 6. | Educación física | 2 |
| 7. | Tecnologías | 7 |
| 8. | Artes | 1 |

Fuente: Documento de trayecto formativo de la Asesora Técnica Pedagógica adscrita a la Secundaria Técnica Municipal Lic. Adolfo López Mateos (2011).

F) La organización y gestión escolar en torno a la reforma⁴.

En lo que se refiere a la instrumentación de la RS y los procesos de formación continua en los que los docentes están inmersos con ese propósito, se presentan algunos datos relevantes de esta institución derivados de las apreciaciones que la directora y la ATP, externaron una vez que fueron entrevistadas.

Ambas coincidieron en que este plantel se ha caracterizado por su organización y estructura escolar que favorece el trabajo en equipo en torno al proyecto institucional; prueba de ello es que el Proyecto Escolar Anual se elabora con base en las prioridades que como comunidad educativa establecen, por lo que todos los profesores participan en su realización.

Se distingue de otras instituciones porque ha mantenido iniciativas diferentes a las dictadas por las políticas educativas, un ejemplo de ello es que su organización curricular siempre ha sido por especialización y no por áreas del conocimiento, aunque así lo indicara el Plan 93, modelo curricular anterior al 2006.

La directora relata que al surgir la RS, los cursos que ofreció el Sistema Educativo Estatal, no fueron suficientes para que los profesores adecuaran sus procesos de planeación y evaluación a los requerimientos establecidos por esta propuesta. Dado que la escuela López Mateos ya tenía una estructura previa a la reforma, donde se llevaba a cabo el seguimiento del trabajo docente y se invertía en capacitación con recursos propios, se acordó en 2009, por iniciativa de los docentes, buscar la asesoría externa para lograr una mayor comprensión de la reforma, y dar prioridad al proyecto escolar, privilegiando el ámbito pedagógico mediante el acompañamiento a los docentes. Esta decisión se consolidó con los beneficios recibidos de la beca estatal Progreso, de reciente creación, consistente en un recurso económico que se otorga a las instituciones de Educación Básica, cuyo monto va en proporción del número de estudiantes de la comunidad escolar.

Al respecto, la ATP agrega que son las necesidades de los maestros y de los alumnos, los que han dictado los cambios tanto en la práctica docente como en la gestión escolar; y señala que algunos de los factores que dieron origen al

⁴ La información que se describe en esta sección corresponde a los aportes de la directora de la Secundaria López Mateos y a la Asesora Técnica Pedagógica (ATP)

fortalecimiento de la formación docente, con respecto a la reforma, en el plantel, son:

- La nueva propuesta curricular presentaba una nueva estructura y términos desconocidos relacionados con el enfoque de competencias, lo que generaba confusión.
- De inicio, no todos tenían los programas de asignatura.
- El directivo no comprendía la nueva propuesta y cómo llevar una gestión adecuada para su implementación, pues no recibió de forma oportuna la capacitación sobre la RS.
- Las condiciones laborales dificultaron la disposición de tiempo para capacitarse o reflexionar sobre los planteamientos del nuevo plan de estudio y el impacto en su práctica.
- A los maestros multiplicadores de la zona no les quedaban claras las orientaciones recibidas en los cursos de capacitación del sistema oficial, por lo que se generaba confusión al tratar de reproducir dichos cursos con sus colegas.

Aunado a los factores anteriores, la directora se refirió a la necesidad de unificar criterios y un marco de actuación común ya que había docentes que comprendían un poco más que otros el nuevo currículo. Entre las acciones que se han desarrollado en el plantel para el estudio de la reforma, se pueden enunciar las siguientes:

- En enero de 2009 se inició la asesoría externa a través de la realización de dos o tres talleres por semestre, en los que se trabajaron diferentes temáticas sobre la RS y se asignaron tareas a los profesores.
- A partir de esas tareas, se brindó por parte de la ATP asesoría y seguimiento a los docentes con el fin de que pudieran elaborar los productos esperados de la capacitación. Cabe destacar que el asesoramiento dependía de las necesidades de los profesores o en su caso de las academias para concretar las tareas.

- Se hizo observación en las aulas para comparar la congruencia entre la planeación didáctica y la práctica docente.
- El ATP asiste a las reuniones de academias si su presencia es requerida.

En relación a los cambios derivados de este proceso de formación, donde la RS constituye el punto central, tanto la directora como la ATP refieren las siguientes acciones:

- Creación de espacios para la capacitación y acompañamiento de los docentes, mediante ajustes de calendario.
- Reestructuración de las reuniones de academia.
- Planeación académica más acorde a los planteamientos del nuevo modelo educativo
- Utilización apropiada de los conceptos de la reforma.
- Abrir espacios como los talleres para intercambios formales entre los profesores y promover intercambios informales en los encuentros cotidianos, para comprender el concepto de competencias.
- Cambio en la conceptualización de las funciones de las academias, ya que establecen como una tarea principal, los asuntos de la reforma, así como los mecanismos para sistematizar y dar seguimiento a las decisiones que en estos espacios se toman. dejando en un segundo plano, los asuntos que tradicionalmente se realizaban como la planeación de actividades académicas y co-curriculares.

En cuanto a algunas de las mejoras observadas en los alumnos, la directora alude a la mejoría en la eficiencia terminal respecto de años anteriores, aún cuando no establece indicadores en su afirmación. Por su parte, la ATP refiere que los estudiantes se expresan en términos congruentes con el enfoque del plan de estudios; tienen mayor participación e intervención en sus clases y han obtenido altos puntajes en el ENLACE.

Algunos de los problemas que se mencionaron en el informe Estatal de 2008, con respecto a la gestión escolar, y que contrastan con la situación de la secundaria López Mateos son las siguientes:

- A diferencia de otros planteles en los que se detecta una gestión débil de la reforma por parte de los directivos, pocos recursos para acciones formativas, poco trabajo colegiado y problemas de organización e infraestructura, en la Secundaria López Mateos, la directora y el consejo técnico han impulsado decididamente las acciones formativas de los docentes de cara a la RS, con talleres y el acompañamiento continuo de un asesor técnico pedagógico.
- Otro rasgo que distingue a este plantel es que 91 % de los docentes tienen asignado el total de sus horas en el plantel, lo que facilita la organización de sesiones de academia y los trabajos de planeación conjunta de acuerdo a la RS.

En el ámbito de las proyecciones, se espera continuar trabajando con los procesos de evaluación del aprendizaje, reforzar el seguimiento a las academias, establecer acciones de atención a la diversidad y hacer los ajustes al currículo pertinentes al Plan 2011.

En síntesis, las características descritas, muestran un centro escolar muy organizado en su estructura académica, la cual favorece no sólo el cumplimiento de las actividades pedagógicas sino la atención y seguimiento a los docentes.

3.4 RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y EL PROCESO METODOLÓGICO

Un proceso de significación y resignificación se puede entender como la construcción de nuevos significados respecto de un objeto; el objeto y sus representaciones se vuelven parte de la conciencia del sujeto y de modo que se desarrollan nuevos contenidos en la conciencia de la persona, que reflejan la realidad.

Vygotski (1995) consideró este fenómeno de la formación de la conciencia, como el objeto de estudio de la psicología y lo estudió como un proceso de construcción de significados en el que el lenguaje y otros sistemas simbólicos y la interacción social en contextos de actividad, tienen un papel esencial. De acuerdo a su postura, un proceso de significación y resignificación siendo esencialmente sociogenético, se puede ver en diversos planos: en los intercambios con otros, en el discurso, en la reflexión sobre la acción, en los productos y en la actividad misma. En el caso de los docentes que participan en este estudio, el escenario privilegiado –aunque no el único- en que ocurre este proceso, son las reuniones de academia. En ellas, las diversas dimensiones de su práctica: planeación, ejecución, evaluación se ponen en juego, se confrontan y se resignifican de cara a los lineamientos de la RS.

Otros autores como Wertsch (1988), Mercer (2001) y Wells (2001) profundizan en la idea del lenguaje como un instrumento colectivo del pensamiento o como una herramienta social de la actividad mental; y concuerdan en que los intercambios dialógicos expresados a través de la conversación, discusión, exposición, preguntas, ejemplificaciones, etc., permiten explorar esta construcción conjunta de pensamiento y de significados. Mercer denomina esta práctica como conversación acumulativa y exploratoria que transcurre en un “espacio intermental” caracterizado por la colaboración y la necesidad de crear un contexto común; Wertsch aborda los mecanismos semióticos en la transición del plano interpsicológico al intrapsicológico y los sitúa en grupos pequeños involucrados en una actividad social, la cual refiere como la clave para la aparición del proceso interno; Wells, habla de la indagación dialógica y del discurso progresivo que contribuyen a guiar la actividad mental a partir de la interacción con los demás. Es decir la construcción de los procesos internos o de la conciencia es componente y producto de la participación en contextos sociales de actividad. .

Daniels (2003) enfatiza otros elementos importantes en la actividad colectiva, y se refiere en primer término a los artefactos como productos de este proceso de pensar juntos los cuales se constituyen en instrumentos mediadores y en puntos de anclaje para continuar el proceso constructivo; por último, como ya

se ha mencionado, la actividad es un tercer elemento que se integra con los anteriores para producir pensamiento y construir significados. La actividad configura la conciencia y a su vez, los contenidos de la conciencia, los artefactos y herramientas configuran la actividad. Se puede afirmar, que desde la perspectiva sociocultural existe una interdependencia entre estos tres elementos.

En este estudio, se considera que las reuniones de academia de los profesores constituyen contextos sociales de actividad cuyo tema es su práctica docente en relación con la RS y que en ellas, comparten experiencias, estrategias, conocimientos a través del lenguaje y de otras herramientas mediadoras.

Sin embargo, no es suficiente con afirmar que la construcción de un objeto complejo como la resignificación de la RS sea un resultado lineal y simple de estas interacciones entre los docentes y entre éstos y diversos tipos de artefactos mediadores. Es importante tomar en cuenta que las interacciones y mediaciones están situadas en una práctica y un contexto particulares.

La Teoría de la Actividad propone que estos procesos de construcción y resignificación se dan en un sistema de actividad configurado no sólo por las interacciones de los participantes sino también por el contexto institucional, cultural de la organización en la que participan. En este caso, una escuela secundaria técnica, pública, municipal. Este entorno no es neutro, sino que coloca condiciones a los escenarios de actividad específicos y a las interacciones de los participantes dentro de ellas. La historia institucional, su cultura, las reglas explícitas e implícitas, los roles, los grupos y comunidades al interior de la misma con sus propias historias y rasgos, las tensiones y conflictos internos y externos y sus relaciones con otros sistemas de actividad implican que los procesos y productos que suceden en su interior, no se pueden ver como entidades aisladas, sino profundamente imbricadas en y con las diversas dimensiones y momentos de los sistemas de actividad.

De ahí que la pregunta sobre cómo los profesores construyen y desarrollan significados sobre la RS, tanto en el plano de las representaciones como en el de la práctica por su participación en las actividades de formación continua, no se responde únicamente por la observación de la interacción y el diálogo en los

talleres de formación o sus reuniones de academia que son fuentes de datos muy valiosas pero no suficientes. Hay otros elementos o dimensiones que no son evidentes, como los motivos, la historia, las reglas implícitas, el proceso de aprender, los valores asignados, el involucramiento emocional, el propósito, que aunque se puedan inferir de las observaciones, es conveniente preguntar a los actores por estos aspectos del sistema de actividad.

Por tanto, se recurre también a las entrevistas a profundidad con los docentes

en las que pueden, aflorar además de contenidos construidos y resignificados, la dimensión diacrónica de este proceso, la apreciación de factores y condiciones, la referencia a rasgos personales y a características de la organización institucional, que desde su perspectiva han jugado un papel en este desarrollo. Entrevistar también a los directivos tiene este mismo fundamento al que se le agrega la necesidad de considerar las perspectivas no sólo de las personas, sino también de los roles que desempeñan en la institución.

3.5 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA INVESTIGACIÓN

Los términos de confiabilidad y validez provienen de una visión positivista propios de la perspectiva cuantitativa, por lo que hay una discusión vigente sobre su aplicabilidad en el enfoque cualitativo. Se han generado propuestas metodológicas que sostienen que los paradigmas interpretativos deben tener sus propios criterios de validez y confiabilidad.

Álvarez-Gayou (2003) afirma que, para la investigación cualitativa, la validez y la confiabilidad se obtienen a través de la triangulación, que de acuerdo a Ruiz Olabuénaga (2003), es un proceso de control de calidad de la investigación, cuyo objetivo no se centra en contrastar o cotejar resultados obtenidos de una realidad social, mediante diversos métodos, sino pretende enriquecer una visión resultante de los diversos acercamientos al objeto de estudio.

Denzin, citado por Rodríguez, Pozo, y Gutiérrez (2006) considera que hay cuatro tipologías básicas de triangulación: 1) De datos, cuando diversas fuentes

aportan información y datos sobre el mismo objeto de estudio, por ejemplo, diferentes personas con roles distintos o cuando la información se recolecta en diferentes espacios o contextos. 2) Triangulación teórica, que se refiere al análisis del objeto de estudio desde distintas teorías. 3) Triangulación metodológica cuando se aplican diferentes métodos en la misma investigación, y 4) Triangulación de investigadores cuando varios investigadores participan en la misma investigación dando lugar a una verificación intersubjetiva. Una constante en todos los tipos de triangulación es la contrastación y confirmación de datos e interpretaciones (Gundermann (2001).

En este estudio, como se verá más adelante con mayor detalle, se utilizaron dos tipos de triangulación: De datos, pues los informantes fueron un grupo de profesores y dos autoridades del centro educativo; por otra parte se recabaron datos en dos situaciones: una entrevista a profundidad con cada uno de los informantes y la observación y registro de tres sesiones de trabajo en academias. El segundo tipo de triangulación fue el de investigadores pues los datos y su interpretación por parte de la autora, fueron contrastados con la perspectiva de otros investigadores representados por el asesor y los lectores de este trabajo.

3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Uno de los principios éticos más importantes del investigador es el compromiso con el conocimiento el cual está relacionado con la responsabilidad pública que toda investigación tiene con su comunidad educativa y la sociedad en general. Este compromiso se manifiesta en un conjunto de procedimientos ya descritos que garanticen una indagación profunda de los acontecimientos estudiados (LACE, 1999).

Al mismo tiempo existe otra serie de criterios éticos que atañen a las personas que participan en un trabajo de investigación y que se rigen por el principio general de evitar cualquier tipo de daño a los participantes, cuestión importante que hay que considerar seriamente aún en trabajos de investigación que aparentemente no tienen un fuerte impacto en los participantes. LACE propone los siguientes

criterios relacionados con este principio y elaborados a partir de las aportaciones de diversos investigadores:

- *Negociación*, que se refiere a proporcionar a los participantes la información suficiente sobre los alcances, propósitos, beneficios y riesgos posibles de la investigación. Este criterio está relacionado con el de la *colaboración* que siempre debe ser voluntaria y que incluso esta colaboración puede suspenderse en el momento que lo decida el participante. En este caso la negociación se hizo en primera instancia con la directora para solicitar su autorización para realizar la investigación en el plantel y tener la posibilidad de entrevistar al personal docente (anexo 1). Y posteriormente a los profesores, a los que en una reunión plenaria se les informó esta investigación así como su propósito y se les solicitaría ser participantes de la misma, respetando en toda circunstancia la confidencialidad, el anonimato y el carácter voluntario de su participación.
- La *confidencialidad* que implica el respeto al anonimato de los informantes y de la información que proporcionan si el uso de la misma no ha sido previamente negociado. Implica además que nadie externo a la investigación pueda obtener información precisa de los participantes que están involucrados.
- La *imparcialidad* se refiere al compromiso del investigador de no sesgar la información recibida, por prejuicios y percepciones particulares o por presiones externas. En los estudios de caso, es importante mostrar la complejidad de la vida social, y el respeto a las ideas, opiniones y valoraciones divergentes, ya que no se trata de emitir un juicio o tomar partido sobre las ideas que ahí prevalecen.
- La *equidad* se refiere al cuidado que debe tener el investigador para que su investigación o datos parciales de la misma no puedan ser utilizados como amenaza sobre un particular o un grupo, que tanto los grupos como los individuos reciban trato justo, y que existan cauces de réplica y discusión de los informantes.

Estos criterios cobran singular relevancia en un estudio de caso que se realiza bajo una metodología cualitativa, pues los participantes forman parte de una institución, se conocen entre sí, tienen vínculos laborales y en algunos casos tendrán también lazos de amistad. De ahí la importancia de una negociación inicial muy clara para todos y de un cuidado extremo en la manera de presentar los resultados de la investigación, que garantice el anonimato y la confidencialidad, se apegue a los términos negociados y refiera sus hallazgos en función de la pregunta y los conceptos orientadores de la investigación.

3.6.1 Reflexividad.

Asumir el rol de investigador en un estudio de caso, implica involucrarse con el contexto seleccionado para lograr mayor conocimiento del mismo, aspecto que se facilita si se ha establecido una relación laboral previa en dicho contexto, tal y como sucede en este estudio, en el que el investigador ha fungido como asesor escolar externo del centro educativo en el que se sitúa la investigación. Esta relación laboral le ha permitido establecer nexos con los profesores y directivos que son los participantes fundamentales de esta investigación.

Este capital social ya construido con el equipo del plantel representa ventajas para el investigador pues facilita la entrada al campo con este nuevo rol y al mismo tiempo hace menos intrusiva la actividad de observación y de recolección de datos pues el conocimiento mutuo ha generado confianza. Aunque el investigador no pertenece a la institución, no es visto como un extraño. Por otra parte, el investigador ha desarrollado un conocimiento de la dinámica interna del centro escolar, del trayecto formativo de los docentes y de rasgos de la cultura organizativa que son relevantes para una comprensión más cercana y completa de su objeto de estudio.

Pero al mismo tiempo, este mismo capital relacional puede convertirse en una desventaja para la investigación pues existe el riesgo de sesgos en el desarrollo de la misma en función de preferencias, intereses e ideas preformadas

que provienen de su conocimiento personal y no de un conocimiento crítico. LACE (1999) señala claramente estos riesgos:

El caso representa los valores del investigador, sus ideas teóricas previas, sus particulares convicciones. La plasticidad metodológica, y la diversidad intrínseca del estudio de caso no pueden servir para ocultar las persuasiones particulares que cada investigador o investigadora posee. Esto no puede degenerar en una definición previa de lo que se quiera que un estudio de casos represente o parezca, para realizarlo a continuación. Por el contrario un estudio de caso implica reflexionar sobre lo que se está haciendo, identificar la estructura analítica que se construye y descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga. (p. 6)

Se requiere, por tanto tomar distancia de esa relación y de este conocimiento para asumir el papel de investigador. Para esta toma de distancia se siguieron cuatro acciones que son fundamentales: la selección de participantes no dependió del juicio de investigador sino del equipo docente del plantel. De esta manera, las preferencias del investigador no estuvieron implicadas en la selección de sus informantes, además, se siguió un procedimiento de triangulación de datos. Al mismo tiempo la investigación se fundamentó en un marco conceptual sólido que orientó tanto la recolección de datos como su análisis e interpretación; por último, los hallazgos se confrontaron con otros investigadores que abonaron al proceso reflexivo, con la finalidad de ayudar a prevenir los sesgos interpretativos de la información obtenida del campo de estudio.

3.7 SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Flick (2007) afirma que en la selección de los participantes de una investigación, la pertinencia de la estrategia que se elija se puede evaluar en función del cuestionamiento al que se pretende dar respuesta, por lo que no hay una decisión o una estrategia correcta. Si la pregunta de investigación del presente estudio es con respecto a cómo han resignificado los docentes la RS, habrá que escoger aquellos docentes que evidencian dicho proceso, así como otras fuentes que puedan atestiguarlo y que también han participado en ese proceso, como es el

caso de las autoridades y las sesiones de academia que pueden ser de utilidad en la triangulación de los resultados obtenidos.

3.7.1 La selección de profesores.

Se preguntó a los docentes sobre quiénes, entre sus colegas, podrían asesorarlos en cuestiones relativas a la implementación de la reforma. La pregunta planteada fue: “¿En el caso de que requirieras aclarar dudas en torno a la reforma del currículo de secundaria, a cuál o cuáles de tus compañeros docentes les preguntarías y por qué? Menciónalos priorizando de acuerdo a su conocimiento del tema”.

Este método de selección de los entrevistados está explicado en Krueger (1994) quien lo refiere como nominaciones, en el cual se pregunta a los miembros de la comunidad que tienen o han tenido la oportunidad de conocer personas de la misma, cuáles pueden aportar información sobre un determinado tema. Los docentes considerados como candidatos para la entrevista fueron aquellos que recibieron más menciones por parte de sus compañeros.

Esta pregunta se planteó por escrito a los profesores en una de sus reuniones de academia y se obtuvieron los nombres de aquellos que serían entrevistados y que se enlistan a continuación (se han cambiado los nombres de los profesores para proteger la confidencialidad).

Los maestros con más menciones fueron:

- Eloisa. (18): Entrevista 1
- Mayra. (13): Entrevista 2
- Gisell.(13): Entrevista 3
- Sandra.(13): Entrevista 4
- Carla: Entrevista 5 ⁽⁵⁾
- Roberto (9): Entrevista 6

Los demás miembros del grupo recibieron cuatro menciones o menos.

⁵ La docente se agregó a la lista a sugerencia de la ATP, pues según su criterio, esta profesora evidenciaba apropiación de la reforma. El día que se seleccionó a los profesores que serían entrevistados, la profesora estaba ausente.

3.7.2 Las autoridades.

La directora y la ATP fueron las autoridades entrevistadas. Se les solicitó que participaran en este ejercicio por dos razones: desde la estructura de la gestión escolar tuvieron un papel importante en el desarrollo de los procesos de resignificación de los docentes; y por la perspectiva general que por su posición pudieran tener de estos procesos, tanto al interior del plantel como en otros planteles de la zona.

3.7.3 Las academias.

Las academias que participaron en esta investigación fueron seleccionadas de acuerdo al criterio de la ATP, ya que debido al trabajo que desempeña en sus funciones de asesoramiento, conoce las trayectorias de estos grupos de maestros y sus resultados. Por lo que indicó aquellas que de acuerdo a las actas de reunión habían tenido más encuentros con el fin de profundizar en temas relacionados con la reforma y evidenciaban en su trabajo académico la apropiación de la misma.

Las academias que participaron en la investigación son:

- Cívica y ética
- Ciencias
- Español

3.8 DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

De acuerdo a Gundermann (2001), las técnicas de recolección de información en los estudios de caso cualitativos son dos: la observación y la entrevista, ya que evitan la descontextualización de situaciones y alteraciones en el curso de los intercambios lingüísticos. También, la lectura de documentos así como las técnicas de análisis de contenido, se consideran pertinentes para la obtención de datos.

3.8.1 La entrevista a profundidad.

Taylor y Bogdan, citados por Vela (2001, p. 75), definen la entrevista a profundidad “como una técnica de investigación cualitativa, consistente en encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y los informantes, que se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras”. Se explica que en este tipo de entrevista no se utiliza un protocolo específico y el entrevistador puede, en el momento que lo considere, orientar al entrevistado a través de frases o preguntas. Puede repetir este proceso cuantas veces sea necesario a fin de obtener la información.

Vela (2001) define la entrevista como un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y existe entre ellos un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso. Aunque este autor sugiere diferentes modalidades de la entrevista, se empleará la entrevista a profundidad de tal forma que esa flexibilidad permitida al rol del investigador pueda ser una ventaja para extraer la información pertinente y focalizada a los fines de la investigación.

Así los profesores fueron entrevistados acerca de cómo han vivido la RS, cómo la han incorporado en su práctica docente y en las acciones inherentes a ella, cómo la trabajan en su comunidad de aprendizaje, en los intercambios con sus colegas y en las acciones de formación continua.

Para establecer los campos de la entrevista se tomó como referencia a los momentos o vectores del modelo de la teoría de la actividad de Engeström. La utilidad del modelo estriba en que posibilita una recolección e interpretación ordenada, pero a la vez dinámica, de la información que proporcionen los entrevistados.

El primer campo: El tema central es la resignificación de la reforma y corresponde al objeto en este modelo. Al colocarlo en el contexto de un sistema de actividad, se vuelve necesario indagar sobre los otros componentes del sistema y su influencia en el proceso de resignificación.

El segundo campo de la entrevista se refiere al proceso seguido ante la reforma, haciendo hincapié en las tensiones, las dificultades y los diversos momentos en la resignificación.

Un tercer y cuarto campo (correspondientes a los vectores de instrumentos, comunidad y división de trabajo del modelo de la TA) exploran los factores que han contribuido a la comprensión y aplicación y de manera particular a los intercambios con los colegas.

Por último, el quinto (relacionado con los vectores de sujetos, división de trabajo, normatividad y comunidad, del modelo de Engeström) explora la evaluación que hacen los participantes en torno al proceso que se ha llevado (acciones y condiciones), y a los resultados que perciben en su práctica y en la organización.

Cuadro 21. Relación campos-preguntas de la entrevista realizada

| CAMPOS | PREGUNTAS |
|--|---|
| Reforma de la educación secundaria | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ha significado para ti, la reforma de la secundaria? |
| Proceso: Dificultades, tensiones, momentos importantes | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dificultades enfrentaste para trabajar con la reforma? • ¿Cuáles fueron los momentos importantes en este trabajo? |
| Factores en general para la comprensión y aplicación | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te ha ayudado a comprender los conceptos de la reforma y su propuesta curricular? (Estudio personal, reuniones de academia, talleres de actualización, otras experiencias). |
| Intercambio con colegas Otros intercambios | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones han establecido grupalmente que te ayudan a aplicar el nuevo currículo en el aula? • ¿De qué manera el intercambio entre los colegas te ha ayudado o dificultado para conocer las implicaciones de la reforma? • ¿Cuál ha sido la participación de la ATP o del directivo para que el maestro pueda trabajar en función de la reforma? • ¿Si has tenido intercambios a propósito de la reforma con otros profesores o directivos que no trabajan en esta escuela, cómo han sido estos? |
| Evaluación de acciones y condiciones | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te han aportado las reuniones de academia para comprender mejor la puesta en marcha del plan de |

| | |
|--------------------|--|
| Academias | estudios? |
| Estrategias | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las mejores estrategias para que el profesor se actualice constantemente en función de los cambios curriculares? • ¿Qué crees que debería modificarse en la escuela para facilitar el intercambio académico entre los profesores? • ¿Qué ha favorecido la participación de los profesores en las acciones de formación docente para la aplicación de la reforma? |
| Resultados | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cambios has hecho en tu práctica docente a partir de la comprensión de la reforma? |
| Propia práctica | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cambios has observado en la escuela en cuanto a la organización y requerimientos para los profesores, en función de la reforma? |
| En la organización | |
| Otros comentarios | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles han sido tus sentimientos en este proceso? • ¿Qué otros aspectos o situaciones te han parecido importantes y significativas? |

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, campos y momentos no tienen una correspondencia unívoca, de la misma manera que la idea de vector implica un dinamismo y una relación entre otras fuerzas del sistema. De esta manera, se diseñó la entrevista que se presenta en el cuadro 21. En la columna de la izquierda está el campo de la entrevista y en la columna de la derecha las preguntas generadas para la exploración del mismo. Estas preguntas tienen una función de guía general para el entrevistador y no constituyen un formato rígido a seguir, lo que sería contrario a la conducción de una entrevista a profundidad.

3.8.2 La observación.

Flick (2004) reflexiona sobre las diferentes concepciones de la observación y el papel del observador y señala a esta técnica como la única que tiene acceso a las prácticas, ya que permite que el investigador pueda constatar cómo funciona o se desarrolla algo realmente. Caracteriza también a la observación como una habilidad cotidiana que al sistematizarse metodológicamente puede ser aplicada a la investigación cualitativa en la que los datos se recogen a partir de situaciones naturales: “La observación participante se definirá como una estrategia de campo

que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación y la introspección” (Denzin, citado por Flick, 2004 p. 154).

Flick (2004) enumera algunos de los rasgos que caracterizan a la observación participante:

1. Interés por el significado humano y la interacción a partir de las personas implicadas en una situación particular.
2. Localización del aquí y ahora de las situaciones particulares.
3. En su teorización acentúa la comprensión de la existencia humana.
4. Un proceso de indagación abierto y flexible, redefine lo que es problemático a partir de hechos concretos.
5. Es un enfoque y diseño de estudio de caso cualitativo en profundidad.
6. Implica establecer relaciones con nativos del campo.
7. Combina la observación directa con otros métodos para reunir información.

Igualmente sugiere que, al dirigir y planear la observación así como reflexionar sobre los propios recursos, puede reducir el peligro de que el investigador sea absorbido por el campo, ya que estas estrategias le ayudan a reflexionar y le previenen de asumir las perspectivas de quienes forman parte del contexto observado.

En el contexto de este proyecto, se observó la interacción de los profesores en las reuniones de academia, considerada ésta como un espacio de formación, o bien en sus reuniones generales destinadas a la discusión de temas relacionados con la reforma curricular. El registro de sus intercambios verbales y su posterior análisis proporcionaron indicadores acerca de cómo construyen los significados en torno a la reforma; asimismo, el registro de los productos de estas sesiones en la forma de esquemas de organización, planeaciones, fichas, etcétera, se pueden considerar como otro tipo de externalizaciones de los procesos constructivos a investigar.

3.8.3 Organización y codificación de los datos.

Rodríguez (1999), elabora una propuesta general para el tratamiento de los datos, en la que incluye las siguientes tareas básicas como parte del proceso de análisis:

- a) *Reducción de datos cualitativos* mediante la categorización y codificación. Esta tarea a su vez considera otros procedimientos, tales como la separación en unidades, la codificación, categorización o agrupamiento, que debe cumplir con una serie de requisitos: exhaustividad, exclusión mutua, y un único principio clasificatorio.
- b) *Disposición y transformación de datos*. Un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada y operativa de cara a resolver las cuestiones de la investigación. Cuando conlleva además un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, se refiere a la transformación de datos.
- c) *Obtención y verificación de conclusiones*. Bajo esta denominación aparecen los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que se hace de los mismos. Las conclusiones son, por tanto, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado. Una vez alcanzadas, es necesario verificarlas, confirmar que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad.

En este estudio, la construcción de categorías se deriva de la teoría sociocultural y de la teoría de la actividad, considerando que los procesos que estudia la primera se encuentran integrados en la segunda. Consecuentemente las primeras categorías aluden al objeto del sistema de actividad, esto es, a los contenidos de la RS en el discurso de los docentes; las segundas dan cuenta de la manera en que los docentes han ido resignificando estos contenidos a través de los intercambios dialógicos en sus reuniones de academia, en los que se implica la mediación entre pares y la producción y uso de artefactos. El tercer grupo de categorías considera las estructuras organizativas del centro escolar, elementos de la gestión escolar y dimensiones personales que se entrelazan con las primeras y generan las dinámicas que impulsan y sostienen los procesos de

significación. En el capítulo siguiente se amplían estas consideraciones. (Veáse la figura 4).

Modelo de actividad propuesto por Engeström

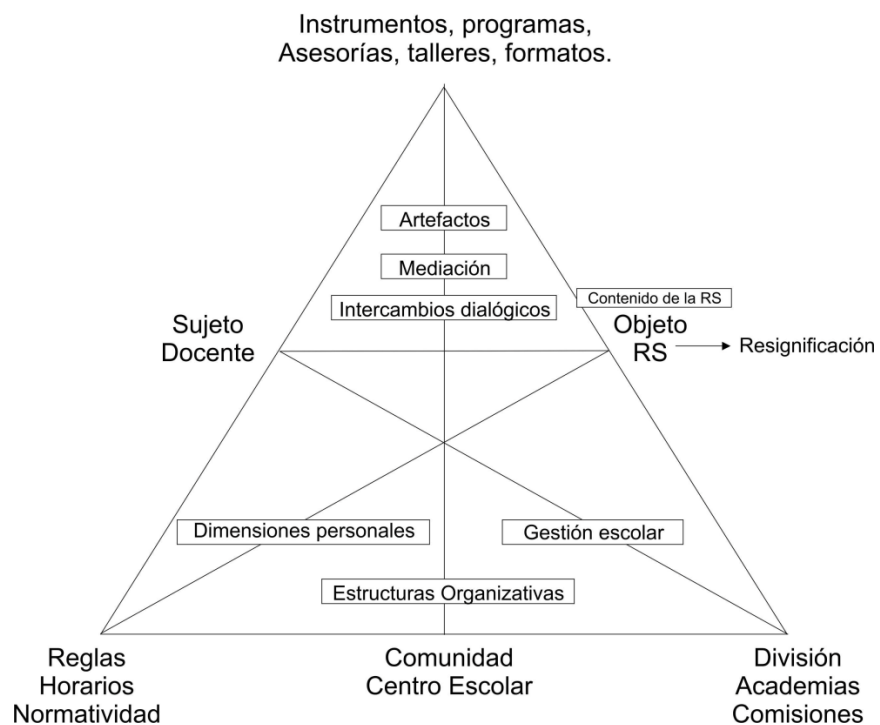


Fig. 4 Modelo de la teoría de la actividad de Engeström aplicado a la investigación.

CAPÍTULO 4. LA RESIGNIFICACIÓN DE LA REFORMA DE SECUNDARIA

Un supuesto de este estudio fue que los docentes de esta secundaria han interiorizado la RS, es decir, han resignificado y transformado su práctica docente en función de sus lineamientos. Este supuesto proviene de conocer personalmente a los profesores y al equipo directivo, al haber conducido sesiones de capacitación en su institución durante algunos ciclos escolares. Pero además, como se mostró en el capítulo anterior, este supuesto se encuentra respaldado en los resultados notables que esta secundaria ha obtenido en la prueba ENLACE, y en las bajas tasas de deserción que registra; estos datos, permiten inferir que la gestión escolar está orientada al logro de los aprendizajes de los estudiantes, y que tanto el equipo docente, como el directivo, han asumido un compromiso mutuo en la consecución de sus metas educativas.

El propósito de este estudio es explicar cómo los maestros han resignificado la RS y cuales han sido los factores que, desde la percepción misma de los docentes, han incidido en este proceso.

En este capítulo, se presentan los resultados del análisis de los datos recolectados. En primera instancia, se describe el procedimiento que se siguió para la reducción de los datos en una primera aproximación a los mismos trabajando en cada una de las entrevistas y en cada uno de los registros de academia. En segundo lugar, se presenta propiamente el análisis de los datos en una estructura interpretativa de tres niveles: el primer nivel es un nivel descriptivo de los contenidos de la reforma que aparecen en discurso de los docentes y directivos y en los registros de academia y que remiten a cambios en la práctica y en la interiorización de nociones de la RS. El segundo nivel señala de manera más fina los procesos de resignificación que no son tan visibles porque están en la esfera de las interacciones dialógicas con los colegas y con los asesores, de la construcción de intersubjetividades, de las representaciones cognoscitivas que se van configurando respecto de los nuevos objetos de aprendizaje y que afloran a través del lenguaje y de la construcción de artefactos. En este nivel se busca

explicar, desde la teoría sociocultural como se van dando estos procesos de resignificación. Se termina este capítulo con un tercer nivel de análisis revisando, desde la misma voz de los docentes, los factores que intervienen en este proceso de resignificación, de manera particular, la estructura organizativa que configuran al interior del Centro Escolar y otros componentes de la gestión escolar.

4.1 EL PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1.1 Entrevistas a profesores.

Las entrevistas realizadas a los docentes fueron analizadas una a una mediante el siguiente procedimiento:

1. Una vez que se obtuvieron las transcripciones de las entrevistas, se codificó la información, identificando los sucesos relacionados con la resignificación de la reforma. (Ver anexo 2)
2. Se establecieron diferentes temáticas abordadas por los docentes, lo que permitió el agrupamiento de la información en categorías. (Ver anexo 3).
3. Se elaboró una caracterización con el fin de dar cuenta los aspectos relacionados con el proceso de resignificación del docente. (Ver anexo 3).
4. Finalmente, se diseñó un organizador gráfico, con el fin de visualizar las relaciones entre los principales elementos aportados por cada profesor. (Ver anexo 3).

4.1.2 Entrevistas a las autoridades.

Para llevar a cabo el análisis de la información obtenida de la directora y de la ATP se siguió un proceso similar al procesamiento de datos de los docentes:

1. A partir de las transcripciones se ubicaron aquellos elementos en el texto que tenían relación con la experiencia de los docentes frente a la reforma.
2. Posteriormente, se clasificó la información en categorías para la integración de los diversos temas relevantes para la investigación.

3. Se caracterizó cada entrevista, con el fin de dar cuenta de los aspectos relacionados con el proceso de resignificación de los docentes desde el punto de vista de las autoridades.
4. Se elaboró un cuadro en el que pudieran visualizarse las coincidencias y diferencias entre estas autoridades en función de las categorías desarrolladas.

Es de esperarse que las aportaciones provenientes de las autoridades no especifiquen a detalle, como en el caso de los profesores, los cambios en la práctica que los docentes han llevado a cabo; sin embargo, este análisis provee información pertinente acerca de las dificultades y retos que ha representado la RS para los profesores y para las autoridades, (directora y ATP); presenta indicadores del proceso de resignificación que el equipo docente ha logrado con respecto de los conceptos y procedimientos de la reforma; incluye algunos elementos acerca de la gestión escolar, de las condiciones de trabajo y de la cultura institucional que han sido factores importantes en este proceso y también refiere otros aspectos más generales que han jugado un papel en el mismo.

4.1.3 Análisis de los registros de academias.

El análisis de los registros de las reuniones de academia proporciona información acerca de la naturaleza de los intercambios entre los docentes y posibilita corroborar el proceso de resignificación de la RS referido en las entrevistas. Esto se observa a través de los intercambios dialógicos de los participantes de la academia. El lenguaje y los recursos lingüísticos, como los términos, las ejemplificaciones, las preguntas, las formas de conversación, etc., manifiestan la construcción de un marco referencial común entre los integrantes de la academia, con diferentes niveles de dominio y apropiación.

Los resultados que se presentan están fundamentados en el análisis realizado a los registros de tres academias: Cívica y Ética, Ciencias y Español. El procedimiento seguido fue similar al de las entrevistas

1. Una vez elaboradas las transcripciones de estas reuniones, se fueron identificando los sucesos relacionados con la resignificación de la reforma.

2. En estos registros, la puntualización de los mediadores lingüísticos y de las formas de conversación conformaron categorías importantes.
3. De cada registro de academia se elaboró una caracterización en la que se resumieron los rasgos más relevantes de la sesión analizada.

Estas tres fuentes de datos proporcionan información que privilegia una perspectiva particular del objeto de estudio, lo que no quiere decir que no reflejen otros aspectos del mismo. Las entrevistas de los profesores dan cuenta de trayectorias personales en el proceso de significación y resignificación de la RS, de cambios en la práctica y en las creencias, de la experiencia vivida como conflicto y como realización y de rasgos personales que tienen un peso importante en este proceso; las entrevistas de los directivos privilegian la visión institucional y organizativa del proceso y su relación con otros sistemas de actividad, así como características del liderazgo, del acompañamiento y de la gestión escolar; por último, los registros de las academias reflejan el proceso de la resignificación “en situación”; en ellos se puede apreciar como práctica viva, lo que es referido por los docentes y los directivos en sus entrevistas.

En conjunto, presentan ángulos diferentes pero complementarios del objeto de estudio, a manera de piezas tridimensionales que configuran las diversas dimensiones o niveles del proceso de resignificación: los contenidos de la RS, los intercambios dialógicos, lo personal e histórico y las estructuras organizativas que animan, sostienen y proyectan este proceso en el centro escolar considerado como un sistema de actividad.

De esta manera, para la presentación de los resultados de este proyecto se plantea una estructura que permite el acercamiento al objeto de estudio a través de diferentes niveles de profundización al mismo tiempo que se va dando respuesta a las preguntas planteadas. Este acomodo de los resultados posibilita transitar, desde un primer nivel de concreción, referente a la identificación en los diversos registros, de los elementos conceptuales que fundamentan la reforma y cómo se incorporan en la práctica docente, a un segundo nivel en el que se explica cómo se interiorizan estos elementos superando el conflicto e incluso la

resistencia, a través de los intercambios dialógicos y de otros mediadores. Se concluye con un tercer nivel de profundización presentando los factores y condiciones que sostienen, coadyuvan y fortalecen las prácticas conjuntas adoptadas por los docentes y que integra los niveles anteriores, en una estructura organizativa que se configura por la confluencia e imbricación de componentes personales y de la gestión escolar.

4.2 LOS CONTENIDOS DE LA REFORMA DE SECUNDARIA

En el discurso de los profesores y profesoras tanto en las entrevistas como en los registros de academia, aparecen reiteradamente los temas de la RS que tienen una relación más estrecha con su práctica docente y con la manera de organizarse como colectivo docente. La manera en que los profesores abordan estos temas representa dos tipos de cambios: los referidos a la práctica y los referidos a construcciones conceptuales que implican una resignificación de términos ya conocidos pero que en el contexto de la RS cobran otro significado y sentido. Desde su perspectiva, la directora y la ATP también refieren como abordan los docentes estos temas y los cambios en la actuación de los docentes.

Ante el reto que implica el modelo curricular de secundaria, el cual tiene como finalidad incidir en la formación de los estudiantes en el desarrollo de competencias para la vida (SEP, 2006), los docentes recurrieron a acciones estructuradas de formación continua, para estudiar los contenidos que fundamentan esta propuesta.

La RS significó para los profesores un cambio en su forma de percibir su práctica docente ya que no sólo debían conocer sus programas, sino darles una interpretación desde una nueva perspectiva, involucrándose en el aprendizaje de las nuevas disposiciones curriculares, reconociendo sus propias limitaciones como docentes y enfrentando las dificultades que se iban presentando en este ejercicio.

Desde la perspectiva de la teoría de la actividad, el objeto en este caso, es la reforma de secundaria y un resultado esperado son los cambios en las prácticas y conceptualizaciones de los docentes. Los temas recurrentes en las fuentes de

información y la manera como son referidos, reflejan un punto o un momento en esta construcción y validan el supuesto de que los profesores están implicados en este proceso de resignificación. Estos temas se han agrupado en seis rubros: planeación didáctica, dinámica participativa en el salón de clases, evaluación del aprendizaje, concepto de aprendizaje, trabajo colegiado y, continuidad y transversalidad del currículo. Los seis están relacionados entre sí y representan al mismo tiempo, cambios en la práctica y cambios en las conceptualizaciones sobre la misma.

4.2.1 La planeación didáctica por competencias.

La planeación sin lugar a dudas es de los cambios que más aluden los profesores en las entrevistas, pues en ésta se concreta gran parte de lo que han aprendido sobre la reforma, ya que implica poder identificar los elementos del enfoque basado en competencias e incorporarlos en el diseño del plan de clase. Es decir, en las secuencias didácticas reflejan su concepción sobre el proceso de aprendizaje y las estrategias para favorecerlo y evaluarlo; en la acción de planear se explicitan las competencias que el profesor ha de propiciar en los estudiantes. En las secuencias didácticas, también especifican las funciones que se asumen en el salón de clase, tanto por los profesores como por los alumnos, por lo que los cambios en la planeación son una evidencia importante de la adquisición de nuevos significados para llevar a cabo su labor docente.

Los docentes logran interiorizar los elementos del programa que sustentan el enfoque por competencias. Consideran igualmente que no ha sido una tarea fácil pues tendían a repetir sus prácticas anteriores en las que la enseñanza de contenidos era la tarea primordial. Un ejemplo de esto se puede apreciar en la siguiente viñeta:

“Entonces es como estar recurriendo a leer: a ver ¿qué dice acerca de la competencia que tenemos que desarrollar? ¿Qué dice acerca de los aprendizajes esperados? Y en base a eso como irte a hacer tu planeación ¿no?”. Y a veces, otra vez el vicio ¿no? De ir a ver el tema...” (Entrevista 2, pág. 3).

“Eh, me hace enfocarme, me hace enfocarme mucho más a lo que quiere, a la competencia que se quiere desarrollar, al propósito que se quiere. (Entrevista 4, p. 2)

Como se puede observar, los profesores recurren al contraste para describir los cambios que han realizado en su forma de planear, ya que explican que antes su planeación se asemejaba a modelos enciclopédicos y transmisionistas de la educación y que ahora intentan ajustarse a los requerimientos del enfoque por competencias, en el cual están explícitos los aprendizajes esperados de los alumnos así como las evidencias del aprendizaje.

Porque por ejemplo aquí, un aprendizaje esperado habla de que cuestiona o rechaza tales o alguna idea, algún estereotipo, entonces puedo yo pensar en una evidencia de presentación oral, en donde dé los argumentos de por qué rechaza la discriminación; ¿Por qué cuestiona el estereotipo de lo que deben hacer los hombres o las mujeres? Y en actividades yo puedo pensar que lo que vamos a hacer es discutir y presentar distintos puntos de vista para que luego yo puedo llegar aquí ¿sí? (Academia de Español).

Desde la perspectiva de la dirección, la planeación del trabajo docente se ha convertido en un factor distintivo de la secundaria, ya que todos los maestros han incorporado esta actividad a sus tareas cotidianas.

“Los veo, ya no como que planear es otra una carga más; sino como que es parte de lo que tienen que hacer y creo que en eso nosotros vamos delante de otras escuelas ¿no?, donde los maestros ven que como que planear es una carga extra. Aquí se ve como parte del trabajo; yo diría que el maestro de la López ve que la planeación es parte de su trabajo...” (Directora, p.6).

4.2.2 La dinámica participativa en el aula.

Los docentes explican que al diseñar las experiencias de aprendizaje, buscan que sus clases sean más participativas, así como de mayor interacción con sus estudiantes; afirman que han introducido cambios en la estructura grupal, donde se favorece el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo a través del aprendizaje colaborativo, que es un componente esencial en la RS. Del mismo

modo, indican que es fundamental que los alumnos tengan claridad en el propósito que se pretende lograr, por lo que buscan el establecimiento de un marco común de referencia a través del uso del lenguaje que les facilite el logro de dicho propósito. Estos cambios en la dinámica del grupo suponen también un cambio en el rol del docente, teniendo como base en su planeación las necesidades y los intereses de sus estudiantes.

“Claro que sí, claro que sí. Porque uno trae una ¿Cómo se dice? Pues una práctica, rutinaria, estructurada, eh, rígida, del alumno sentado, yo explico tu aprendes, yo escribo tu tomas nota y este, y desarrollo de las competencias implica más un acercamiento, estar interactuando con los alumnos a estar más cercano a ellos, a pedirles más su participación, una participación más activa no? Tomar en cuenta, partir de sus necesidades, sus inquietudes de lo que ellos quieran aprender, de todos los antecedentes que ellos traen” (Entrevista.3, pág. 3).
Profesor: Vamos a decir que el libro maneja ciertos temas, pero a veces el tema, pues...

Profesora: No es del interés.

Profesor: No es tan atractivo tan impactante para el morro, entonces se queda un tanto difuso.

Profesora: Ajá, por ejemplo uno tiene que aprovechar las situaciones, porque por ejemplo...

Profesor: (Interrumpe) E incluso de los mismos grupos salen temas proyectos...preguntas detonantes, para, para, incurrir en alguno otro.

Profesora: Me refiero a aprovechar la situación, por ejemplo, eh, cuando elegimos lo de sismos, estaba reciente lo del movimiento telúrico de Mexicali y había como mucha (el profesor afirma) y como que los muchachos tenían, este...

Profesor: Tenían hambre de, ese conocimiento. (Academia de Ciencias).

Uno de los elementos básicos de la reforma de secundaria es la incorporación del trabajo colaborativo como una estrategia para el desarrollo de competencias específicas, las cuales están definidas en el documento que la sustenta, y que se traducen en la estructuración de las tareas académicas que se realizarán desde una organización del grupo en equipos; acción que se facilita en la medida en que los profesores comparten un marco común de referencia para

la realización y organización de ejercicios en el salón de clase, pues cada profesor desde su asignatura contribuye a fortalecer estas metodologías participativas regulando también la actuación de los estudiantes al reforzar las funciones que están presentes en estas estrategias grupales de aprendizaje.

“Esto de que te hablaba del beneficio de que tengamos un lenguaje común, por ejemplo los muchachos ya saben que tanto en ciencias como en formación cívica y ética o a lo mejor en historia, el, cuando hacemos trabajo en equipo si son de cuatro, debe de haber siempre un coordinador; algunos maestros como más interesados en que así sea, otros como menos cuidadosos de que se asignen los roles ¿no? Pero creo que es una de las ventajas que vamos caminando hacia fortalecer eso ¿no?” (Entrevista 2, pág. 6).

Los profesores expresan que han tenido que involucrar a los estudiantes en la apropiación de los conceptos de la reforma, mediante la implementación de diversas estrategias para participar en el salón de clase, favoreciendo nuevos esquemas de interacción en el grupo así como el uso de lenguaje para denominar a las actividades que se realizan en el salón para guiar las acciones de los alumnos. Es decir, para los profesores es de suma importancia que los alumnos comprendan cuáles son las expectativas de aprendizaje que contempla el programa y cómo pueden lograrlas.

Es importante subrayar dos aspectos que refieren los docentes: por un lado, resaltan la necesidad de fomentar el diseño de clases que promuevan la participación de los estudiantes mediante la utilización de estrategias grupales que favorezcan un ambiente propicio para el aprendizaje significativo. Y por otra, reiteran la importancia de construir un marco común de actuación, a través de uso del lenguaje, lo cual refleja que tienen claro que es de esa forma como consolidarán la RS no sólo en la práctica docente sino también en el desenvolvimiento de los alumnos en el aula.

4.2.3 La evaluación del aprendizaje.

Los profesores enfatizan que entre los cambios que han hecho en el proceso de evaluación de los aprendizajes, está el establecimiento de parámetros claros con

los cuales los alumnos serán evaluados, así como el uso de instrumentos alternativos de evaluación. Hay una preocupación entre los profesores por la congruencia que debe existir entre las evidencias de aprendizaje y las competencias o aprendizajes esperados en los cuales fundamentan su planeación, y que forman parte de sus programas de asignatura. La clarificación de estos procedimientos con los estudiantes es también un factor importante ya que de esa forma favorecen la participación y el involucramiento de los alumnos.

En este aspecto de la evaluación, los profesores señalan que entre los cambios que han hecho a esta práctica está la incorporación de diferentes instrumentos para poder valorar los logros de sus estudiantes ya que ahora cuentan con más recursos para efectuar esta actividad como se puede apreciar en la siguiente viñeta:

“Antes a lo mejor era el examen, un trabajo, ejercicios en clase y ahora son: los ejercicios en clase, los proyectos, si vamos a hacer el portafolio, si vamos a hacer una carpeta, si van a hacer una línea del tiempo, si va...o sea, tenemos mucha más riqueza y diversidad en los trabajos que antes, creo yo, y que hemos tenido que ir aprendiendo. (E.2. p.5)

En los procesos de evaluación se refuerza la idea de dejar atrás las prácticas memorísticas, ya que los cambios que los profesores han incorporado suponen la adquisición de diversas estrategias para dar cuenta de que se han logrado los aprendizajes esperados.

Estos avances no sólo se refieren a usar una variedad de instrumentos de evaluación sino que implican también una resignificación de la práctica evaluativa y de sus instrumentos que ahora se ven con la función de orientar el desempeño del estudiante y no sólo de evaluarlo o calificarlo.

Y luego pensar, para ese producto con que lo quieres evaluar, ¿Qué instrumento te va a servir? que tiene la doble función de que al alumno le sirve de guía cuando va construyendo su trabajo ¿no? Y que a ti te sirve de guía cuando lo vas a evaluar porque ya lo tienen claro. (Academia de Español, p. 7)

Finalmente, la necesidad de integrar los procesos de la práctica docente en

la planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes en un marco común a través de uso del lenguaje son pronunciamientos frecuentes, pues los maestros tienen claro que es de esta forma como lograrán los propósitos pedagógicos que se han planteado y que derivan del nuevo modelo curricular y su implementación en su centro escolar.

4.2.4 Concepto de aprendizaje.

En consonancia con los cambios en su práctica, los profesores también cambian su perspectiva sobre el aprendizaje. De acuerdo a la RS, el aprendizaje no consiste en memorizar una serie de contenidos sino en usar estos contenidos de forma apropiada en desempeños y proyectos específicos que tengan un valor social o científico. La observación de los estudiantes les proporciona información sobre la adquisición o nivel de logro de las competencias que éstos han desarrollado e incluso pueden ver estas competencias más allá del salón de clases. Un ejemplo de ello se presenta en la siguiente viñeta:

“Pero luego de repente esto que aprenden en formación cívica y ética. Nos damos cuenta que lo aprendieron a la hora en que hacen las votaciones, a la hora en que apoyan a un compañero, a la hora de que vienen y platican: maestra tengo un conflicto con tal niño y creo que necesitamos quien nos ayude a mediar la situación. Entonces son como elementos que nos ayudan a rescatar: ¡ah! pues si se llevaron un aprendizaje importante la, de la materia” (Entrevista 2, pág. 6).

A los docentes les es posible identificar las habilidades genéricas en sus alumnos que tienen relación con el perfil de egreso, lo que es indicativo de que tienen claro las competencias que esperan lograr como resultado de su formación en este modelo curricular:

...en ese proyecto pues todas las competencias que están desarrollando tanto para el manejo de la información, su capacidad para resumir, para abstraer, para sintetizar, este la cuestión valoral también ahí muy hábiles, este, para armar sus juicios, hem, su compromiso con el medio ambiente; bueno, me dejaron a mí asombrada ¿no?. (Entrevista 3, pág. 5).

El trabajo que están haciendo los maestros en función de esta resignificación del aprendizaje y de sus indicadores, se refleja en el siguiente comentario de la ATP:

Yo ahora escucho a los niños y escucho a los maestros que ya no es que quiero que te aprendas las características de la revolución mexicana ¿no? Sino ¿Qué me dejó?, ¿Qué impactó?, ¿Qué ahorita estoy viviendo de ese hecho histórico?
(Entrevista con la ATP, p. 9).

Esta manera diferente de ver el aprendizaje de los estudiantes está estrechamente entrelazada con los componentes de la práctica docente presentados más arriba de modo que la consistencia entre esta perspectiva del aprendizaje y la actuación docente puede verse también como un indicador de la resignificación de la RS.

4.2.5 El trabajo colegiado.

De la misma manera que la RS propone una práctica docente más participativa, la estructura curricular del programa de secundaria implica esta misma dinámica entre los docentes. Pasar de una estructura organizativa que enfatizó el trabajo individual pedagógico durante muchos años a una estructura que coloca la necesidad de la colaboración pedagógica y didáctica entre los maestros, no es un cambio menor. Y aunque las reuniones de academia ya existían, éstas tenían otros propósitos y alcances que se han transformado: de un plano anecdótico donde se hablaba sobre la vivencia particular del docente, han pasado a otro donde los intercambios involucran temas comunes que tiene relación con su práctica cotidiana y los temas relevantes para la misma:

“y si antes hablábamos de: ¿cómo te va con tal grupo? ¿Cómo te va con tales alumnos? ahora podemos hablar más sobre, eh, que es lo que queremos lograr con los alumnos, cómo estamos evaluando a nuestros alumnos, ¿Qué estamos haciendo con los alumnos que tienen dificultad? No es algo que se da entre todos, pero creo que hay más intercambios de ese tipo, de manera así

voluntaria, espontánea y a quienes queramos preguntarles pues hay oportunidad de hacerlo y ellos nos dirían” (Entrevista.1 pág. 8).

Los profesores señalan que los intercambios continuos con sus colegas fueron muy útiles al momento de ir solucionando problemas relacionados con la interiorización de este nuevo modelo curricular en su práctica docente. El trabajo en academia se ha establecido no sólo como el espacio propicio para aprender y compartir experiencias derivadas de su quehacer docente, en la implementación del modelo curricular, sino también como una forma de sentirse acompañados en su trayecto formativo asumiendo como grupo una responsabilidad compartida relacionada con la aplicación de la RS.

“...al formar las academias que fue algo nuevo para nosotros, el formar esas comunidades de colaboración o aprendizaje nos ha ayudado muchísimo...” (Entrevista.4, pág. 6).

“...y siento que antes, eh, estábamos como que más solos, cada quien haciendo lo suyo, trabajando de manera unilateral y la planeación era como un mero trámite administrativo. Yo pienso que ahora este, es un trabajo más de equipo, más colaborativo y que tenemos como más claro ¿no?, las metas hacia dónde vamos, lo que le toca hacer a cada parte también, saber que la parte que yo estoy haciendo también es importante y que nadie la va a venir a hacer si yo no la hago” (E.3, p. 8).

Esta valoración y compromiso por el trabajo colaborativo en el colectivo docente es un elemento de congruencia con el mismo tipo de trabajo que las maestras promueven en el aula con sus alumnos. Esta consistencia y congruencia muestra que este lineamiento de la RS, se ha hecho práctica esencial en el personal docente de esta secundaria.

4.2.6 La continuidad y transversalidad del currículo.

Un concepto que es fundamental en la RS es el de transversalidad, el cual se refiere al logro de competencias genéricas en las cuales participan todas las

asignaturas. Al asumir de forma integral la reforma, los profesores establecen conexiones con otras materias de su área disciplinaria, para comprender las relaciones verticales entre las asignaturas que anteceden o son subsecuentes. De esta manera, los profesores pueden ver las competencias a desarrollar en su asignatura en el contexto con las que están en referencia, lo que significa una ruptura con la práctica docente por materias fragmentadas y aisladas una de otras y centradas en contenidos:

“...construir por ejemplo las habilidades del pensamiento científico a través de actividades que nosotros ¿eh?, consideramos ¿verdad?, que favorecen a una u otra área, y yo los recibo así de biología, sigo aportando en segundo grado para mandarlos a tercero en química, que aunque los contenidos sean diferentes, pues las habilidades del pensamiento, las competencias que se están desarrollando coinciden no?...” (E.3, p.8)

“eh, después tuvimos la oportunidad, en el trabajo de academia, de reunirnos con la materia de formación cívica y ética de tercer grado y eso fue algo muy rico porque fue como poder ver la continuidad que nosotros teníamos con lo que ella estaba haciendo y como lo estábamos trabajando.(Entrevista 1, pág.6)

Además de las relaciones verticales entre asignaturas de la misma área, los docentes también se refieren a relaciones transversales entre las diversas áreas del programa. Ver el propio trabajo y el trabajo de los colegas desde esta perspectiva muestra un logro importante en la apropiación y resignificación en la práctica cotidiana de este componente de la RS:

“Entonces no era un trabajo mío, es un trabajo de todas las academias ¿no? De todos los maestros porque ahí están las habilidades en Español, en Digitales, este, Formación Cívica, pues en muchas áreas. (E 3, pág. 5).

Los profesores además de conocer las competencias que deben favorecer desde su asignatura, también están concientes que la formación de sus alumnos es un trabajo conjunto, y que su labor es una contribución en un contexto formativo más amplio como es el perfil de egreso de sus alumnos.

A través del lenguaje de los profesores, es posible evidenciar los procesos de interiorización y resignificación del nuevo modelo curricular que han experimentado, ya que sus expresiones indican que han logrado establecer relaciones conceptuales entre los componentes del nuevo currículo e integrarlos de manera congruente en su planeación didáctica, la interacción en el aula y la evaluación del aprendizaje; igualmente sus expresiones reflejan que están construyendo una visión holística del programa de secundaria y que están generando una cultura de colaboración y participación al interior del colegiado docente.

Las palabras de la ATP, son una buena síntesis de este proceso de construcción y resignificación del objeto (RS):

Y es muy gratificante para mí, eso me da mucho gusto que los resultados lo que más me satisface es que los ve uno en el aula, [...] que un resultado favorable es que ya cuando hablamos de competencias todos sabemos a qué nos estamos refiriendo, no es la competencia deportiva era lo que al inicio que, ellos se confundían, que cuando hablamos de un indicador de desempeño ya, cuando hablamos de secuencia didáctica... a mi me encanta que cuando yo entro al salón de clases y cuando los maestros les hablan en ese lenguaje al niño, y les dicen: hoy el indicador de desempeño que vamos a ver en la clase va a ser, por lo cual esperamos que ustedes al terminar esto ustedes, ustedes lo van a lograr.

(Entrevista con la ATP, p. 9).

4.3 EL PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN

En este apartado se describen los procesos involucrados en la construcción y desarrollo de nuevos significados en torno a la RS, los cuales tienen su punto de partida en las tensiones y conflictos de los docentes ante el reto de asumir un nuevo modelo curricular en su práctica, y establece como elementos esenciales de este proceso constructivo las interacciones dialógicas y el diseño de artefactos a través de los cuales se van conformando un marco interpretativo común ante la reforma.

4.3.1 El reto de la reforma, las resistencias y el conflicto.

Los maestros enfrentan la RS con un amplio y sólido bagaje de conocimientos previos, fincados en sus estudios y experiencia de muchos años, pero que no son totalmente compatibles con los conceptos y lineamientos de la nueva propuesta. Los docentes expresan de varias maneras el conflicto, el reto, las dificultades e incluso las resistencias, para construir el significado y el sentido de la RS que en mayor o menor medida se presenta no sólo diferente, sino incluso contraria a sus creencias y prácticas.

“El adecuar las, los planes de clase por competencias, seguíamos teniendo una mentalidad de temas, entonces era como cubrir temas, antes así lo vivíamos; y ahora así como que: a ver, pero ¿cuál es la competencia? (Entrevista 2, pág. 3).

“Yo creo que la principal dificultad sería entender realmente qué era el enfoque por competencias. Entender que tenía implicaciones en la parte de planeación, pero sobre todo en la práctica” (Entrevista 1, pág. 2).

“Hay gente que se...de inicio se puso renuente y yo era de las que me ponía renuente no, no, no, no lograba asimilar ni entender ni que me quitaran ese papel del maestro sabelotodo y ahí enfrente y el niño nada más oye..” (Entrevista 4, pág. 11).

Creo que al inicio, eh, algunos maestros si como que sentían que era mucho trabajo ¿no? Otros sentían que apenas estábamos arrancando ¿no? [...] Había una desigualdad entre los maestros, ahí es donde nos fuimos a como que homogenizar no es esto, y creo que lo hemos logrado ¿no? (Entrevista con la directora, p. 3)

“Bueno básicamente pienso que fueron dos [dificultades]; el nuevo enfoque que se le da a la ciencia a, a ver a la ciencia como un quehacer humano, [...] Por ejemplo la práctica de laboratorio se manejaba antes como una receta de cocina, como un conocimiento muy estructurado, muy formalizado. Ahora no, ahora es un descubrir, un traer una experiencia cotidiana al aula, tratar de explicarla a partir de mis experiencias, este, se quita pues esa rigidez ¿verdad?, de la ciencia”. (Entrevista.3, pág. 2).

Dejar de pensar en temas, en prácticas de laboratorio rígidas, incluso en contenidos, para pensar en competencias, no es un cambio menor para una práctica desarrollada en un modelo enciclopedista y transmisionista, pues implica construir una visión sistémica sobre el currículo tanto en sus relaciones verticales como horizontales.

Hay otras expresiones de los docentes que se refieren a dificultades en la práctica, particularmente en lo que se refiere a la organización social del aprendizaje que propone la RS:

...este sí fue un reto, de repente sentir que estaban trabajando en equipo, causando mucho ruido, a mí me causaba como mucha angustia, sentía que era pérdida de tiempo, que no estábamos avanzando, que estábamos en lo mismo, pero aprendí ¿no? Aprendí a detectar esas conductas, esas acciones que me estaban diciendo que sí había aprendizaje. (Entrevista 3, pág. 3).

Aunque la teoría vygostkiana no considera el conflicto como un componente del aprendizaje, en el discurso de los profesores es algo que aparece reiteradamente y que en los registros de las academias también se puede constatar. No se puede hablar de una resignificación si no hay creencias, significados, conocimientos, experiencias previas, que entran en conflicto con los nuevos conocimientos y sus implicaciones para la práctica docente. La viñeta anterior es ilustrativa de este dinamismo dialéctico en la manera de ver y significar el papel del docente y el trabajo colaborativo en el aula.

Ponce (2004) señala que en el proceso de apropiación de la reforma, está implícito el riesgo de que ésta se quede sólo en papel, si el profesor no dedica tiempo a comprender la estructura curricular y los cambios que representan para su práctica; y señala que estos procesos de reflexión sobre el currículo deben darse en colegiado y auspiciado en las instituciones educativas por sus autoridades. Por lo que es importante considerar el conflicto como parte del proceso de formación continua, enfocando los esfuerzos colectivos en dar

solución de manera constructiva a sus diferentes manifestaciones durante la creación y desarrollo de nuevos significados, y de este modo evitar en lo posible la simulación, pues posiblemente esta sea el resultado de la carencia de tiempo para dar lugar a que el conflicto se manifieste, se elabore, se transforme en motivación y finalmente en un proceso de resignificación del nuevo modelo curricular.

4.3.2 Intercambios dialógicos.

Como en todo equipo de trabajo, entre los maestros de secundaria hay diferencias respecto del grado de dominio e interiorización de los lineamientos de la RS. Estas diferencias se observan en los registros de trabajo de las academias y permiten ver cómo al interior del grupo, se desarrollan procesos de resignificación a través de los intercambios dialógicos y el uso de herramientas lingüísticas, que revelan los diferentes niveles de apropiación que han logrado los docentes y aspectos del proceso que siguen para lograr comprensiones más completas y acabadas de las nociones asociadas a este nuevo programa.

Los maestros están en una misma empresa: facilitar el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los lineamientos de la RS. Un componente fundamental de esta propuesta es la transversalidad de las competencias en las diferentes asignaturas. De ahí la importancia de construir un marco referencial común consistente y coherente. Así conceptos como proyecto o aprendizajes esperados, evaluación, se definen en relación con el marco más general del enfoque por competencias.

Llegar a construir estos significados comunes no es un proceso lineal ni homogéneo. En los intercambios entre los profesores se puede observar como plantean dudas respecto de significados más precisos de algunos términos o incluso, perspectivas diferentes de los conceptos que se están discutiendo. Por ejemplo, en la siguiente viñeta, los profesores sostienen una discusión en la que presentan diferentes conceptualizaciones de producto:

Profesor 3: Localizar, entonces pero ahí al final de cuentas o sea cuando se habla de producto el producto es la reflexión del alumno, porque ¿cómo mides un producto...?

(Hacen énfasis en cómo medir el producto, interrumpen)

Profesora 1 y Profesora 2: Pero el producto es la evidencia, pues porque se expuso.

Profesor 3: El producto es la evidencia...

Profesora 1: Pero puede ser una exposición, puede ser un documento que te entreguen ¿no? Resultado de la investigación...

Profesor 3: No si, me refiero...el efecto administrativo es que... entreguen eso.

Profesora 5: Tomar fotos de los chicos de la exposición...

Profesora 1: La evidencia de los muchachos es el producto final que ellos concluyen ¿no?

Profesora 2: No se puede quedar aquí, se tiene que bajar no? No porque coordinación nos lo pide, sino para tener en claro que va a concluir ¿no? Para que puedas otorgar una calificación.

Profesora 1: Como puede ser, como tú dices, tú ya manejaste el Español, hacer un tríptico, puede ser igual un collage, la línea del tiempo...

Profesora 2: Puede ser una obra, obra teatral...a mi se me hace muy bonito eso, la Revolución tiene mucho que ver con la situación actual de México, como la gente ya esta harta de...

La pregunta del Profesor 3, es un detonante para expresar los conceptos que algunos de los profesores tienen acerca del producto y su importancia en el desarrollo de los proyectos: Pensar el producto como un requisito administrativo o confundir la evidencia de aprendizaje implicada en la elaboración del producto con otro tipo de evidencia. Las Profesoras 1 y 2 actúan como mediadoras del Profesor 3, proporcionando ejemplos y estableciendo relaciones entre experiencias previas del profesor en otra asignatura con la que ahora imparte, al mismo tiempo que enfatizan el papel del producto como evidencia del aprendizaje de los estudiantes.

Mercer (2001), considera a este tipo de intercambios como “conversación exploratoria”. Un tipo de conversación en la que se hace patente el uso del lenguaje como una herramienta social del pensamiento. El planteamiento de preguntas genuinas, la escucha activa y responsiva, la ejemplificación, la argumentación, el tomar en cuenta el contexto del interlocutor y su zona de desarrollo próximo, son componentes de este tipo de conversación que se pueden observar en estos intercambios.

En esta misma sesión, hay otro episodio en el que los intercambios entre los docentes muestran el dinamismo de la resignificación de nociones y prácticas a través del lenguaje. El profesor de historia expone sus dificultades para desarrollar proyectos en su asignatura:

Profesor 3: En el caso de la materia de historia es un poco más complejo, porque, eh, en formación cívica puesto que los aprendizajes...

(es interrumpido por un docente que entra momentáneamente la sesión)

Profesor 3: No y aparte son vivenciales y en este caso estamos abordando, por ejemplo, eh, ahora sí que conocimiento teórico, obviamente que ese conocimiento te lleva a la reflexión al análisis y a tener una visión, un panorama de la actualidad; pero a mí me causa bastante conflicto; que yo sé que se puede lograr, pero así como que ese formato....

Profesora 1: ¿Llevarlo por etapas?

Profesor 3: No, trasladarlo, porque son otro tipo de contenidos los que se están manejando, por ejemplo en Español, por ejemplo, a mí me tocó impartir la materia, ahí el resultado del proyecto es un tríptico, un cuento, un cartel... Pero acá, eh, básicamente se puede llevar a lo mejor a una exposición.

Profesora 2: ¿De qué se trata el proyecto de ustedes? En ciencias sociales...

Profesor 3: Por ejemplo, yo, a mí se me ocurre hacer un proyecto de...no lo tengo todavía, no he entregado nada.

Profesora 2: ¿No lo marca?

Profesor 3: No, no lo marca.

(Lo cuestionan acerca de que no lo tiene)

Profesor 3: Pero por ejemplo ahorita vamos a ver la Segunda Guerra Mundial, a mí se me ocurre una exposición colectiva, porque es un tema muy amplio y que llama mucho la atención. Trabajar, este, varias etapas ¿no? Eh, a lo mejor, eh, trabajar en los que aborden el Eje, los que aborden los Aliados, poquito de investigación, ¿no? Pero que sea un proyecto grupal, porque es mucha la información.

Profesora 1: Pero ellos van a tener que investigar ¿no? Como seguir los pasos del proyecto... Elegir el tema...

Profesor 3: Pero primero se tiene que localizar la fuente ¿no? Hacer la localización de fuentes básicas para que el alumno pueda; lo que estoy viendo que hay mucho material...

[...]

Profesor 3: En el caso de, la Historia, tiene que ver mucho la localización de las fuentes, eso es muy importante se manejan mucho más fuentes, a lo mejor en un proyecto de Cívica tiene que ver más con la participación del alumno.

Profesora 2: Pero en este manejo de fuentes, ¿no es también muy importante que tú se las pongas a los muchachos? Es importante que tú en clase digas: ok, en qué fuentes vamos a encontrar y dónde pueden encontrarlas y que ellos a través de una lluvia de ideas te puedan decir: ok en la librería...

Profesor 6: Ok, a lo que tú te refieres es a la diferencia de Español con esta materia ¿no? Sí, cómo plasmarlo.

(Todos opinan y hablan al mismo tiempo).

Profesora 2: Es que todos llegamos a una idea.

Profesora 1: Pues la tarea aquí era llegar a una secuencia, a unos pasos que vamos a seguir, como, comunes verdad, que el muchacho sepa que primero va a elegir el tema y que después va a investigar, va a buscar en fuentes de información, que después va a trabajar en el producto ya sea puede ser un ensayo incluso, sobre la segunda guerra mundial, puede ser un tríptico, puede ser un collage, poner unas imágenes, una línea del tiempo, no sé, algo en lo que va a

rendir frutos el trabajo que te lleva varias sesiones y es como ver que van a hacer en cada sesión, sesión uno: ta, 157nter, ta, sesión dos... es lo que creo que esperaría ¿no? Del producto de ahorita.

En este fragmento de conversación exploratoria es importante destacar el dinamismo de los intercambios entre los planos inter e intrapsicológicos de los participantes. El Profesor 3 manifiesta la dificultad que tiene para trabajar con proyectos en la asignatura de Historia y lo percibe como un conflicto. El contenido tan amplio de la materia tiene primacía en su plan de trabajo. Incluso cuando propone su idea de proyecto, éste está centrado en que los estudiantes revisen diferentes aspectos temáticos de la Segunda Guerra Mundial. En las entrevistas, las maestras expresaron que una de los retos que planteaba la RS era el dejar de pensar en contenidos a aprender para pensar en competencias a movilizar. Este profesor parece enfrentar todavía este reto, aún cuando ha tenido experiencia con otra asignatura en la que ha llevado a cabo proyectos. Desde el punto de vista del desarrollo de conceptos el profesor está en una etapa en que el concepto de proyecto sigue contextualizado en prácticas específicas y sus condiciones de realización y todavía no da paso a una conceptualización abstracta y descontextualizada que permita su aplicación en las diferentes asignaturas, sin importar la índole de las mismas.

Contrasta con lo anterior el dominio que muestran las profesoras 1 y 2 sobre el concepto, de modo que pueden brindar ayuda específica a su compañero con orientaciones para el manejo de las fuentes informativas y con ejemplos acerca del producto que puede solicitar a través del proyecto. Estas diferencias en el plano intrapsicológico, no son un obstáculo para la interacción entre los docentes, sino al contrario, son un elemento que facilita la resignificación de las nociones y de los procedimientos que propone la RS. Es una interacción en la que a través de la conversación exploratoria se brinda ayuda ajustada a la zona de desarrollo próximo del Profesor 3, en un escenario que propicia la participación y la colaboración.

Los ejemplos de este tipo de episodios se pueden multiplicar. En la academia de ciencias se puede observar el siguiente diálogo entre dos profesores, acerca de cómo, en el desarrollo de un proyecto los diferentes ámbitos se entrelazan, aunque el producto sólo refleja uno de ellos:

Profesor: Este, pues sin duda alguna yo creo que todos los proyectos de, se encajonan...vaya, tiene que ver de, a veces de dos, de dos tipos de proyectos como científico. Ahorita usted mencionaba el científico pero, pero brinda muchos beneficios ciudadanos, también, este, obviamente pero no es sopesado la mayor ponderación a ese lado con detalle.

Profesora: De hecho en algún momento en el desarrollo de toda la investigación, en todo el proceso, pues se tocan todo esos ámbitos verdad.

Profesor: Así es.

Profesora: Se van tocando, pero a lo que me refiero es que no quedan reflejados en el producto final.

Profesor: Exactamente, si claro.

Profesora: Pero si se hacen reflexiones a ciudadano, tecnológicas, científicas, todo, todo tiene un poquito de todo pero el producto final va a reflejar nada más...un ámbito.

Profesor: Un propósito, una competencia final ahí...

En este diálogo, se puede ver lo que Mercer llama *conversación acumulativa* que es una forma de conversación que se da cuando los participantes tienen un marco de referencia común y han desarrollado un nivel de intersubjetividad alto, en este caso, su experiencia en el desarrollo de proyectos en asignaturas de ciencias, la comprensión de los ámbitos de proyecto que marca el programa y su conocimiento práctico de cómo se interrelacionan estos ámbitos. El plano interpsicológico en este diálogo corresponde casi punto por punto con el plano intrapsicológico y refleja la interiorización del proyecto como una estrategia metodológica que llevan a cabo con los estudiantes.

Estos intercambios caracterizados por la mediación entre pares, la referencia a la práctica y el uso del lenguaje como herramienta social de pensamiento no son privativos de las sesiones de academia, sino que también suceden en los encuentros más informales como se relata en una de las entrevistas con las profesoras:

“Como academia de Formación Cívica y Ética; nos pidieron que hiciéramos nuestro plan de bloque y la maestra de tercer grado que es una maestra con mucha experiencia, que hace muy bien su trabajo, eh, nos decía: es que yo no entiendo esto, a lo que se estaba refiriendo es esto de los términos: que es esto de que voy a poner aquí en competencias. ¿Qué voy a poner en evidencias? Y lo que hicimos mi compañera y yo fue ayudarla a que todo eso que ella ya hacía y muy bien, poderlo traducir a este vocabulario y acomodar en ese formato. Fue para nosotros muy satisfactorio, porque por una parte, y me atrevo a decirlo así en plural porque luego Mayra y yo lo platicamos, por una parte fue como confirmar lo que habíamos aprendido y si le podíamos ayudar... es que lo estábamos entendiendo...” (Entrevista 1, pag. 13).

En el apartado previo se hizo referencia a la valoración que hacen los docentes del trabajo grupal en academias y en espacios informales. Las viñetas anteriores muestran que esta valoración no es gratuita, pues es en estos espacios donde los profesores de manera conjunta, van dando sentido y significado a la reforma. Los registros reflejan que los profesores han configurado escenarios de actividad en los que, hay un propósito que moviliza los intercambios entre ellos, hay medios de ayuda de diverso tipo: preguntas, ejemplificaciones, estructuración cognitiva, diferentes formas de conversación; desarrollo de contextos comunes, creación de zonas de desarrollo próximo, mediaciones responsivas entre profesores más experimentados y menos experimentados (Gallimore y Tharp, 1993).

De manera global y siguiendo a Mercer (2001) se puede afirmar que los profesores han creado en estos espacios de intercambio, “zonas de desarrollo interdentamental” en las que, sobre la base de un objetivo común se negocian

significados y se avanza hacia representaciones compartidas por medio del diálogo.

4.3.3 Creación y uso de artefactos.

Los docentes han diseñado y empleado una serie de formatos para tareas de planeación y evaluación. Estos formatos son sancionados por todos los docentes en sus reuniones de trabajo y se pretende que sean un referente común para algunas de sus actividades y que contribuyan a fortalecer los elementos de la reforma no sólo entre el colegiado, sino también entre sus estudiantes. Estos formatos representan cosificaciones de conocimiento respecto de la RS, que se comparten entre todos los docentes del plantel e incluso fuera de éste, como se puede observar en las siguientes viñetas

Moderadora: Y este, ¿en dónde lo hicieron? ¿Se maneja a nivel estatal o a nivel nacional? (Refiriéndose al formato).

Maestras de español: No, nosotras lo diseñamos.

Moderadora: Ah, ¿ustedes lo diseñaron?

Maestra 1: Lo diseñamos nosotras de tal manera que fuera entendible tanto para nosotras como para quien por ejemplo ustedes, o la asesora, o la dirección, lo pudiera comprender; pero la única parte que después si nos quedamos así ¿verdad? pensando...

Moderadora: Es que yo creo que esta no, lo que pasa es que el plan de bloque de aquí se pedían lineamientos, pero como que no nos ha terminado de convencer, yo creo porque yo le ponía el porcentaje pero tampoco me dejaba satisfecha... Entonces...

Maestra 1: Entonces yo por eso quise llamarte para que tú nos dieras tu punto de vista, porque le decía yo a Marina, considero que sí, yo creo que lo podemos eliminar y mejor para que quede más claro, en mesa técnica, en dirección y nosotras y nada más dejar como evaluación el instrumento que le estamos pidiendo.. (Academia de Español)

“...ahorita ya con este tiempo, ya nadie duda de lo que está pasando y se lo lleva; ah! Es de la López Mateos; ya es una garantía, y nuestros formatos, el material, nuestros maestros de otras escuelas, conocidos o las mismas parejas ¿no? (ATP, p. 9).

Docente de otra academia: comadre ¿me prestas una copia de coevaluación tuya? Para sacarle copia.

Profesora: Están llenas ¿eh?

Otra profesora: No importa sólo ocupamos el ejemplo. (Academia de ciencias)

“...El que tengamos un pizarrón en cada salón en el que le podamos decir al muchacho que aprendizajes esperados, qué competencias vamos a lograr, como van a ser las evidencias de aprendizaje...” (Entrevista 2, pág.4).

Estos formatos, no son simples productos que se almacenan. Por una parte, son indicadores concretos y externos de significados construidos en torno a la RS que a partir de su uso se modifican y se ajustan buscando una mayor claridad y funcionalidad. Esto se observa claramente en la primera viñeta. La discusión que sostienen las maestras de Español con la maestra que modera la reunión, da cuenta de cómo estos significados se reconstruyen y se precisan en un proceso dialógico, como ya se vio en el apartado anterior. Por otra parte, funcionan como instrumentos mediadores que orientan acciones y pensamiento de los docentes:

“Yo soy muy preguntona y, y aparte de mi área que es tecnología, voy mucho a la parte de orientación, o con maestros que ya tienen su trayecto desde hace años y que sé que llevan sus carpetas ¿verdad? Sus métodos, sus estrategias personales ¡yo pregunto!..(Entrevista 5, pág. 6)

“De que antes no teníamos eso y yo no lo tenía, y ahora si existe en mi salón, eh, tener un resumen y ahora sé que al hacer mi planeación del primer bloque del ciclo escolar 2012-2013 puedo voltear hojas atrás y ver ya dos anteriores, mínimo dos anteriores de dos ciclos anteriores pasados y que veo que pues es un trabajo continuo ¿verdad?” (Entrevista 5, pág.11).

Estos formatos y los registros de programaciones anteriores propias o de otros maestros, tienen una función mediadora como andamiajes de diversas actividades: planeaciones, evaluaciones, reportes. Engeström los llama artefactos y considera que junto con el lenguaje constituyen un sistema de instrumentación que tienen un papel importante en los procesos socio-cognitivos por su doble naturaleza: ser puntos de referencia externos y reconocidos del proceso de resignificación y herramientas utilitarias para el desarrollo de diversas actividades.

Los procesos de significación en esta institución, están caracterizados por la interacción, la colaboración y la necesidad de los docentes por resolver las tensiones originadas por la innovación curricular. En sus expresiones los profesores señalan la importancia de construir “un mismo lenguaje”, es decir tener un marco interpretativo común que les permita interiorizar no sólo conceptos sino formas de ser en ese contexto. Un factor determinante en la construcción de nuevos significados sobre la RS es precisamente la naturaleza de los intercambios dialógicos en los que se evidencia no sólo la disposición de los profesores para participar e involucrarse en las acciones de formación continua sino que es posible ubicar estos intercambios en un ambiente que favorece el desarrollo de prácticas conjuntas, que adicionalmente son reguladas por una serie de artefactos que sirven como guías de esas prácticas.

4.4 FACTORES Y CONDICIONES DE LA RESIGNIFICACIÓN DE LA RS

En esta sección se presenta el tercer nivel de análisis de los datos en el que se da respuesta a la pregunta sobre los factores sociales y organizacionales y sobre los procesos individuales que favorecen la resignificación de la RS. En el apartado anterior se mostró como los profesores colaboran y participan en actividades formales e informales que tienen como propósito y efecto la resignificación de la RS. Es importante mostrar ahora como los docentes han construido una estructura organizativa que sostiene y anima estos escenarios de actividad y sus

componentes, señalando además los rasgos personales y las características de la gestión escolar que contribuyen a ello.

4.4.1 La conformación de comunidades de práctica.

En su discurso, los profesores no sólo se refieren cambios en los significados con respecto al modelo curricular y a su práctica, sino que también aluden a transformaciones en su contexto organizacional, específicamente en la gestión de las academias, a las que les dieron un nuevo impulso al integrarlas de forma explícita al proyecto escolar con el fin de favorecer y atender sus necesidades en torno a la aplicación de la reforma. Ahora, los profesores y directivos se refieren a ellas como “comunidades de aprendizaje”:

“... en el 2009 cuando estábamos terminando, ya le dimos un nombre diferente, a estas academias, que les comenzaron a llamar comunidades de aprendizaje, entonces, creo que eso definitivamente, fue lo que vino a apoyar, porque ya no eran estas academias, en donde me reúno, te platico y se nos va el tiempo, y no había algo, un punto a seguir. Ahora ya quedaba muy claro que las reuniones de comunidades de aprendizaje tenían una meta, que era los asuntos de la reforma... (ATP, p. 10).

Luego seguir trabajando en comunidades de aprendizaje, esa es otra estrategia que hemos seguido y nos ha funcionado y este... (E. 3, p. 7)

“... Al formar las academias que fue algo nuevo para nosotros, el formar esas comunidades de colaboración o aprendizaje que nos han ayudado muchísimo”. (Entrevista.4, pág. 6).

Es interesante que los mismos maestros han tomado conciencia de la importancia de esta forma de organizarse colaborativamente, no sólo por la valoración que le otorgan, como ya se mostró en la sección anterior, sino porque dejan de nombrarlas academias para nombrarlas comunidades de aprendizaje. Esta toma de conciencia indica la construcción de una identidad como grupo de aprendizaje, de colaboración y de construcción conjunta, que va más allá de los espacios formales de reunión:

“La escuela, eh, nosotros tenemos esos espacios de intercambio entre recesos puede ser, entre esos ¿Cómo se dice? Esos acercamientos de pasillo que: al comentar ¿Cómo le hiciste tú? El sentarnos y estar comiendo.. Necesitamos a veces como dos, tres horas especiales a veces, esos pequeños comentarios nos ayudan un montón, eh, (Entrevista 4, pag. 6).

Identificarse como un grupo que aprende colaborativamente es un rasgo fundamental en la configuración de una comunidad de práctica. De acuerdo a Plaskoff (2011) el desarrollo de esta identidad a través de la interacción social es un aprendizaje tan importante como el resto de los aprendizajes referidos al tema de trabajo de la comunidad.

Es a través de su participación en estos espacios –ya sean formales o incidentales- que los profesores van construyendo un repertorio compartido respecto de las nociones de la RS, establecen metas comunes, generan aprendizaje, y comparten recursos y productos como ya se mostró en el apartado anterior.

“...cuando hemos estado en reuniones de tecnología, sabemos muy bien, o bueno, yo he sentido de mis compañeros, que sabemos bien, lo que se vino en cuanto a la reforma; sabemos bien lo que estamos manejando, aunque sea algo nuevo para nosotros lo tenemos muy bien definido y pues sólo nos faltaría seguirlo compartiendo, conociendo para irnos perfeccionando, pero al compartir esos espacios ¿verdad? En ¿Cómo a qué te estás enfrentando tú compañero? ¿Cómo le estás haciendo? Nos ha resultado muy benéfico para todos” (Entrevista.5.pág. 8).

También en el apartado anterior se mostró ampliamente que el referente de la participación y la colaboración en estos espacios, son aspectos críticos de la práctica docente vista desde los lineamientos de la RS. Preguntar, discutir y conversar sobre proyectos, aprendizajes esperados, evaluación, transversalidad, etc., no se hace en un plano conceptual abstracto sino con referencias constantes y específicas a la práctica en sus salones de clase.

Establecer metas comunes es otro componente que juega un papel importante en la configuración de la comunidad de práctica. En múltiples ocasiones los docentes se refieren al mismo de diversas maneras, a veces con alcances muy específicos, a veces con alcances mucho más amplios:

...compartimos las de cívica y ética, bueno en especial las maestras de segundo grado, nada más, como mucha reflexión en torno a que vamos a manejar en el salón de clases, mucha reflexión en torno a cómo vamos a rescatar las evidencias, nos ponemos de acuerdo como van a ser las clases, como va a ser la evaluación, hacemos el mismo examen, o sea, hay mucho de la materia... (E.2, p. 7)

Yo creo primeramente que el compromiso ha sido en conjunto ¿no?, o sea, eh, nosotros partimos de un proyecto escolar, partimos de un trabajo en equipo, un trabajo colaborativo y nos involucramos primeramente cuando iniciamos todo este proceso de irnos hacia lo que es el ámbito pedagógico en el proyecto escolar. (Entrevista directora).

El acompañamiento cercano, la confianza y la reciprocidad, son elementos constitutivos de estas comunidades. Gracias a ello, cambia la visión del profesor trabajando aislado del resto de sus colegas, al trabajo respaldado por los acuerdos que en grupo establecen y aplican en el aula.

“yo creo que tenemos esa característica de que los maestros nos sentimos acompañados y luego que tenemos que seguir aprendiendo ¿no? Y aprendemos de nosotros mismos, eh, siempre hemos tenido la confianza de acercarme, yo por lo menos ¿no? De acercarme a uno y ¿sabes qué? No sé sobre esto, no sé hacer, este, eh, rúbricas, ayúdame o; este es mi examen, revísalo, corrígelo, ¿Qué le falta? ¿Qué le pongo? Este, tengo esta dificultad o esta debilidad, eh ¿A ti qué te parece? Siempre nos tenemos esa confianza, de buscarnos, de apoyarnos” (E.3 p7).

El clima relacional en el que laboran los docentes propicia que los profesores aclaren sus dudas y soliciten el apoyo de sus compañeros, con la certeza de que podrán encontrar la ayuda que necesitan; de esta forma el maestro ya no trabaja en solitario sino que sus acciones están discutidas y en

algunos casos consensuadas en el grupo en el que participa y del cual toma referencias para dirigir su práctica.

Sintetizando lo anterior, la manera en que los docentes se refieren a sí mismos como un grupo que colabora y aprende de manera situada y participativa, los intercambios dialógicos de sus reuniones de trabajo y los contenidos que refieren en sus entrevistas respecto de la RS, indican que han logrado configurar una comunidad de práctica aunque ellos no la nombren de esa manera. Las características de este tipo de estructura organizativa revisadas en la literatura sobre el tema (Wenger, 1985; Mercer, 2001), como la identidad, el compromiso mutuo, la construcción de repertorios compartidos, el desarrollo de un lenguaje común, el establecimiento de metas comunes, la referencia a la práctica cotidiana, la confianza y la reciprocidad, se pueden apreciar en el discurso de los docentes y directivos y en las interacciones de sus reuniones de academia.

4.4.2 Agencia de los docentes.

La gran ventaja de configurar una comunidad de práctica es que se gesta la posibilidad de generar un aprendizaje expansivo, es decir, un proceso en que la agencia de los docentes y de la comunidad, marca la pauta para el desarrollo de la misma, ya que se desarrolla autonomía y autogestión. Los mismos docentes establecen la ruta que quieren seguir en su formación:

*“Porque nosotros decimos: este año necesitamos que se nos apoye en planeación, nos sentimos débiles en esta área...y nos acercan a ella”
(Entrevista.3, pág.6).*

La agencia también tiene un claro componente crítico y de autoevaluación. Así una profesora expresa lo siguiente:

Siento que nos hace falta mucho avanzar en la apertura hacia las otras asignaturas. Creo que eso nos ha fallado, este, pero creo que hay una buena relación, creo que hay una...si podemos compartir con otros, con otras academias

*¿no? Con otras comunidades de aprendizaje, pero sí creo que ahí nos ha fallado
¿no? Creo que es unas de las cosas que hay que mejorar. (E. 2, p. 8)*

En un plano más organizacional, un rasgo distintivo de los docentes es que participan en las decisiones relacionadas con la gestión académica de la institución, ya que fijan sus metas con base en las necesidades o carencias que observan en su práctica, y han propiciado las acciones que les permiten seguir profundizando en la reforma, pues en un principio ésta representó, como ya se ha comentado, un gran reto que los docentes decidieron afrontar estableciendo las estrategias necesarias que los ayudaran a comprender los cambios al currículo.

“Eso es algo que me sorprende cuando escucho en otras escuelas que dicen: es que el plan anual lo hace el director, aquí no, o sea, el plan anual lo hacemos todos ¿no? Y todos contribuimos, opinamos, este, analizamos, reflexionamos en torno a cuál va a ser nuestro plan de trabajo del año ¿no? Y contribuimos desde cada asignatura a que se cumpla con el plan anual de trabajo; yo creo que eso también nos ayuda” (Entrevista.2, pág.7).

Esta agencia de los docentes los ha llevado a establecer metas comunes, basadas en el reconocimiento de las competencias profesionales que deben reforzar, y a organizarse para crear espacios de formación que no son requeridos o estipulados por instancias oficiales, en los que les es posible reflexionar sobre su práctica docente.

y normalmente la escuela siempre en este caso utilizamos una, recortamos una... en la semana a veces, cinco minutos a cada clase para dejar una hora al final y posiblemente ya sea para tratar cualquier asunto de la escuela, o en este caso sobre nuestros programas y sobre cómo vamos a trabajar durante el año” (Entrevista 4, pág.6).

La directora se refiere también a esta misma iniciativa:

... pero también nosotros tenemos un día que le llamamos un día de ajuste de calendario, que son los jueves, en los jueves recorreremos el horario cinco minutos

y tenemos una hora en la que podemos trabajar ciertos temas, a veces asuntos generales, a veces temas que están pendientes con las academias, a veces, este, temas pues de interés para los maestros, pero también a veces abrimos ese espacio para cuestiones de, pedagógicas ¿no?

Los profesores asumen que es mediante su participación e involucramiento la manera en como resolverán las situaciones que se presentan en la implementación del currículo y que son sus acciones las que orientan las metas pedagógicas de la institución, la cual es de destacarse presenta un modelo flexible en su gestión y administración que no sólo no inhibe las iniciativas de los docentes sino que las fomenta.

4.4.3 El componente afectivo.

Un rasgo interesante en esta institución es que predomina en el discurso de los profesores un elemento emocional que evidencia apego a su institución ya que no sólo expresan un sentido de pertenencia sino de compromiso para que la escuela sea reconocida como una institución diferente de las demás. Este componente afectivo, se presenta de manera reiterada en las entrevistas, y alude a una identificación profunda con el centro escolar, que los une en las acciones y los impulsa a mejorar su desempeño.

“otra cosa que abona que a lo mejor no es estratégica si no romántica es que muchos de los maestros somos ex alumnos de la escuela, entonces queremos seguir como con una tradición y para nosotros es un reto ¿no? Continuar con esta tradición de la escuela y hay mucho compromiso, eh.” (Entrevista 3, p. 6).

“Este, pero comparándonos incluso con las mismas escuelas de la zona siento que vamos un poquito más adelante, a pesar de que somos de la misma zona. No sé si la zona geográfica influya, no sé si el compromiso de los maestros, no sé si el liderazgo de la dirección, creo que pueden ser muchos elementos ahí que influyen en eso”. (Entrevista 2, p. 11).

“...pero también la personalidad de los maestros que tenemos aquí en la López Mateos, pues es, es muy vanguardista en ese sentido ¿no? o sea, si hay, si

hay un cierto orgullo que nos obliga a ser mejores y creo que esa parte, esa parte es la que nos está diferenciando. No quiere decir que seamos mejores o peores que otras escuelas a nivel de los docentes, eh, pero si nos está diferenciando, si estamos marcando ahí algunas pautas y, y lo más importante es que esa diferenciación está surgiendo a partir del colectivo, o sea, no nos están identificando como ciertos individuos, si no como toda la escuela” (Entrevista 6, p.10).

El compromiso expresado por los docentes hacia la institución es un elemento que refiere a la motivación e implicación de los docentes en su trabajo. Al respecto, Plaskoff (2011) afirma que la actividad compartida por los miembros del grupo al intercambiar sus ideas mediante el uso del lenguaje y otros artefactos, da como resultado el aprendizaje, el cual desde su perspectiva, se refiere al desarrollo de una identidad mediante la relación con otros que trasciende los objetivos de la práctica que se tienen planteados logrando un fuerte sentido de intersubjetividad la cual es clave en la construcción de comunidades.

4.4.4 Liderazgo participativo.

Los profesores afirman que se han visto favorecidos en sus procesos de gestión académica y administrativa, lo que les ha permitido abordar el estudio de la reforma en mejor situación que otras instituciones. Y atribuyen esta situación al estilo de liderazgo de la directora, la cual no sólo es responsable de conseguir los recursos para ponerlos a disposición de los docentes sino que impulsa su participación en el diseño del plan de trabajo del centro escolar y genera las condiciones en la estructura organizacional que permita impulsar, regular y dar seguimiento a la actividad docente para la consecución de las metas educativas. Es quien establece las condiciones de la gestión escolar para que la institución unifique sus acciones en torno a un mismo propósito, en este caso el involucramiento en el estudio de la RS.

....pero aparte yo pienso aquí que es esencial la cabeza, la dirección que tenemos ¿verdad? eh, que estemos enfocados a un, a un trabajo, eh, 100% educativo, pedagógico, no tenemos distractores de otra índole, ni políticos, ni económicos,

nuestro trabajo está centrado en lo que es nuestra área, en nuestra tarea ¿no? De educar; y yo creo que aquí la cabeza es esencial: se nos dan los espacios, este, se nos facilitan los recursos, eh, nuestra prioridad es, pues nuestra tarea educativa...” ((E.3, p.6).

“bueno esto es por parte de la directora ¿no? Hemos sabido aprovechar las herramientas que ella nos ha podido proporcionar, cursos ¿verdad?, capacitaciones que nos ha traído ella para acá.” (E.5, p.6).

La apreciación de las docentes, tiene un paralelismo casi exacto con la de la directora:

“...yo diría que es una escuela comprometida con la educación, es una escuela organizada, es una escuela que planea, es una escuela que está enfocada a lo pedagógico y el centro son los alumnos, el centro es el trabajo docente”.
(Entrevista con la directora)

Hay congruencia entre esta afirmación de la directora, el discurso de los docentes en las entrevistas y lo que se observa en las academias. Poner el centro en los alumnos y en el trabajo docente implica un estilo de gestión que pone su acento en el aprendizaje y no en la administración y la supervisión. La directora es un elemento mediador entre los profesores y su meta de resignificar la reforma, pues aunque no interviene directamente en los procesos formativos de los docentes, no sólo favorece desde su función el involucramiento de los docentes sino que los impulsa y anima a concentrar sus esfuerzos en su práctica educativa atendiendo las iniciativas de los docentes para mejorar su labor en el aula.

4.4.5 El Sistema Municipal.

Un aspecto distintivo de esta institución, es que es una de las tres secundarias que pertenecen al Sistema Educativo Municipal, por lo que su operación y gestión como plantel educativo, es diferente del resto de las secundarias en el país, ya que sus recursos son administrados por el gobierno municipal.

“Primero somos un sistema muy pequeñito, luego por lo tanto los maestros tenemos poca movilidad, tenemos años trabajando, entonces esto nos hace

formar una filosofía, eh, tenemos una filosofía de trabajo, una tradición de trabajo y pues mucho compromiso y amor a la escuela. Luego somos maestros de tiempo completo, no nos movemos, nuestro compromiso esta aquí desde las siete de la mañana. Otra cosa que abona, es que impartimos una sola materia, entonces - estamos enfocados en nuestra área". (E.3, p. 6).

"En que vayamos diferente a otras escuelas? Pues el compromiso de los maestros, el, pues la antigüedad de muchos de mucha experiencia, también creo que eso nos ha fortalecido, el que la mayoría de los docentes están aquí de tiempo completo, el que la directora tiene pues como ese recurso para poner a disposición de nosotros lo que vamos necesitando, el que hay la confianza y la apertura para hablar de nuestras necesidades, el que tuvimos a un excelente asesor técnico" (E.2, p. 10).

"... porque todos los recursos que vienen de ¿Cómo se llama? Beca progresa, siempre están enfocados a estar mejor equipados, a tener nuestra infraestructura, que los maestros estemos recibiendo nuestros cursos de actualización. (E.3, p.6).

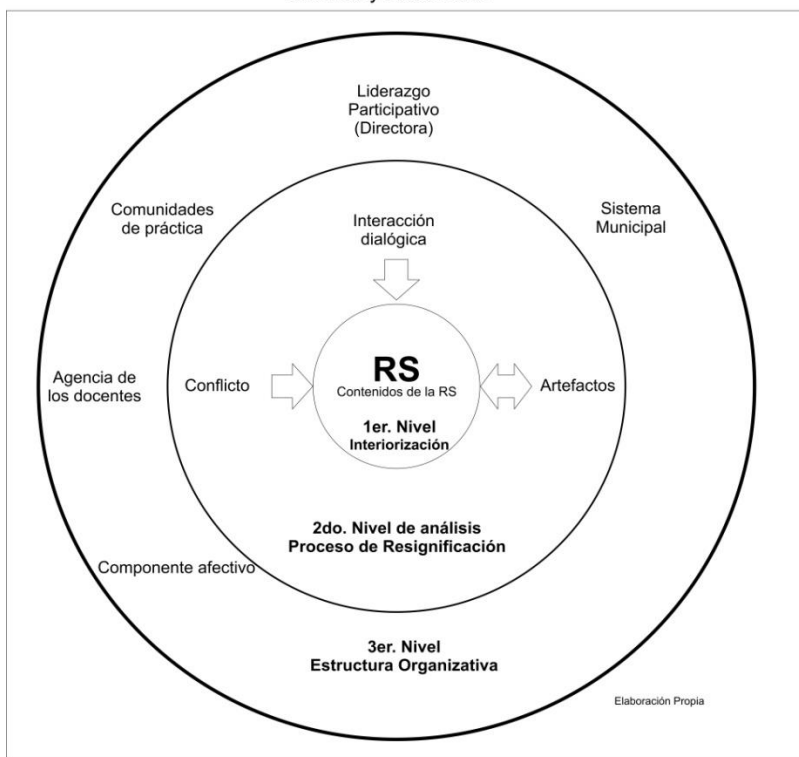
En este sistema educativo, los profesores tienen el total de sus horas de trabajo en un sólo plantel lo cual propicia que las historias, los trayectos e incluso las creencias de los profesores se enlacen en una relación que trasciende el ámbito laboral, por lo que sus compromisos institucionales se conjugan con los personales, estableciendo un clima de apertura y participación, que se va fortaleciendo con la antigüedad de los docentes no solo en su profesión sino en el ejercicio profesional en el mismo plantel, lo que contribuye a configurar un ambiente grupal muy participativo y comprometido, el cual es regulado por las condiciones de gestión que ya se han descrito y que dan como resultado un centro escolar con características muy particulares.

Los hallazgos derivados de este análisis se pueden sintetizar en el siguiente párrafo: Los contenidos de la RS que aparecen en el discurso de los docentes y directivos y que reflejan transformaciones de sus prácticas y creencias en función de los lineamientos de esta propuesta, son producto de su participación en grupos colaborativos en los que se crean "zonas de desarrollo intermental" caracterizadas

por el uso del lenguaje como instrumento social de pensamiento, la mediación entre pares, la referencia y reflexión sobre su práctica, la elaboración y utilización de artefactos derivados de su comprensión de aspectos de la RS. Estos grupos colaborativos se sostienen en una estructura organizativa que tiene los rasgos de las comunidades de práctica entre los cuales, la construcción de una identidad como grupo que aprende representa el rasgo nuclear de las mismas. A la configuración, sostenimiento e impulso de las comunidades de práctica contribuyen la agencia de los docentes y otras dimensiones personales, así como una gestión escolar que confluye y crea sinergia con los planteamientos de los docentes.

Los tres niveles en los que se ha desarrollado el análisis se representan en la figura 5. Los tres niveles constituyen una totalidad de manera que la menor referencia a un contenido de la RS está relacionada con todo el conjunto de factores que intervienen de manera imbricada y dinámica en el proceso de resignificación de este modelo curricular.

Figura 5: Relación de la Estructura Analítica y Resultados



Las teorías sociocultural y de la actividad resultan complementarias y apropiadas para analizar estos procesos desde una perspectiva compleja. Así, la teoría sociocultural propone un marco para el análisis y comprensión de la resignificación como producto de las interacciones entre los profesores, ya sea en diadas o en pequeños grupos, a propósito de su práctica y su relación con los lineamientos de la RS; la teoría de la actividad nos dice que estas interacciones están situadas en un sistema de actividad configurado por una diversidad de estructuras organizativas, personas, roles, reglas, historia, división del trabajo, etc. Al poner en relación los procesos interactivos en los grupos con las condiciones organizativas permite profundizar en el análisis del conjunto de factores que contribuyen al proceso en estudio y lograr una comprensión más completa acerca de cómo se ha desarrollado la resignificación de la RS.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Este estudio se inició con el supuesto de que los profesores de una escuela secundaria específica habían logrado enfrentar las demandas cognoscitivas, prácticas y organizacionales que demanda la RS, con buenos resultados. Dicho de otro modo, se afirmó que este grupo de docentes habían logrado resignificar los lineamientos de la reforma y la pregunta que se planteó fue cómo habían obtenido ese logro. En el contexto de todo el movimiento educativo que se ha desplegado recientemente la pregunta resulta importante porque más allá de la polémica que en ocasiones llega a diatriba respecto de las reformas, pone el acento en la recuperación de la voz de los profesores de un centro escolar, recogida a través de entrevistas y de observación de sus prácticas colegiadas.

Mirar por dentro una escuela secundaria de nuestro país y dar cuenta del valor de procesos y prácticas cotidianas que logran buenos resultados representa una aportación importante a la comprensión de las dinámicas escolares internas, de lo que sucede en esa “caja negra” que suelen ser los centros escolares, no porque así sean en sí mismos, sino porque la investigación educativa en nuestro país ha descuidado esta perspectiva de aproximación al hecho educativo particularmente en este nivel y en estos procesos.

Por otra parte, la información que ofrece la poca investigación que hay sobre la RS indica más que los logros, los tropiezos que se han encontrado en su implementación que tienen que ver como se señaló en el capítulo uno, en primer término, con la fuerte demanda que plantea a los docentes y a los centros escolares pues implica cambios profundos en sus creencias y prácticas y en la organización escolar y, en segundo lugar, con el modelo de capacitación basado en la oferta, vertical, instrumentalista y con la lógica de la racionalidad técnica. El procedimiento de cascada que ordinariamente se ha seguido simplemente diluye el caudal de información y muchas veces lo desvirtúa o satura las posibilidades de asimilación de los receptores y además omite o desdeña el hecho de la transposición didáctica que va ocurriendo en los diferentes niveles de transmisión.

Si se considera el reto y demanda que implica la RS y se suma o se multiplica con los procesos de capacitación implementadas, el resultado es muy pobre, pues el modelo de capacitación no toma en cuenta ni los saberes previos de los profesores, ni sus necesidades específicas, ni su contexto de trabajo. Además, ni los datos de ENLACE, ni los de PISA en las cohortes de estudiantes que han cursado el nivel de secundaria bajo estos nuevos lineamientos, muestran un efecto importante en los logros de aprendizaje, que sin duda es uno de sus propósitos.

Como parte del sistema educativo mexicano, los profesores de la secundaria en la que se realizó esta investigación, han participado y formado parte de esta dinámica pero con resultados diferentes. Por otra parte, los logros de aprendizaje de sus estudiantes y otros indicadores de logro educativo han puesto a este centro escolar en un lugar de excelencia entre las escuelas secundarias de su modalidad y contexto. De hecho, en fecha reciente esta escuela fue elegida como “escuela de alto valor añadido” en un estudio para caracterizar las buenas prácticas de las escuelas secundarias en Baja California por parte de las autoridades del Sistema Educativo estatal y la Unidad de Evaluación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California.

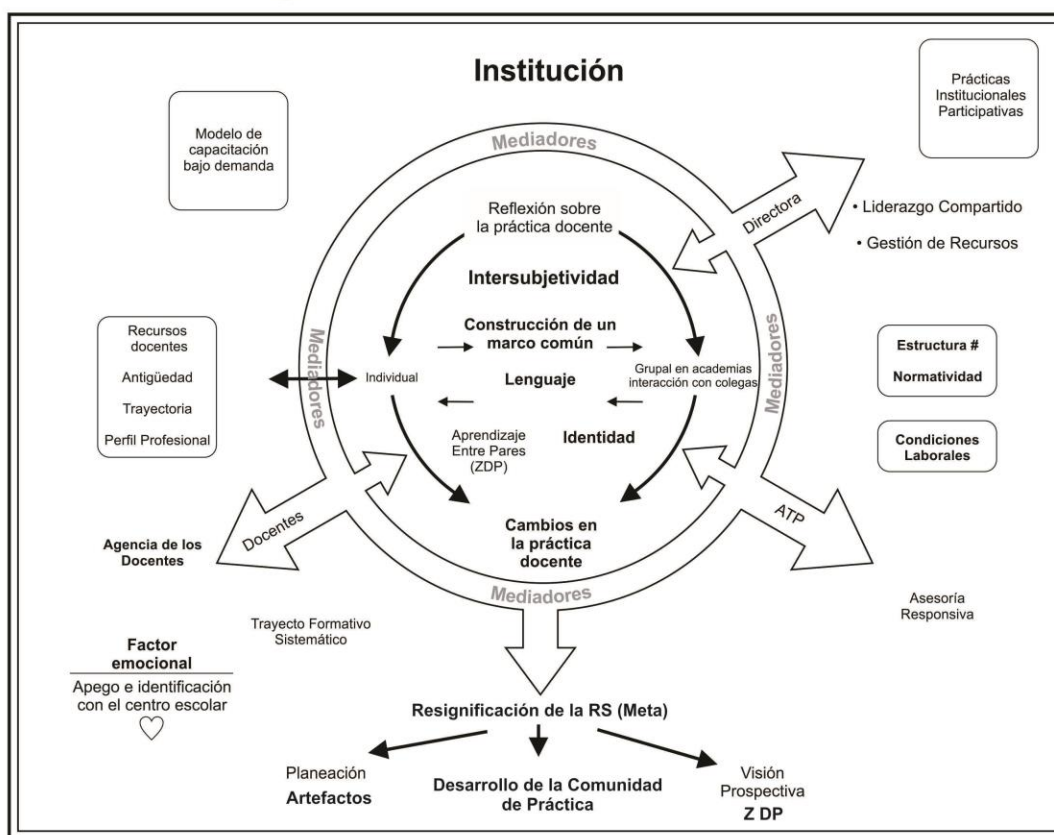
5.1 ELEMENTOS PRESENTES EN EL PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN DE LA REFORMA DE SECUNDARIA.

¿Qué es lo que hace esta escuela de manera diferente para lograr lo que se demuestra en este estudio y los buenos resultados con sus estudiantes reflejados en las pruebas nacionales? Aunque la respuesta a esta pregunta ya se mostró en el capítulo previo, vale la pena enfatizar las características más importantes que resultan del análisis de los datos y que ayudan a comprender, explicar y posiblemente replicar el proceso de resignificación de estos profesores.

En la figura 6, se pretende representar esquemáticamente el dinamismo del Centro Escolar considerado como un sistema de actividad, en lo que tiene que ver con la resignificación de la RS. Del lado izquierdo las dimensiones personales de

los profesores con énfasis en **la agencia de los mismos**; del lado derecho, las condiciones de la organización, de manera particular **el liderazgo participativo** que ejerce la directora. Todo esto confluye en el círculo central que representa la comunidad de práctica con las características y procesos que se gestan al interior de la misma en la que el más importante es **el logro de una identidad** como grupo de aprendizaje.

Figura 6: Sistema de Actividad: Factores que Influyen en la Resignificación de la Reforma de Secundaria



En las líneas que siguen se profundiza en los aspectos señalados y se proponen como elementos a tomar en cuenta si se busca facilitar este proceso en otros centros escolares.

5.1.1 La agencia de los docentes:

Los docentes señalan que han vivido la RS y su implementación como una tensión entre las demandas de la misma, y los conocimientos adquiridos en los trayectos formativos y los derivados de su experiencia docente. Sin embargo, han podido superar esta tensión no sin conflictos y dificultades. Uno de los cinco principios de la teoría de la actividad es que la tensión y el conflicto es inevitable en los sistemas de actividad, pero al mismo tiempo son estas condiciones las que hacen avanzar a los sistemas, innovar, obtener mejores resultados.

Uno de los elementos importantes para resolver esta tensión ha sido la agencia individual y grupal. En el caso de los docentes, esta agencia se manifiesta en el reconocimiento de las dificultades y de las carencias de conocimiento, en las propuestas de temas sobre los cuales consideran que deben trabajar y en su involucramiento en construir condiciones para una forma colegiada y colaborativa de trabajo y en su implicación y compromiso en el mismo. La agencia de los docentes también se manifiesta en la construcción de un propósito común enfocado en la gestión pedagógica y en favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior tiene un primer resultado: un trabajo formativo que responde a las necesidades y al contexto de los docentes, que toma como referente su práctica cotidiana y que en relación a ella van incorporando y apropiando los lineamientos de la RS. Si vale la figura, los docentes han transformado sus aulas en laboratorios en los que trabajan con los significados y las implicaciones prácticas de la RS. Esto implica una gran diferencia respecto del modelo de formación basado en la oferta y se alinea con las ideas de Ferry (1997), presentadas en el primer capítulo. Se puede afirmar que esta manera de diseñar sus actividades de formación continua reduce de manera notable la transposición didáctica inevitable en el otro modelo, pues los docentes, por la referencia constante a su práctica en escenarios de colaboración e intercambio, se convierten en experimentadores, pueden construir y comprender estos conceptos de primera mano con referencia a su práctica y a sus desempeños, que se van

haciendo más y más flexibles evidenciando de esa manera, niveles más profundos de comprensión. En este modelo formativo, los profesores juegan el doble rol de expertos y aprendices, desarrollan autonomía y una identidad como grupo que aprende.

De acuerdo a la teoría sociocultural, la forma natural de aprender es por la participación en actividades colaborativas consideradas importantes y valiosas. Todos los centros escolares tienen el potencial para implementar este modelo de formación pues son escenarios de actividad que por principio, están configurados por un equipo de trabajo que tiene una meta en común.

5.1.2 El liderazgo participativo.

En cualquier empresa humana, y una escuela lo es por excelencia, la colaboración surge de manera natural. Wenger (2001) afirma que las comunidades de práctica surgen de manera espontánea cuando hay estos elementos mínimos de una práctica compartida y con propósitos comunes que las escuelas tienen por definición. Para que estas semillas se desarrollen se requieren de ciertas condiciones que alienten su crecimiento.

En el caso estudiado, la condición considerada como más importante es el liderazgo participativo de la directora, con dos características centrales: ser responsiva a los planteamientos de los profesores y, trabajar conjuntamente en un plan escolar que pone el acento en lo pedagógico y no en lo administrativo. El mensaje es muy claro: lo que importa es el aprendizaje de los estudiantes y esta es una meta que se construye y se comparte entre toda la planta docente. Se reconoce al mismo tiempo la valía de las iniciativas de los profesores, de sus planteamientos y de sus propuestas y se busca la manera de darles apoyo a través de la gestión de recursos, de expertos externos e incluso, de tiempo. No es frecuente encontrar una cultura institucional en la que los movimientos abajo-arriba y arriba-abajo confluyan armónicamente. En este caso sucede y sin duda es un factor importante en todo el desarrollo del proceso estudiado. No se trata de poner la gestión directiva y sus recursos al servicio de los profesores. Como se señaló al

inicio del párrafo, la mirada está puesta en el aprendizaje de los estudiantes y en esta meta común, coinciden docentes y directivos de esta institución.

Desde la perspectiva de la teoría de la actividad, la meta común de la actividad de un grupo humano es el aglutinante de sus actuaciones y un elemento motivador importante. La división del trabajo propia de cualquier sistema de actividad, implica que hay distintos roles y por tanto, diferentes acciones, pero lo que importa para que el sistema de actividad tenga éxito, supere sus tensiones y mejore su desempeño es que dichas acciones confluyan a una meta que sea común, sea compartida y de ser posible, construida de manera conjunta.

5.1.3 La identidad como grupo que aprende.

Uno de los hallazgos importantes de este estudio es que la confluencia entre la agencia de los docentes y el liderazgo participativo de la directora sostienen y animan una estructura organizativa entre los docentes que tiene las características de una comunidad de práctica (Mercer, 2001, Wenger, 2001; Plaskoff 2011). El aprendizaje más importante y a la vez su rasgo esencial es verse a si mismos como una comunidad de aprendizaje. Lograr esta identidad como grupo que aprende transforma la agencia individual en una agencia del grupo, le da valor al conocimiento personal y grupal ya construido, refuerza su sentido de autoeficacia y la autonomía para aprender. Coloca a este grupo en un proceso que Engëstrom (2007) llama de aprendizaje expansivo. Lo que se señaló al hablar del modelo de formación centrado en la demanda, tiene su correlato en esta identidad y refuerza la que tienen los docentes con la institución y con su profesión.

Además, convierte a la escuela en una institución que aprende y este posiblemente sea el logro más grande del equipo docente del plantel. Sarason (2003), es enfático en señalar que una de las razones de los fracasos de las reformas educativas es que colocan condiciones para lograr mejores aprendizajes de los estudiantes y no hacen lo mismo con los docentes, como si estos no

tuvieran necesidades de aprender, lo cual es un contrasentido, pues para que los estudiantes aprendan de otra manera, con otras herramientas, con otros propósitos, los docentes también deben aprender. Los docentes de esta institución tomaron conciencia de esta necesidad y así la plantean abiertamente y emprenden acciones concretas y colectivas para satisfacer esta necesidad en un ciclo de aprendizaje expansivo.

Aunque las comunidades de práctica se forman de manera natural cuando hay un mínimo de condiciones, esta experiencia indica que es importante colocar condiciones organizacionales para no dejar su desarrollo al vaivén de situaciones incidentales. Esto puede tomar muchas formas que sería ocioso detallar, puesto que las acciones y operaciones concretas de un sistema de actividad no pueden trasladarse a otro como recetario. Cada centro escolar debe encontrar sus trayectorias específicas al mismo tiempo que emprende este camino pero tomando en cuenta los elementos nucleares aquí considerados y derivados de este estudio: darle espacio a la agencia de los docentes, fomentar condiciones para la colaboración en torno a la reflexión sobre la práctica y al desarrollo de una identidad como grupo que aprende y apoyar decididamente desde los roles directivos y de asesoría los planteamientos e iniciativas de los docentes que vayan en este sentido.

5.2 REFLEXIONES FINALES

5.2.1 El papel de la teoría.

1. La teoría sociocultural del aprendizaje y la teoría de la actividad son marcos explicativos que tuvieron una particular utilidad en el análisis de los procesos de resignificación que se evidenciaron en este trabajo. La primera permite ver el diálogo entre docentes como algo más que una simple conversación, es decir, como la herramienta principal de un proceso constructivo y transformador de nociones y de prácticas que se van resignificando a través de múltiples encuentros e intercambios. También fundamenta la importancia y la

necesidad de la colaboración y participación en los diversos escenarios de actividad que configuran los profesores en un centro escolar.

2. La teoría de la actividad indica que estos intercambios, desde los más formales hasta los casuales están sostenidos en una estructura organizativa con rasgos, procesos y aprendizajes indicadores de su consolidación y desarrollo. Al mismo tiempo nos permite ver las condiciones y factores que los afectan. Por estas razones ambas teorías constituyen un marco orientador para generar condiciones que promuevan procesos de formación docente, cualquiera que sea el objeto de la misma.

3. Un tercer papel de la teoría tiene que ver con dotar al investigador de un aparato crítico para orientar la recolección, el análisis y la interpretación de los datos y responder a sus preguntas más allá de la descripción anecdótica. Este papel fue aún más importante en este estudio de caso, en el que la investigadora tuvo un contacto cercano y prolongado con el escenario. El recurso de la teoría como aparato crítico evitó los sesgos tanto en la recolección de los datos como en la interpretación de los mismos.

4. Si bien la mayor parte de los datos recolectados pueden interpretarse desde el núcleo duro de las teorías, una dimensión personal que resalta en las entrevistas con los docentes, y que no aparece con gran fuerza en estas teorías, es el fuerte componente afectivo en la determinación de los docentes para involucrarse de manera comprometida en los procesos de resignificación. En este estudio, la identificación y empatía del docente hacia su profesión el sentido de pertenencia a un grupo o institución y el contar con un capital social, son factores que juegan un papel importante en los procesos de resignificación. De los autores revisados, sólo Rogoff (1993) considera explícitamente un componente emocional en la construcción de intersubjetividad. Sin embargo en los datos de este estudio el componente afectivo es una dimensión personal y un elemento motivador y movilizador de la agencia de los docentes. Por lo mismo, es un recurso invaluable que tiene un papel central en la configuración y desarrollo de las acciones en un sistema de actividad, pero a la vez, es un recurso frágil y vulnerable sujeto a vicisitudes y fluctuaciones del entorno. Aunque no se le dio énfasis en el apartado

anterior es necesario considerarlo como un componente que no se puede descuidar en la ecología de los sistemas de actividad de manera particular, cuando enfrentan retos y demandas inéditas.

5.2.2 El profesor y su compromiso profesional.

Es un lugar común afirmar que el corazón de las reformas educativas está en los docentes y que son ellos los que con su actuación y desempeño le darán cumplimiento a este anhelo de una educación de calidad para todos los estudiantes. Y por supuesto, cuando los resultados no son los esperados, los docentes son los culpables. Esta dinámica perversa adquiere dimensiones nacionales cuando los medios masivos de comunicación se suman a ella y la divulgan de muchas maneras. El resultado es que la profesión docente, está siendo sometida a una mirada muy crítica y también injusta por parte de la sociedad pues se destacan las fallas del sistema educativo y casi toda la responsabilidad de las mismas se coloca en el docente.

Curiosamente, la cara opuesta no se muestra o se muestra muy poco. Llama la atención que el sistema educativo y la sociedad de vez en cuando hace ceremonias de premiación a maestros destacados. Si bien estos reconocimientos son importantes y sin duda merecidos, no deja de darse el mensaje de que la profesión docente es una profesión solitaria y que los niveles de excelencia en la misma, son escasos.

Contra esta dinámica y este mensaje, los resultados de esta investigación presentan un rostro del desempeño docente que es poco conocido: los profesores que participaron en este estudio y probablemente los compañeros de su centro de trabajo, tienen una clara identidad con su profesión, pasión por la enseñanza y responden a los retos que el currículo, el sistema educativo y las condiciones laborales les plantean, con dedicación, responsabilidad y compromiso. Pero además, este conjunto de rasgos constituyen una dimensión que trasciende la esfera de lo individual para instalarse como característica del colectivo docente.

De esta manera, se potencia la transformación de su realidad educativa como lo muestran los resultados de este estudio.

Sin duda, esto no es privativo de la escuela secundaria estudiada y debe haber muchos docentes y equipos de docentes con estas características. Toca a los investigadores trabajar junto con los docentes para mostrar y dar a conocer de manera amplia, este rostro de la docencia del país para ayudar a sostener y animar este esfuerzo y generar este tipo de grupalidades docentes. Para esta investigadora es un compromiso ético regresar estos resultados a los docentes participantes y al centro de trabajo y junto con ellos, planear estrategias para divulgarlos.

5.2.3 El acuerdo 592 y la experiencia de estos profesores.

Es importante que los profesores se den cuenta de que el compromiso adquirido en torno al estudio de las disposiciones de la reforma así como el trabajo individual y grupal que este les ha representado es algo que no queda en papel sino que es posible incorporarlo a su práctica. Un ejemplo de ello fue la publicación del acuerdo 592, cuyos temas centrales están referidos, no sólo a la articulación de los niveles de educación básica, sino que describe las condiciones necesarias para la implementación del currículo entre las que destacan el trabajo colegiado, la asesoría y la formación continua así como la reestructuración curricular de los planes y programas de secundaria. El hecho de que los profesores pudieran corroborar que las prácticas que desarrollaron e implementaron en su institución incluyendo el rediseño de sus programas coincidieron con lo dispuesto en este acuerdo, les muestra la capacidad que tienen para resolver sus problemas a partir de metas claramente definidas y con acciones sistematizadas y para construir de forma colaborativa su trayecto formativo así como reforzar que sus iniciativas pueden hacer la diferencia tanto en su desempeño profesional como en los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente las implicaciones de este estudio conllevan a reflexionar sobre la replicación de este estilo de trabajo en otros planteles, ya que hay aspectos

temáticos que podrían ampliar este estudio a través de la investigación educativa, algunos de éstos son:

- Incrementar la planta de profesores de tiempo completo en los centros escolares.

- Hacer una realidad la autonomía de los centros escolares en decisiones pedagógicas y de formación docente.

- Fortalecer el liderazgo de los directores de los planteles educativos de modo que desarrollen habilidades que promuevan la participación e involucramiento de los docentes en el establecimiento de las metas educativas de la institución.

5.3 CONSIDERACIONES CRÍTICAS AL ESTUDIO.

Con el fin de hacer una mirada crítica y retrospectiva sobre el proceso metodológico de la investigación se presentan las siguientes consideraciones:

La selección del método de estudio de caso de tipo instrumental, fue apropiado pues permitió indagar en un contexto particular sobre un problema general, y por los resultados obtenidos es posible abonar en el desarrollo de temas relacionados con los procesos de formación continua, con la pertinencia del desarrollo de comunidades de práctica y la importancia de los modelos de gestión de las instituciones educativas.

Es necesario para poder profundizar en los procesos de construcción de significados ampliar el proceso de selección de los participantes en la investigación pues aunque la mirada estaba dirigida a los profesores que tenían más conocimiento sobre la reforma, la incorporación de participantes menos experimentados en el tema podrían proporcionar mayor información sobre las dificultades a las que se enfrentan los docentes en la resignificación del nuevo modelo curricular y sobre diferentes momentos en este proceso.

En este mismo renglón, sería conveniente constatar a través de otras estrategias de recolección de información si hay congruencia entre el discurso de los docentes sobre la interiorización de los lineamientos de la RS, las secuencias didácticas que diseñan y su actuación en los salones de clase. Un estudio

subsecuente en esta línea podría estar centrado en el análisis de sus planeaciones, formas de evaluación y de registros de observación de su práctica en el aula.

Finalmente sería muy interesante ampliar la investigación de esta institución educativa, para dar seguimiento a los procesos que se evidenciaron no sólo sobre la resignificación de la reforma de secundaria sino de los procesos de gestión escolar que la caracteriza, considerando que este centro escolar ya se encuentra en otro momento en el tiempo donde la resignificación ya no es un tema prioritario pues han evolucionado como sistema y tienen un objeto de actividad distinto.

Anexos

Anexo1

Carta de consentimiento

Fecha

A través de este medio, autorizo a Rosario Leon, estudiante de posgrado, adscrita al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, a realizar su proyecto de investigación del programa del Doctorado Interinstitucional en Educación denominado: La resignificación de la reforma de secundaria por parte de los docentes a través de los programas de formación continua.

Estoy conciente de que el propósito de la investigación es analizar el proceso de resignificación de la reforma curricular por parte de los docentes, así como identificar los factores sociales e institucionales que han permitido su operacionalización en la institución.

Comprendo y estoy de acuerdo en que se aplicarán diversas estrategias para la recolección de información: entrevistas a los docentes y personal administrativo de la institución, las cuales serán audiograbadas; observación y obtención de audio de las reuniones de academia para su posterior análisis. Este consentimiento se otorga partiendo de la confidencialidad y anonimato de los participantes que voluntariamente acepten colaborar en esta investigación.

Acepto que la información derivada de esta investigación pueda ser publicada explicitando el nombre de nuestra institución : Escuela Secundaria Técnica Municipal Lic. Adolfo López Mateos

En caso de dudas acerca sobre la investigación tengo la posibilidad de contactar a Rosario Leon Medina (rleonm@hotmail.com) o a su director de tesis Dr. Antonio Ray Bazan (aray@iteso.mx)

Libremente elijo participar en el estudio y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento y sin dar alguna razón.

Nombre y Firma: _____

Directora de la Escuela Secundaria Técnica Municipal

Lic. Adolfo López Mateos

Anexo 2: Transcripción de entrevista e identificación de sucesos relacionados con la RS

| | |
|---|---|
| <p>Mayra</p> <p>Rosario: bueno estoy con la profesora Mayra, hoy es 17 de mayo del 2012 y estamos en la escuela secundaria técnica municipal uno Licenciado Adolfo López Mateos. Hola Mayra, este, ¿Cómo estás? Me gustaría que hablaras un poco de ti antes de empezar propiamente el tema de la entrevista.</p> <p>Mayra: ok, bueno yo, eh, soy Mayra, de formación soy psicóloga clínica y bueno la vida este me puesto en la educación, en la escuela; tengo 17 años de servicio y este, pues soy ex alumna de la escuela, es algo que me llena de mucho orgullo, ser de esta escuela, y de mayor compromiso yo creo, como que las personas que somos ex alumnas de la escuela sentimos como mucho apego y mucho aprecio a nuestro trabajo ¿no? Entonces, siempre pongo eso como parte de mi currículum</p> <p>-rte</p> <p>¿No? Pues soy ex alumna</p> <p>Rosario: oye y ¿Qué asignaturas impartes en la escuela?</p> <p>Mayra: doy la materia de formación cívica y ética, tengo, hem, cinco grupos en la materia de formación cívica y ética de segundo grado nada más y el resto de las horas las tengo como orientadora de la escuela, tengo 36 horas base.</p> <p>Rosario: bueno tú sabes que en secundaria, en el 2006, se dio un cambio muy importante eh a nivel curricular, se comenzó a implementar un enfoque por competencias, por lo que hubo muchos cambios en los planes, programas de estudio. ¿Cómo te ha ido a ti con esa experiencia? ¿Cómo te involucraste con la reforma?</p> <p>Mayra: bueno, pues para mí ha sido una muy <u>muy</u> grata experiencia, la reforma ¿no? eh, creo, en el 2006 nos tocó ser parte de la, <u>de los maestros que se formaron para multiplicar la información en el municipio</u>, entonces fue una muy buena experiencia, <u>de mucho aprendizaje como maestra, pero también como de mucha, eh, conciencia de todas las carencias que tenía yo como docente ¿no?</u> Entonces, fue aprender sobre qué era este nuevo concepto de competencias, no tan nuevo, pero sí dentro de la educación, como muy claro ya ¿no? Qué era lo de competencias. <u>Me tocó pues ser parte de de ir entendiéndola y de ser multiplicadora con los docentes e ir aprendiendo juntos ¿no?</u> Y me tocó <u>capacitación] a maestros de distintas zonas que ellos a su vez bajaban su información a sus escuelas entonces pues esto me fue ayudando muchísimo a entenderla ¿no?</u> Como a veces de primera mano ya tenemos la información, o sea, <u>me tocó ir a un curso a Hermosillo donde pues las personas que habían trabajado en el programa, nos dieron la capacitación y ya, pues venir a multiplicar</u></p> | <p>Comentario [RL1]: Modelo de formación docente en cascada</p> |
|---|---|

la información. La, la fui como haciendo mía, mucho más fácil creo, que muchos compañeros que ya la recibieron de tercera mano ¿no?

Rosario: y ¿Cuál sería la diferencia en ese en ese caso Mayra? Bueno de, por ejemplo, dices tú que para ti fue más fácil que a otros maestros ¿a qué se debería esa diferencia?

Mayra: pues una es que teníamos la información de primera mano ¿no? Y otra es como, como poder tener los espacios para reflexionar en torno a la reforma: como imos cuestionando, las diferencias ¿no? Entre el plan anterior del 2006, como ir rescatando lo que nos era útil del 93 al 2006, o como ir evaluando ¿no? Con qué no íbamos quedando, el ir corrigiendo en el camino mucho porque era: ¡a ver! Esto entendemos ¿no? Entonces a ver, esto lo entendemos pero será realmente lo que nos están pidiendo, lo que el plan dice que se espera del perfil de egreso de los muchachos, como estar mucho en la reflexión, reflexión, reflexión, reflexión, reflexión, entonces creo que eso fue muy enriquecedor porque teníamos la oportunidad de discutirlo no nada más con las tres maestras que damos formación cívica y ética en la escuela, si no que eran maestros de muchas zonas, ¿no? Eso yo creo que fue fortaleciendo la práctica ya en el salón de clases.

Rosario: cuando tú empezaste a trabajar los planes de acuerdo a lo que la reforma les pide ¿Cuál fue así como la mayor dificultad que te encontraste para bajar esos planes en tu trabajo como maestra?

Mayra: el adecuar las, los planes de clase por competencias, seguíamos teniendo como una mentalidad de temas, entonces como era cubrir temas, antes así lo vivíamos y ahora así como que: a ver, pero cuál es la competencia, entonces es como estar recumiendo a leer: a ver ¿Qué dice a cerca de la competencia que tenemos que desarrollar? ¿Qué dice acerca de los aprendizajes esperados? Y en base a eso como irte a hacer tu planeación ¿no? Y a veces otra vez el vicio ¿no? de ir a ver el tema... pero no estamos cubriendo este tema, entonces es como encontrar la manera de conciliar lo de las competencias, lo de los aprendizajes esperados. En la materia de formación cívica y ética no estaban como que muy claros ¿no? Entonces teníamos que hacer como que muchas deducciones teníamos que pues, releer y revisar, nos tocó todo un verano estar con el Elvira y yo, revisando lo que eran las clases de formación cívica y ética para segundo grado de crear así como: a ver ¿Qué competencia general para este bloque? ¿Cuáles son las competencias específicas? Entonces fue, pues fue mucho trabajo, fue mucho, mucho trabajo.

Comentario [RL2]: Espacio para reflexionar y discutir con otros colegas las aportaciones del nuevo currículo.

Comentario [RL3]: Cambio en el modelo curricular, basado en contenidos a otro con enfoque en competencias. (R5)

Comentario [RL4]: Proceso de reflexión y discusión con colega, para comprender las implicaciones de el nuevo enfoque a la asignatura. Intersubjetividad en el diseño y planeación de la asignatura.

Rosario: oye y en esta parte que me dices que, que les tocó, hablas de ¿Quiénes? ¿a quienes les tocó hacer ese trabajo? ¿Cómo lo resolviste? Esas dificultades que tenían.

Mayra: ¿Cómo lo resolví? Pues platicando con **colegas** ¿no? O sea, revisando los planes, el, pues leyendo que es lo que había, **este**, preguntándote a ti, **este** como a nuestra asesora ¿no? He, tuvimos, bueno yo me sentí con la necesidad de entrar a la maestría y fue una de las decisiones de decir: a ver, no me siento con elementos pues ¿no? Entonces entré a la maestría en educación como con la confianza y creencia de que ahí iba a tener más recursos y creo que sí, sí hubo más elementos ¿no? porque **todo el trabajo de la maestría fue enfocado a eso a nuestro programa de formación cívica y ética de segundo grado**, entonces fue revisado, fueron asesorías, fue supervisión ¿no? De tu parte, de Miguel Guzmán y de, bueno con el apoyo también de la, del a asesora pedagógica que era Coco en aquel entonces ¿no?

Rosario: muy bien, este, y dentro de lo que es tu institución ¿La institución te apoya en, te ha apoyado a ti en alguna manera a tener mayor acercamiento a tus programas, a tus planes?

Mayra: ¿el que la escuela no haya facilitado las condiciones? **Pues yo creo que mucho** ¿no? Pues con las capacitaciones, con los cursos que programó la dirección, como **ir detectando las necesidades**. Siento que puso muchas **condiciones** pero siento que es una responsabilidad personal ¿no? Porque si ha habido las capacitaciones y los cursos aquí en la escuela ¿no? Y pues ya es la labor de cada docente en dónde te quedas y qué más necesidades tienes ¿no? Ir preguntando, ir investigando, ir, este, comentando, ir compartiendo ¿no? **Y no nada más con nuestra asignatura, por ejemplo a veces comentamos con la maestra de ciencias** ¿no? **A ver nuestras dudas, yo lo veo así, entonces eso nos ha fortalecido mucho pero creo que si ha facilitado la... desde la dirección, desde la organización de la escuela, creo que si ha puesto las condiciones para poder nosotros tener elementos para construir más** ¿no? Escucho comentario de otras escuelas en donde pues cada quien ha hecho lo que ha querido y lo que ha entendido y acá no, **creo que tenemos un lenguaje común como escuela, creo que el que podamos, eh, entender los formatos de nuestra planeación, que tenga los mismo criterios, todo esto nos ayuda a darle más dirección y a que los muchachos también sepan de que estamos hablando** ¿no? Todos los muchachos en todas las clases **saben que, cual es el aprendizaje que esperamos** ¿no? **El que tengamos un pizarrón en cada salón en el que le podamos decir al muchacho que aprendizajes esperados, qué competencias vamos a lograr, como van a ser las evidencias de aprendizaje, yo creo que eso es algo que...**

Comentario [RL.5]: Del trabajo individual al trabajo colegiado. RS

Comentario [RL.6]: Búsqueda de apoyo:
-Investigación
-Asesoría externa
-ATP
-Estudio de una Maestría

Comentario [RL.7]: Inmersión en el programa

Comentario [RL.8]: La Dirección escolar favorece los procesos de formación docente.

Comentario [RL.9]: Intercambio con colegas

Comentario [RL.10]: Intersubjetividad, mismo contexto no sólo entre profesores sino también, están involucrados los alumnos

Comentario [RL.11]: Práctica en el salón de clase

**ANEXO 3: CATEGORÍAS Y CARACTERIZACIÓN DE LAS APORTACIONES
DEL DOCENTE**

| CATEGORIAS | MAYRA |
|---------------------------|--|
| Motivación | <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pertenencia • Compromiso personal • Se sienten una escuela diferente, mas comprometida y con mas recursos para incorporar las reformas (p.10). • Satisfacción personal en cuanto a aprendizajes adquiridos. • Acompañada en este proceso (p.13) “no me siento sola” |
| Formación para la reforma | Capacitadora, se formó como multiplicadora, modelo de cascada |
| ayudas | <ul style="list-style-type: none"> • La capacitación para la reforma le permitió reflexionar con otras maestras. • Compromiso personal(estudio de maestría, preguntando, leyendo, investigando) • Aunque la escuela favorezca los recursos es responsabilidad del profesor cubrir sus necesidades. (p4) • El trabajo colegiado • Asesoría externa • Orientaciones de la ATP • El compromiso de la escuela con la mejora académica |
| Cambios en la práctica | <ul style="list-style-type: none"> • De una visión por temas a una basada en competencias. <p>Concreta en un inventario (p.5):</p> <ul style="list-style-type: none"> • La forma de trabajar en clase • Rescatar evidencias de lo que están aprendiendo los alumnos • Favorecer aprendizaje colaborativo (p.5) • Cambios en la concepción del aprendizaje. (p6) • El aprendizaje significativo (p.6) |
| | <p>Planeación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión continua de la competencia no del tema. La manera de concebir la planeación, ya no se sigue un índice • Ejemplo de planear por competencias (p. 5) <p>Práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El uso de un espacio (un pizarrón) para informar a los alumnos de lo que se está trabajando y lo que se espera de ellos. |

| | |
|-------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Cambios en la conducción de los grupos, clases mas participativas (p5) • Lenguaje apropiado al enfoque por competencias. • Obtención de mayores recursos didácticos para planear y dirigir clases. • Favorecer estructuras cooperativas con un num. determinado de alumnos. • La observación al grupo para una asesoría responsiva • Proponer experiencias de aprendizaje acordes a la competencia y atractivas para los estudiantes. • La incorporación de la tecnología <p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de diversos instrumentos para evaluar (p.5) • Ejemplifica apropiación de aprendizaje de los alumnos (adquisición de la competencia). (p.6) • Evaluación y toma de decisiones (p.9) |
| Reflexión | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión y discusión con colegas para comprender implicaciones. • Reflexión sobre los conceptos curriculares y sus relaciones. • Reflexión sobre la práctica en los procesos de evaluación (justicia) P5. • La reflexión elemento esencial en el trabajo de academias (p. 7) • La autorreflexión y el compromiso continuo para incorporar a la práctica nuevos lineamientos (oficales) P.8) • Reflexión sobre la práctica (autoevaluación continua sobre el trabajo cotidiano en clase)(P9) |
| intersubjetividad | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis e interpretación con colegas, del programa de la asignatura (p3) • Se ha establecido un lenguaje común, para comprender el mismo formato(criterios comunes). • Los alumnos comprenden también los conceptos (p4) • Ejemplo de lenguaje común entre alumnos y maestros en la organización del trabajo. (p. 6) • Integración y compromiso hacia las mismas metas. |
| Dirección escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Favorece los procesos de formación docente, facilitando espacio y recursos.(p.4) |
| Intercambio con colegas | <ul style="list-style-type: none"> • Incluso de otras asignaturas, una fortaleza P(4) |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento (caminar juntos, alianza) (p.6) |
| Agenciamiento | <ul style="list-style-type: none"> • El grupo de profesores establece sus metas de acuerdo a las necesidades y actúa desde su asignatura para su cumplimiento. (p7) |
| Lenguaje acorde a la RS | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje colaborativo (p.5) • Se infiere la transversalidad del currículo (p.6) |
| Estructura –gestión | <p>Síntesis de elementos que han apoyado la incorporación de la reforma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ATP de tiempo completo • Mismos criterios en planeación didáctica y proyectos (marco común) • Comunicación entre comunidades • Reuniones continuas de evaluación y capacitación de los profesores (p. 10) • |
| Lo que falta | <ul style="list-style-type: none"> • Mayor apertura con otras comunidades de aprendizaje (p.7) (p11) • Falta implementar evaluación continua de la práctica docente y reflexionar sobre ésta (resultados de aprendizaje, enlace, deserción, etc.) (p.11) |
| Las mejores estrategias para los maestros | <ul style="list-style-type: none"> • Programas y materiales a tiempo • Asesoramiento y acompañamiento interno y externo • Reflexión del maestro sobre las implicaciones de su práctica y de su compromiso social. (p.11). |
| Que tiene que hacer la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> • Avanzar conforme a las necesidades de cada escuela. • Impulsar la organización por comunidades • Y la reflexión de la tarea docente (p.12) |

Descripción del proceso de Mayra, para resignificar la Reforma de Secundaria de 2006

En la narración de Mayra, la reflexión sobre la práctica docente se puede inferir como uno de los elementos reiterativos que intervienen en su proceso para resignificar la Reforma de Secundaria.

Esta reflexión se lleva a cabo tanto de forma individual como grupal.

La reflexión grupal está referida a los intercambios con sus colegas acerca de práctica educativa, estos intercambios transcurren en un ambiente agradable de trabajo donde las relaciones interpersonales son cordiales.

La reflexión sobre la práctica, ya sea individual o grupal no se da en el vacío sino que está sustentada en marcos de actuación conjunto, que los mismos profesores han acordado, en los cuales no solo comparten tareas y metas, sino que han generado un vocabulario y acciones comunes que definen sus formas de participación en ese contexto.

Como resultado de ese proceso reflexivo, Mayra alude a cambios en su práctica docente, específicamente en su proceso de planeación al pasar de un proceso centrado en temas a uno en competencias. Los cambios están referidos también a procesos participativos en el salón de clase, donde se favorece el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo a través del aprendizaje colaborativo; una preocupación constante de esta maestra es que haya congruencia entre las evidencias del aprendizaje de los alumnos y los aprendizajes esperados así como la de utilizar instrumentos apropiados que den cuenta de las competencias adquiridas por sus estudiantes de las cuales proporciona algunos ejemplos.

La profesora da cuenta de la generación de artefactos que han diseñado los profesores producto del análisis, discusión y negociación acerca de como conciben los elementos estudiados de la RS, los cuales traducen en objetos de uso cotidiano en los cuales plasman esos nuevos significados.

Este proceso de resignificación de Mayra se pueden identificar algunos elementos que intervienen o que lo favorecen y que de alguna forma están presentes como coadyuvantes de ese proceso:

a) La institución, comprometida con la mejora académica, ya que facilita los recursos para que los profesores comprendan y consoliden la RS.

b) La asesoría externa e interna: mediante las cuales los profesores reciben de manera responsiva orientaciones que les permitan incorporar a su práctica de manera coherente la RS. Es muy importante en este sentido el acompañamiento de la Asesora Técnica Pedagógica.

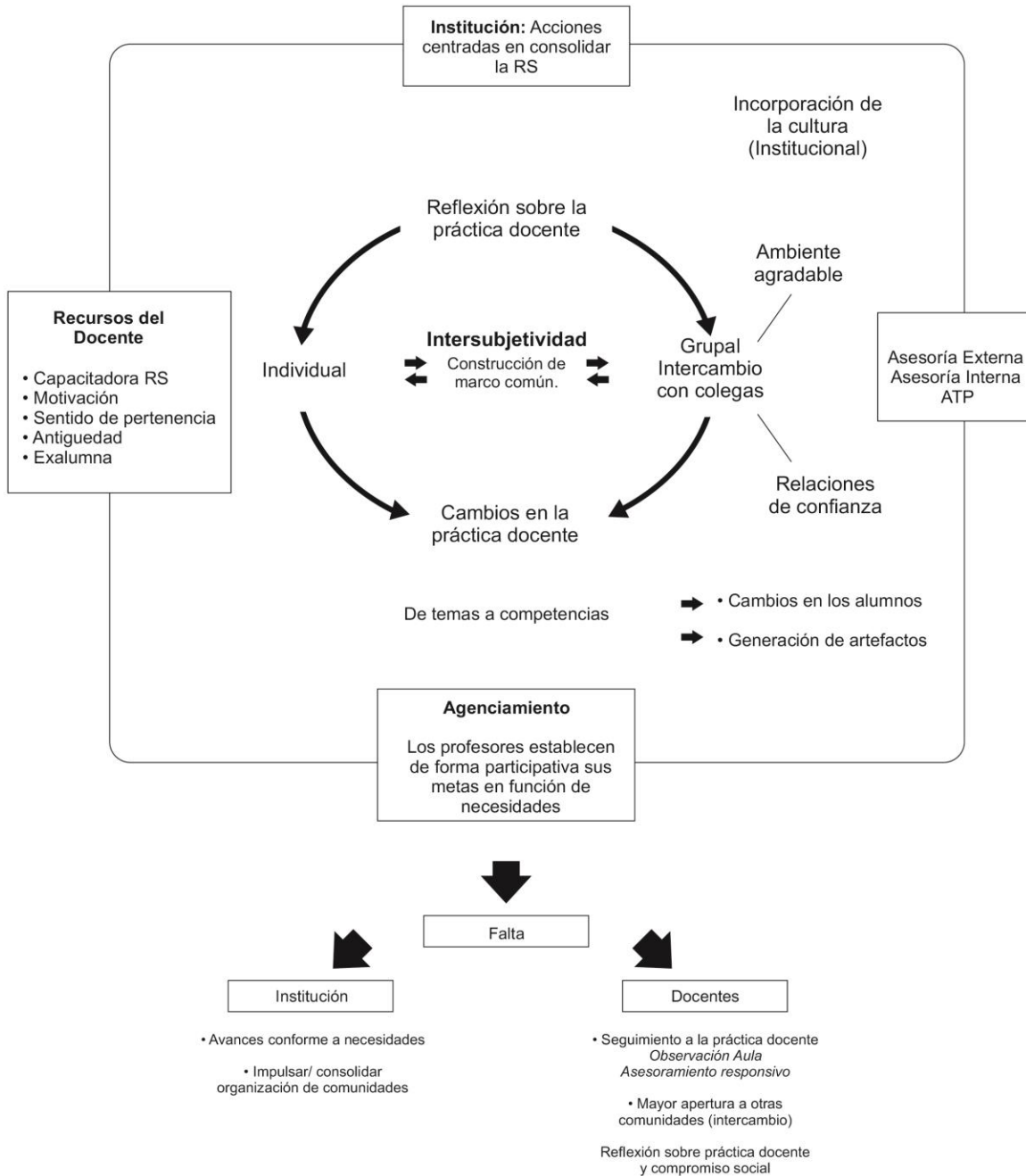
c) El involucramiento de los docentes en el establecimiento de sus metas de trabajo en función de sus necesidades.

d) Los recursos de la profesora, en cuanto a motivación, compromiso con la tarea, sentido de pertenencia a la escuela, orgullo de pertenecer a la institución, su antigüedad y el hecho de que es exalumna de este plantel.

e) La institucionalidad es otro rasgo que caracteriza el discurso de esta maestra

Proceso de Resignificación Mayra

Reforma de Secundaria 2006



6. REFERENCIAS

- ACE Electoral Knowledge (s.f.). Metodología de capacitación. *Red de Conocimientos Electorales*. Recuperado el 16 de mayo de 2010, de <http://aceproject.org/ace-es/topics>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Ardiles, M. (2006). El desarrollo de los profesores en la escuela media. Un estudio en casos. *Praxis Educativa* 10, 75-80. Consultado el 06 de abril de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=153114357009>
- Arzaluz S (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local Región y Sociedad [en línea] , XVII (Enero-Abril) : [fecha de consulta: 08 de abril de 2011] Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10203204>>ISSN 1870-3925
- Araujo, L. (2010). Negro panorama en la secundaria: INEE, 2001 Educación.
- Ausubel D., Novack J. Y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa*, México: Trillas.
- Barbosa, M. (2004) En las redes de la Profesión, resignificando el trabajo docente; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 9, núm. 20, COMIE, México D.F. p 159-181. Recuperado el 26 de diciembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002011.pdf>
- Biddle, B.; Good, T. Y Goodson, I. (2000) *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2008, Junio). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 11 "Formación centrada en competencias(II)". Recuperado el 20 de noviembre de 2010, de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Bozu Z. (2009) El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO. Organización de Estados Iberoamericanos, recuperado el 20 de noviembre de 2010 en

http://www.oei.es/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_eso_bozu.pdf

- Brunner J. (1986) *Acción, pensamiento y lenguaje*, comp. José Luis Linaza. México: Alianza Psicología.
- Candioti, M. ; Migueles, M. ; Quinteros, M. ; Herrera, M. ; Aymá, A. (2005): La construcción del significado en la problemática curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, noviembre, año/vol. XVI, núm. 031. Universidad Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina, p.161-195. Recuperado el 26 de diciembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/145/14503105.pdf>
- Cardona Molto, C. (1999). *Introducción a los métodos de investigación*. España: Morata.
- Coll, C. (1996). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En *Lecturas de Apoyo. El Enfoque por Competencias* (48-53). México, SEP.
- Coll, C. (2000). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, sobre las Competencias Clave para el aprendizaje Permanente, Bruselas. Recuperado el 28 de diciembre de 2010 en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
- Comisión Europea (2004). *Proyecto Tuning*. Recuperado el 14 de mayo de 2010, de http://ec.europa.eu/index_es.htm y www.relint.deusto.es/TuningProject
- Comité de Planeación para el Desarrollo Municipal (2007). *Plan Municipal de Desarrollo 2008-2010*. Recuperado el 27 de abril de 2010, de <http://www.tijuana.gob.mx/Dependencias/COPLADEM/eje3educacion>
- Cubero, R. Y Luque, A. (2001) *Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje*. Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. Comp. *Desarrollo Psicológico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza editorial.
- Cuervo, A., Mora, C., y García Salcedo, R. (2009). *Análisis de la reforma educativa*

en la educación secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de ciencias. *La Lat. Am. J. Phys. Educ.* 3(1), 158-166, Jan. 2009. Recuperado el 16 de mayo de 2010, de http://www.journal.lapen.org.mx/jan09/LAJPE_203B%20Alfonso_preprint_f_.pdf

Daniels, H. (2003) *Vygotski y la pedagogía*, Barcelona: Paidós

De Lella C. (1999, Septiembre): Modelos y tendencias de la Formación Docente, Organización de Estados Iberoamericanos, recuperado el 18 de diciembre de 2010 en <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículo*. México: Paidós.

Díaz Barriga A. E Inclán C. (2001) El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Enero-abril 2001, núm. 25. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 26 de diciembre de 2010 en <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>

Díaz Barriga F. Y G. Hernández ((2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México D.F., :Mc Graw Hill

Díaz, M. y Morfín, J. (2003). Comunidades de aprendizaje: los grupos de personas que están aprendiendo y fortaleciéndose juntas. *Iniciativa Mexicana de Aprendizaje para la Conservación: Intercambiando Experiencias para un Futuro Sustentable*. Recuperado el 12 de mayo de 2010, de http://www.imacmexico.org/ev_es.php?ID=5044_201&ID2=DO_TOPIC

Díaz, X. (2005). Impacto de la reforma educativa chilena en las prácticas pedagógicas de la educación física, nivel básico. *PRAXIS educative*, 2005 y 27-33. Recuperado el 20 de noviembre de 2010, en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n09a03diaz.pdf>

Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotski in the classroom*. New York: Longman publishers.

Engeström (1987) *Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research*, recuperado en <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> 25 noviembre de 2011.

- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotski to work. En M. Cole, (ed.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Nueva York: Cambridge University. pp. 363-382
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Gallimore, R. y Tharp, R. (1993). Conceptualización educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En: L. Moll, (Comp.). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: AIQUE, pp. 211 – 243.
- Garagorri, X. (1997). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. En *g* (pp. 47-62). México: SEP.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*, Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen, 338pp. Recuperado el 21 de noviembre de 2010, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad educativa consultores.
- Fernández, M. (2002). Formación docente para la innovación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2). Recuperado el 22 de abril de 2010, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ed.pdf>
- Ferreiro, R. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades educativas
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 2003. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- García, E. (1991) Piaget, México: Trillas.
- García, C. y Rué L. (2008). Comunidades de aprendizaje: una contribución a la construcción de la sociedad civil. *Revista Universitas Tarraconensis*, 6, 75-83: Recuperado el 12 de mayo de 2010, de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre08>

- Gallimore R. ; Goldenberg C. ;Weisner T. (1993). *The socialconstruction and subjetivity reality of activity Settings: Implications for community psychology*. American Journal of community psychology, vol 21. No. 4
- Gardner, H. (2003). *Las inteligencias múltiples hacia el siglo XXI*. España: Paidós.
- Gobierno del Estado de México: Diagnóstico Estatal de la Reforma de la educación secundaria del Estado de México 2009, recuperado en http://coees.homelinux.net/~teutli/html/descargas/pdfs/diagnostico_estatal_rs_final.pdf 28 de diciembre de 2011
- González, A. (2007). Formación inicial basada en competencias, *Horizontes educacionales*, 12 (2), 37-41. Recuperado el 21 de noviembre de 2010, de http://content.ebscohost.com/pdf19_22/pdf/2007/1G1J/01Dec07/31189021.pdf?T=P&P=AN&K=31189021&S=R&D=ehh&EbscoContent=dGJyMNHX8kSeqK44zOX0OLCmr0iep7VSsKu4SLOWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGqtVC1q65MuePfgex43zx
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004) . Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35. Recuperado el 04 de mayo de 2010, de en <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm>
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona,: Pomares-Corredor.
- Gundermann, H. 2001. El método de los estudios de caso. (pp. 249-288). En: Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa. México.
- Gutierrez, M., Ball, M. Y Marquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: Una mirada cultural. *Educere*, vol. 12, núm. 43, octubre-diciembre, pp. 689-695, Universidad de Los Andes Venezuela. Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35614570004>, el 02 de abril de 2011
- Hager, P. y Beckett, D. (1997). Bases filosóficas del concepto integrado de competencias. En A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, pp. 289-318. México: SEP/LIMUSA/CONALEP/CNCCL

- Hernández, R. Fernández C. , Baptista M. (2010): Metodología de la investigación, Santiago: McGraw Hill.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 108-114. Recuperado el 16 de noviembre de 2010, de <http://www.aufop.com>
- INEE (2005) Panorama educativo de México 2005, Perfil del profesor de secundaria pública. Recuperado en http://pruebas.df.inee/mapa/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS03/2005_RS03__8.xls el 12 de diciembre de 2011
- INEE (2009a). Panorama educativo de México 2009, Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Recuperado el 25 de noviembre de 2010, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2009/Partes/panorama09-06.pdf
- INEE (2009b) México en Pisa 2009. Recuperado en http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Partes/pisa2009-11b.pdf el 09 de diciembre de 2011
- Jacobo, H., y Pintos J. (2003). Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos, una visión sistémica. *Cuadernos de discusión*. SEP. Recuperado el 12 de mayo de 2010, de <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad10/cuad10.pdf>
- Johnson, D. y H. Johnson. ((1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México. Paidós
- Jonnaert, Ph. (2002). Competencias y socioconstructivismo, nuevas referencias para los programas de estudios. *Red Iberoamericana de Investigadores sobre el currículo*. Recuperado el 04 de mayo de 2010, de http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf
- Krueger A. (1994). Focus Group: A practical guide for applied research. London: SAGE Publications.
- Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós

Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (1999): Introducción al Estudio de Caso. España: Universidad de Cádiz. Recuperado en noviembre de 2011 en www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf

Leontiev & Vigotsky, L. S. (Eds.), *Psicología y pedagogía* (3ª ed., pp. 21-39). Recuperado de http://books.google.com/books?id=r_-Km7eVqR0C&printsec=frontcover&dq=psicolog%C3%ADa+y+pedagog%C3%ADa+Vigostky&hl=es&ei=dah_TbqSE5K6sQPekvj8BQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false el 26 de diciembre de 2011.

López, M. Y M. López (2007) La formación docente, *Revista educar*, enero-marzo de 2007, Sistema Educativo Estatal de Jalisco. Recuperado el en educacion.jalisco.gob.mx

Medina Liberty, A. (2007) *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: Mc Graw Hill.

Moll, L. (1993). *Vygotski y la educación*. (comp.). Argentina: Aique.

Mercer N. (2001) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*; Barcelona: Paidós.

Moreno, P. y Soto, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educar* (35), 73 - 80. Recuperado el 18 de mayo de 2010, de <http://www.redescepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/competencias/una%20mirada%20critica%20al%20enfoque%20por%20competencias.pdf>

Morfín, A. (1996). La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencias. En A. Arguelles (comp.), *Competencia Laboral y Educación basada en competencias*. México: Limusa.

Morín, E. (2000). *El modelo educativo de los siete saberes*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México: Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (031), 1426-1450. Recuperado el 20 de mayo de 2010 en

- <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003115.pdf>
- Perales, C. (2006) *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, Ph. (2008, Junio). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 11 "Formación centrada en competencias(II)"*. Consultado el 22 de noviembre de 2010 en http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Pesquero E. ; Sánchez M.; González M.; Martín R. ; Guardia S. ; Cervelló J.; Fernández, P. ; Lozano, M. ; Martínez, M. ; Varela, P. (septiembre-diciembre 2008). Las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Revista Española de Pedagogía*, Año LXVI, nº 241, p. 447-466. Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 29 de noviembre de 2010.
- Piaget, J. (1972) *Problemas de psicología genética*, México: Ariel.
- Plaskoff, J. (2011) *Intersubjectivity and community-building : learning to learn organizationally*, Handbook of organizational learning and knowledge management.- Chichester, West Sussex : Wiley, ISBN 9780470972649. - 2011, p. 199-223.
- Ponce, G. V. (2004). Fracaso en secundaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2 (02), 59-70. Recuperado el 27 de abril de 2010, de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/2/002_Ponce.pdf
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Rodríguez, W. Y Alom Antoinette. (2009) El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*. Vol 9, noviembre, pp. 1-21. Consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713052004> el 15 de febrero de 2011.
- Rodríguez, G. (et al). (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe 2ed.: Málaga

- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 289-305. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm
- Rogoff B. (1993) Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona: Paidós
- Rojas, R. (1986). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: P y V editores.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto. Capítulo 12: Triangulación. (pp. 327-338)
- Sacristán, G. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sánchez, R. (2001). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. (pp. 97-131). En: Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*, Madrid: Mc Graw Hill
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 25, enero-abril de 2001; Recuperados en <http://www.rieoei.org/rie25f.htm> en julio de 2010
- Sarason, B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2010). México en PISA 2009, recuperado el 23 de diciembre de 2010 en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1073/1/images/V5%200-PISA-INEE-07DIC2010numA.pdf>

Secretaría de educación Pública: Reforma Secundaria (2006) : documento Base.
Recuperado en diciembre de 2010 en
www.reformasecundaria.sep.gob.mx/orientacion/index.htm

Secretaría de educación Pública (2006) : Reforma Integral Secundaria: Plan de estudios. Recuperado en diciembre de 2010 en
<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios2006>

SEP: Dirección General de Educación Continua , recuperado el 20 de noviembre de 2010 en <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública, (2004). Programa de Educación Preescolar. Recuperado en diciembre de 2010,
<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/programa/PROGRAMA2004PDF.PDF>

Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). Reforma Integral de la Educación Secundaria, documentos base. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 2 de mayo de 2010, de
<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/docbase.pdf>

Sistema Nacional de Información Educativa: Indicadores educativos, recuperados en mayo de 2012 en
http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_BC_2011.pdf y
http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_REPMEX_2011.pdf

Silvestri, A. y Blanck G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Silva, M. (2009). Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8(32), 57-66. Recuperado el 15 de noviembre de 2010, de
<http://148.201.94.3:9003/sfxlc3?genre=article&isbn=&issn=14056690&title=Revista+del+Centro+de+Investigaci3n.+Universidad+La+Salle&volume=8&issue=32&date=20090701&atitle=Una+mirada+anal%3%ADtica+a+las+competencias+y+sus+aplicaciones+en+la+educaci3n.&aulast=Laya%2c+Marisol+Silva&spage=57&sid=EBSCO: Fuente+Acad3mica+Premier&pid=>

- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. España: Granica.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Sistema Educativo Estatal (2008). *Reforma de la Educación Secundaria, Informe de Actividades 2008 . Cuaderno de trabajo*. Mexicali: Gobierno del Estado de Baja California.
- Sistema Educativo Estatal de Baja California. *Publicaciones, Estadísticas ciclo escolar 2009 -2010*. Recuperado el 12 de mayo de 2010 www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2009/index_files/slide0001.htm
- Sistema Educativo Estatal de Baja California (2007), *Conclusiones del Foro Nuevas Ideas para Secundaria*, Publicaciones. Consultado el 27 de noviembre de 2010 en www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/sintesisEv/sintesis.php?Num37
- Sistema Educativo Municipal (2001). *Manual de organización de educación secundaria*. Mexicali: Sistema Educativo Estatal de Baja California.
- Tedesco J. y N. López (2004). *Algunos Dilemas de la educación secundaria en América Latina*, REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 1, recuperado el 20 de noviembre de 2010 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>
- Torres R. (1996) *Formación docente: clave de la reforma educativa*, * Publicado en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996. Recuperado el 20 de diciembre de 2010 en <http://www.fronesis.org>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. En *Lecturas de Apoyo. El Enfoque por Competencias*, pp. 32-47. México: SEP.
- Torres, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001*. Recuperado el 16 de mayo de 2010, de

<http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>

- Tyack, D. y Cuban L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, FCE.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. (pp. 63-96). En: Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Vygotski L. (2001) *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Wells, Gordon; Arauz, R. *Sinéctica* (2005), feb-jul. Issue 26, p1-19, 19p; consultado en línea en http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Gestion_del_conocimiento/Ensayos/26%20Wells-Mejia-Separata.pdf
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica*, Barcelona: Paidós.
- Wenger E. (2001). *Comunidades de Práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente*, Madrid: aprendizaje visor.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research, Designs and Methods*. USA: Sage.
- Zabala, A. y Arnau L. (2007). *11 Ideas clave: Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México, al filo de su reforma, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Recuperado el 20 de mayo de 2010, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>