

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 PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SALUD DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



EL CAMBIO CURRICULAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Educación

Presenta

Carmen Silvia Peña Vargas

Director

Dr. Francisco Urrutia de la Torre

Sinodales

Dra. María Susana Cuevas de la Garza

Dr. Juan Manuel Piña Osorio

Jalisco, Guadalajara. 31 de mayo de 2019



AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo institucional de mi casa de estudios y laboral, la Universidad de Colima, para lograr esta meta personal y profesional; es un privilegio ser parte de esta comunidad que me sigue formando.

Externo mi reconocimiento al ITESO, especialmente a los profesores que guiaron la quinta generación del Doctorado Interinstitucional en Educación; también a los doctores Luis Felipe Gómez y Juan Carlos Silas por su atenta disposición para dar seguimiento a los asuntos vinculados con la coordinación del programa. Expreso a mis compañeras/os de grupo mi afecto por su solidaridad y amistad.

Mi gratitud y cariño para mi director y sinodales de tesis: doctor Francisco Urrutia quien me acompañó y condujo durante este largo trayecto de formación, quien se caracterizó en todo momento por retroalimentar con rigor académico, calidez humana, acierto y libertad. La doctora Susana Cuevas quien también participó en la orientación desde las primeras etapas de este estudio; invariablemente con palabras de aliento, destacada disponibilidad y aportaciones críticas para enriquecer este trabajo. Agradezco también al doctor Juan Manuel Piña por su guía y ejemplo, además de la generosidad para aceptarme como integrante del seminario en representaciones sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México; gracias por la oportunidad y respaldar este esfuerzo como parte de mi sínodo.

Igualmente, valoro las facilidades y apoyos otorgados por parte de los doctores José del Río y Rossana Medina, ex director y directora actual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. De igual manera agradezco a los profesores partícipes del estudio, sin olvidar a mis colegas de pasillo e integrantes de los cuerpos académicos: *Educación y movimiento* y *Cultura física*.

De manera especial agradezco a mis padres Silvia y Adán; a mis hermanas Celina, Blanca y Elvia; a mis alegrías Sofía, Jimena, Constanza y Nicolás, quienes estoy segura celebran conmigo el haber alcanzado esta meta.

Finalmente a Aideé, Martha A., Alan, Linda, Tomás, Jonás, José Manuel, Edwin, Juan Carlos, Nelly, Ciria, Vianey, Isabel, Paty, Claudia, Arianna, Ana, Maricela, Paloany, Mary, Norma, Martín, Nicolás y Abel; ¡muchas gracias por apoyarme e ir de la mano en este proceso formativo y de experiencia de vida!



RESUMEN

El presente trabajo de tesis se ubica dentro de la línea de investigación del pensamiento del profesorado, específicamente en el ámbito del estudio de las representaciones sociales. Se responde así al interés por identificar las representaciones docentes sobre el cambio curricular en la etapa temprana de la implementación de las licenciaturas en: Enseñanza de las Matemáticas y Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima, y se contribuye de esta manera al conocimiento y reflexión sobre reformas curriculares en el ámbito universitario, espacio poderoso en la creación de múltiples significados, dada la confluencia de actores que comparten condiciones laborales-institucionales, sociales, intereses y visiones.

En el estudio se asume un enfoque cualitativo y se privilegia una perspectiva procesual mediante dos etapas de trabajo de campo: acercamiento inicial y profundización. Se utilizaron como técnicas para la construcción de los datos empíricos: un cuestionario y la entrevista. Se emplearon dos niveles para el análisis de los resultados, el primero descriptivo, el segundo integrativo, con el fin de articular los datos empíricos a la luz de las dimensiones de la teoría de las representaciones sociales.

Los resultados del análisis de datos, a partir de la realidad percibida en el contexto escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, permiten afirmar que efectivamente los docentes de este plantel universitario se involucraron de manera decidida en las tareas de reestructuración curricular, e identificar contenido de siete representaciones sociales del cambio curricular: 1) *la reestructuración curricular: difícil pero enriquecedora*; 2) *competencias y prácticas situadas vs experiencias y visiones arraigadas*; 3) *avance significativo para el trayecto formativo*; 4) *aliciente para la reflexión colegiada de la práctica docente*; 5) *negociación y desborde del currículo oficial*; 6) *reto de reconstrucción pedagógica para sostener la visión proyectada*; y, 7) *poder de grupos de profesores sobre otros*.

Palabras clave: representaciones sociales, docentes, reforma curricular y nivel superior.



ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. El problema de investigación	12
1.1 Las políticas modernizadoras y su impacto en las reformas curriculares	12
1.2 El pensamiento docente sobre reformas curriculares en la educación superior	15
1.3 Estudios sobre las reformas curriculares	18
1.4 El contexto de la investigación.....	25
1.4.1 Origen de los programas Educación Física y Deporte y Enseñanza de las Matemáticas en la Universidad de Colima.....	25
1.4.2 El cambio curricular en la Facultad de Ciencias de la Educación.....	27
1.4.3 El interés investigativo	29
1.5 Preguntas y objetivos de investigación.....	33
1.6 Justificación	34
CAPÍTULO 2. Representaciones sociales. Fundamentos teóricos para el estudio de los procesos curriculares en las IES	37
2.1 Acercamiento al conocimiento de sentido común.....	37
2.2 La teoría de las representaciones sociales como herramienta para el estudio del pensamiento social.....	41
2.2.1 Antecedentes y aproximación conceptual	41
2.2.2 Dimensiones y procesos para el estudio de las representaciones sociales	48
2.2.3 El papel de las representaciones sociales y la cultura	51
2.2.4 La articulación entre las representaciones sociales y el currículo.....	53
2.3 Procesos de desarrollo curricular en la educación superior.....	56
2.3.1 Hacia una conceptualización	56
2.3.2 Ámbitos de acción en los procesos curriculares.....	60
CAPÍTULO 3. Posicionamiento metodológico	64
3.1 Enfoque cualitativo de la investigación.....	64
3.2 Diseño de la investigación.....	67



3.2.1 Etapa de planificación metodológica.....	67
3.2.2 Primera etapa de campo: acercamiento inicial	69
3.2.2.1 Sujetos participantes	69
3.2.2.2 Técnica. Cuestionario: asociación de palabras y preguntas abiertas	70
3.2.2.3 Proceso de registro y sistematización del cuestionario	72
3.2.3 Segunda etapa de campo: de profundización	75
3.2.3.1 Sujetos participantes	76
3.2.3.2 Técnica. Entrevista semi-estructurada	76
3.2.3.3 Proceso de registro y sistematización de las entrevistas	78
3.3 Análisis dimensional de los datos para develar representaciones docentes	78
3.4 Reflexividad en la investigación.....	81
CAPÍTULO 4. Un primer acercamiento. Hallazgos de la etapa inicial	84
4.1 Caracterización de los sujetos de estudio	84
4.2 Resultados de la asociación de palabras	90
4.2.1 Análisis de los núcleos de significados a partir del peso semántico	102
4.3 Resultados de las preguntas abiertas: argumentos que expresa el profesorado sobre el proceso de cambio curricular.....	105
CAPÍTULO 5. Un segundo acercamiento. Hallazgos de la etapa de profundización	118
5.1 Caracterización de los sujetos de estudio	118
5.2 Análisis de las entrevistas: discursos del profesorado sobre el cambio curricular	120
CAPÍTULO 6. Las representaciones sociales de los docentes sobre el cambio curricular de programas de pregrado	171
6.1 La reestructuración curricular: difícil pero enriquecedora	173
6.2 Competencias y prácticas situadas vs experiencias y visiones arraigadas	180
6.3 Avance significativo para el trayecto formativo.....	187
6.4 Aliciente para la reflexión colegiada de la práctica docente	193
6.5 Negociación y desborde del currículo oficial	201
6.6 Reto de reconstrucción pedagógica para sostener la visión proyectada.....	207



6.7 Poder de grupos de profesores sobre otros	213
CONCLUSIONES	220
REFERENCIAS	231
ANEXOS	239
Anexo 1. Matriz metodológica de las dimensiones teóricas	239
Anexo 2. Cuestionario.....	240
Anexo 3. Ejemplos de la sistematización de la asociación de palabras	246
Anexo 4. Guía para la entrevista semi-estructurada.....	249
Anexo 5. Categorías empíricas del análisis de las entrevistas	252
Anexo 6. Matriz de análisis para identificar representaciones de cada etapa de campo	254
Anexo 7. Matriz para validar representaciones sociales del estudio.....	255



ÍNDICE DE TABLAS

Número		Página
Tabla 1.	Rasgos que caracterizan los cambios curriculares en la LEM y LEFyD	28
Tabla 2.	Profesores informantes de la primera etapa del trabajo de campo	70
Tabla 3.	Profesores informantes de la segunda etapa del trabajo de campo	76
Tabla 4	Características de los sujetos de estudio: primera etapa	86
Tabla 5.	Expresiones y valores obtenidos de: reestructuración curricular	91
Tabla 6.	Expresiones y valores obtenidos de: áreas de formación disciplinar	94
Tabla 7.	Expresiones y valores obtenidos de: formación centrada en competencias	96
Tabla 8.	Expresiones y valores obtenidos de: práctica integradora/ <i>practicum</i>	98
Tabla 9.	Expresiones y valores obtenidos de: oferta para la formación integral	101
Tabla 10.	Categorías semánticas y los núcleos de significados	103
Tabla 11.	Resumen de los rasgos positivos identificados por los informantes	114
Tabla 12.	Resumen de los rasgos negativos identificados por los informantes	115
Tabla 13.	Resumen de los retos identificados por los informantes	116
Tabla 14.	Resumen de las amenazas identificadas por los informantes	117
Tabla 15.	Características de los profesores entrevistados	120
Tabla 16.	Contenido de la primera representación	173
Tabla 17.	Contenido de la segunda representación	180
Tabla 18.	Contenido de la tercera representación	187
Tabla 19.	Contenido de la cuarta representación	193
Tabla 20.	Contenido de la quinta representación	201
Tabla 21.	Contenido de la sexta representación	207
Tabla 22.	Contenido de la séptima representación	213



ÍNDICE DE FIGURAS

Número		Página
Figura 1.	Elementos del interés investigativo	33
Figura 2.	Ruta para identificar representaciones sociales	81
Figura 3.	Autopercepción del conocimiento que tiene el profesorado de los rasgos curriculares	87
Figura 4.	Rasgos curriculares con total o mucho conocimiento	88
Figura 5.	Rasgos curriculares con poco conocimiento	89
Figura 6.	Rasgos con nulo conocimiento	90
Figura 7.	Elementos de análisis de la primera categoría empírica	123
Figura 8.	Elementos de análisis de la segunda categoría empírica	132
Figura 9.	Elementos de análisis de la tercera categoría empírica	140
Figura 10.	Elementos de análisis de la cuarta categoría empírica	150
Figura 11.	Elementos de análisis de la quinta categoría empírica	156
Figura 12.	Elementos de análisis de la sexta categoría empírica	162
Figura 13.	Elementos de análisis de la séptima categoría empírica	167
Figura 14.	Representaciones docentes sobre el cambio curricular en PE de pregrado	219



INTRODUCCIÓN

La necesidad de escuchar al profesorado en la puesta en marcha de una reforma curricular, constituye una de las preocupaciones más significativas de la literatura sobre el cambio educativo.

(Pérez, 2000).

El objeto de estudio del trabajo centra la atención en la identificación de las representaciones sociales de profesores universitarios, como agentes centrales, sobre una reforma curricular. La investigación desarrollada se ubica en el contexto de una institución de educación superior pública mexicana, y coincidió con el inicio del proceso de implementación de dos programas educativos reestructurados.

Los cambios relacionados con la educación, en particular con las reformas e innovaciones curriculares, han sido objeto de investigación por numerosos teóricos reconocidos en el ámbito internacional (Cfr. Hargreaves, 1999; Bolívar, 1996; Escudero, 1999; Fullan, 2002; Popkewitz, 2007, por mencionar algunos). Estos han admitido —entre otras— dos situaciones: primero, la relevancia que tiene el papel que se deposita en el docente como un agente de cambio y que sea una figura decisiva para abonar al éxito en la implementación de un currículo, segundo, la necesidad de colocar la mirada en el pensamiento docente y sus realidades escolares para contribuir a la comprensión de cómo éste asume y participa en un proceso de reforma curricular.

Las universidades siguen experimentando una serie de transformaciones que responden a diversos cambios y demandas sociales a favor de la formación de los jóvenes universitarios en las distintas áreas del conocimiento. Una universidad comprometida con esta misión, necesariamente debe impulsar acciones y tomar decisiones que apunten hacia la mejora de los procesos educativos.

En ese sentido, los quehaceres curriculares en el ámbito universitario representan una tarea pedagógica sustantiva, en tanto un modo de trazar y organizar el trayecto de formación disciplinar y las prácticas educativas de los estudiantes. En estas tareas labores/curriculares la injerencia de los profesores de asignatura y de tiempo completo resulta imperdible dada su



experiencia, conocimiento e involucramiento en los procesos de transformación y puesta en acción de los planes y programas en la educación superior, dado ese protagonismo de los docentes y la red de relaciones que establecen en su escenario habitual, se asume una visión y modo de ver, es decir, favorecen la creación de representaciones sociales.

Bajo esa idea, en esta investigación se parte de un triple supuesto: 1) El profesorado universitario participe en esfuerzos de reestructuración e implementación curricular se enfrenta a diversas negociaciones, actitudes, emociones, posicionamientos y necesidades sentidas individuales y grupales. 2) Los docentes involucrados en procesos institucionales de reestructuración curricular son piezas clave para comprender la apropiación que se hace de estos cambios en el ambiente cotidiano de la escuela, sobre todo en el transcurso de las primeras etapas de su implementación. 3) Un cambio curricular puede ser más efectivo cuanto mayor interés, vigilancia académica y continuo seguimiento se promueva para escuchar lo que el profesorado piensa e interpreta de los componentes representativos de un rediseño curricular.

De esta manera, en el presente trabajo de investigación se analiza el pensamiento del profesorado, mediante sus representaciones, con respecto a dos proyectos educativos reestructurados en la Universidad de Colima: la Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas y la Licenciatura en Educación Física y Deporte, de ahí que el interés se centró en conocer la realidad empírica en la comunidad del plantel universitario, desde el punto de vista de estos actores vinculados a ciertas circunstancias, contexto institucional y cultura, e identificar y analizar las nociones que emplean, cómo piensan, interpretan y dan sentido a sus decisiones en el contexto escolar y en concreto, en el curriculum en acción.

El estudio del pensamiento del profesorado ante la puesta en marcha de proyectos curriculares reestructurados coloca el énfasis en el currículo como edificación en la cotidianidad de los docentes, en donde se entrecruzan formas concretas y particularizadas en las que se decodifica el currículo de acuerdo a las diversas expresiones de acción, experiencias y significados, esto es, un profesorado que no parte de la nada, sino que asume un modo de pensar e interpretar la realidad.



Para conseguir el propósito de esta investigación, la discusión se apoyó conceptualmente en la teoría de las representaciones sociales fundada por Moscovici (1979 [1961]). La teoría se asume como constructo-teórico y metodológico que permite abordar el ámbito de la significación y la subjetividad para reconocer y analizar las representaciones docentes mediante sus tres dimensiones: *información*, *campo de representación* y *actitud*. De modo que es posible puntualizar que al asumir estas tres dimensiones para captar las representaciones que los docentes tienen, se perfila dar cuenta del contenido y organización interna con referencia al objeto de estudio.

La pretensión de dar cuenta sobre el contenido y la organización interna de las representaciones docentes no es un simple ejercicio para evidenciar los “modo de ver”, y sí, implica una labor compleja y metódica, donde entra en juego un intercambio de informaciones, imágenes, juicios y emociones que permitan develar el pensamiento social. Con esa idea, el trabajo aporta una mirada comprensiva del objeto estudiado, revelando la voz de los protagonistas, con la finalidad de entender sus experiencias sociales y culturales desde su intersubjetividad.

El interés por el estudio de las representaciones sociales frente a procesos de cambio curricular, involucró motivaciones académicas y personales dada la injerencia en los quehaceres del desarrollo curricular. Especialmente, en esta investigación se atienden algunas de las recomendaciones que destacan diversos autores ante la necesidad de centrar la atención en recuperar la voz de uno de los agentes más representativos en el éxito de cualquier reestructuración curricular, a manera de acompañar el proceso de la implementación: los docentes, tanto los de tiempo completo como los de asignatura, con intereses, motivaciones, expectativas y trayectorias laborales y formativas distintas.

Así, estudiar las representaciones sociales del profesorado sobre el cambio curricular es oportuno y conveniente —como actividad de partida— porque con ello se aporta una mirada particular para estudiar un proyecto educativo en marcha. Tómese en consideración que esta tarea no siempre es común, puesto que las miradas se colocan generalmente en las periferias del desarrollo curricular: el diseño/planificación y la evaluación del currículo.



Por consiguiente, la teoría de las representaciones sociales resulta el constructo pertinente del que se echa mano para integrar lo individual y lo colectivo, localizable en el contexto institucional referido, y en las prácticas concretas que implican la participación de los profesores que tienen la encomienda de poner en marcha las reformas aquí estudiadas. Dicho en otras palabras, apoya en la comprensión en cómo los profesores universitarios ven el cambio curricular y, especialmente la imagen construida –hasta este momento– de la manera en que tienen que acompañar la implementación curricular para augurar horizontes.

Finalmente, el informe se organiza en seis capítulos, más la introducción, conclusiones y anexos. En el primer capítulo se desarrolla el problema de la investigación y los elementos contextuales involucrados para dimensionar el objeto de estudio. Además, se plantean las preguntas y los objetivos que orientan la investigación y las razones que la justifican. En el segundo se aborda la exposición del *corpus* teórico de las representaciones sociales y los procesos curriculares. En el tercero se esboza el proceder metodológico que permitió lograr la aproximación al referente empírico. En el cuarto y quinto se presentan los resultados de la inmersión a la primera y segunda etapa del trabajo de campo, acercamiento inicial y de profundización, respectivamente. Finalmente, en el sexto capítulo, se describen las representaciones docentes a partir de la conjugación de las dos etapas de campo, con ello se da cumplimiento con las preguntas centrales que guiaron esta investigación.



CAPÍTULO 1. El problema de investigación

Las reformas curriculares impulsadas en los sistemas educativos no pueden mantenerse eternas, porque una vez aprobadas e implementadas, deben ser revisadas, fortalecidas, corregidas o suprimidas.

(Yáñez, 2018)

En el presente capítulo se tiene como propósito caracterizar el problema de la investigación y los elementos contextuales del mismo. Éste se explicita de lo general a lo particular; es decir, se adopta en principio una perspectiva que sitúa el trabajo en el marco de las políticas modernizadoras y su impacto en los cambios curriculares en la educación de tipo superior. Posteriormente, se destaca el pensamiento docente como categoría de comprensión e interpretación sobre un currículo en sus primeras etapas de implementación. Finalmente, se contextualiza la unidad de estudio y el problema empírico. Además, se plantean las preguntas y objetivos generales y específicos que orientaron el estudio y las razones que lo justifican.

1.1 Las políticas modernizadoras y su impacto en las reformas curriculares

Los sistemas educativos cambian y evolucionan en respuesta a las condiciones históricas, económicas, culturales y políticas imperantes de una época. Las instituciones, y por ende el currículo en el marco de los sistemas educativos, no pueden entenderse al margen del contexto en el que se configuran, ni con independencia de las condiciones en que se gesta (Gimeno, 2002).

Particularizando lo anterior en la educación superior, se deduce que las reformas e innovaciones curriculares que se impulsan en un sistema educativo obedecen y están multi-determinadas por una diversidad de factores y procesos políticos y sociales, de nivel macro, que a su vez, se concretan en políticas educativas y propician un cambio en la educación básica, media superior y superior. Como resultado, en las instituciones educativas, se impulsa la renovación de sus propuestas curriculares al margen del devenir científico, tecnológico, cultural, económico y social, es decir, vinculado con las tendencias sociales circundantes, que hoy día es no solamente lo nacional sino también lo internacional.



En lo anterior, se plantea un argumento: existe una confluencia entre las políticas centrales y el impacto que generan éstas frente a los procesos de cambio curricular, en el sentido que empujan y ejercen presión a los sistemas educativos para que se generen respuestas a las condiciones macrosociales y sociopolíticas dictadas por organismos internacionales.

En México, a partir de la década de los años noventa, el sistema educativo entró en una dinámica de reestructuración, caracterizada por procesos de reforma a los modelos educativos y sustentados en el discurso de la innovación (Díaz-Barriga, 2010). De ahí que esta época representó un momento coyuntural para comprometer e implicar especialmente el cambio de los currículos en las Instituciones de Educación Superior (IES, en adelante) asumiendo diferentes perspectivas, enfoques y desafíos.

Dada la proliferación de políticas educativas que giraron en torno a una nueva construcción del conocimiento, la escuela como institución social, y la universidad en particular, tienen el compromiso y responsabilidad de transformar sus procesos de formación, asumiendo como reto central, construir una cultura pedagógica y posibilitar una educación que prepare para la vida. Así, el campo de lo curricular en las universidades cumple un papel sustancial, es producto y responde a las condiciones objetivas y subjetivas que imperan en un tiempo y espacio determinado.

Lugo (2008) ejemplifica una serie de rasgos que caracterizan los cambios curriculares, particularmente en el contexto de la educación superior, y enfatiza que son parte del discurso central de los procesos de renovación de los planes de estudio en las universidades latinoamericanas. Entre los rasgos más sobresalientes se encuentran:

- o El desarrollo científico y cultural ligado a temas como el desarrollo humano, la solución de problemas, la interdisciplina y la sustentabilidad.
- o La globalización, el desarrollo económico y el mundo del trabajo, destacando su influencia en la educación y una emergencia por el enfoque de las competencias.



- o Nuevas posturas pedagógicas en torno a los procesos de aprendizaje, la formación permanente para la vida y a lo largo de toda la vida en contraposición a los modelos tradicionales y rígidos centrados en la enseñanza.
- o Las políticas educativas internacionales y nacionales, vinculadas a los esquemas de financiamiento, evaluación y formación docente.

Los elementos anteriores, como plataformas simbólicas, teóricas, sociales y políticas han penetrado e influido en los sistemas educativos, de tal manera que, en las instituciones educativas ha sido evidente la traducción de los postulados referidos mediante la implementación gradual de estrategias planificadas para generar reformas educativas, cambios, innovaciones, adaptaciones y mejoras¹ en lo académico, pedagógico, administrativo, organizativo, etcétera para que se responda a los desafíos de una determinada época (Ruiz, 2000).

Siguiendo a Pérez (2000) se puede afirmar que un cambio curricular puede implicar: “una modificación a diferentes niveles (sistema, centro y aula) que comportan variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos” (p. 208). El autor considera diversos ajustes de distinto orden, políticos, organizacionales, administrativos, pedagógicos, entre otros, que están enmarcados en un proyecto de más amplio alcance (global, nacional e institucional) y que el profesorado materializa en su realidad cotidiana a través del involucramiento en las tareas curriculares. Por otro lado, Díaz-Barriga (2016) precisa que: “una reforma curricular es menos amplia que una reforma educativa, ésta busca traducir una serie de principios y orientaciones pedagógicas, curriculares y didácticas a un proyecto de formación” (p. 19).

Desde la perspectiva anterior, las IES siguen enfrentándose a procesos de reconfiguración curricular con dos frentes abiertos: por un lado, la influencia del contexto globalizado en cuyas políticas macrosociales predomina la economía neoliberal; por el otro, las modificaciones estructurales y organizacionales al interior de las instituciones educativas impulsadas para

¹ De acuerdo con Ruiz (2000) existe una demarcación de cada uno de estos conceptos en términos de algunas diferencias y elementos que comparten. Para efectos de este estudio se asume como concepto central: cambio curricular, reforma curricular y reestructuración curricular, éste último es el que en la nomenclatura de la Universidad de Colima se usa para aludir a las tareas curriculares.



responder a esas demandas homogeneizadoras y mostrar la manera en que éstas conciben las tareas de formación de universitarios.

Por ejemplo, las políticas modernizadoras han generado acciones y reacciones por parte de las IES como las que se señalan: diseño de políticas institucionales que sustenten la reorientación de los proyectos y trayectos formativos; definición de modelos educativos y curriculares para posicionarse frente a un paradigma de formación, delimitación de un enfoque pedagógico, estrategias didácticas y dinámicas organizacionales para adecuar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; énfasis en la vinculación con el mercado profesional; hincapié en la innovación tecnológica, por mencionar algunas (Díaz-Barriga, 2015).

Ruiz (1985) establece que en ese contexto educativo, el currículo es un reflejo de una concepción político y social con respecto a la manera en que se debe formar al futuro profesionista. En ese escenario el papel del profesorado tiene una importancia capital, pues en ellos se augura el éxito del cambio, sin embargo, también se trastoca su dinámica como consecuencia de la implantación de un proyecto curricular, sobre todo por la celeridad con la que se gestan y aplican los cambios; por las nuevas formas y procedimientos para la planificación de la enseñanza; por la diversificación de actividades, escenarios y actores vinculados con el proceso formativo, entre otros.

1.2 El pensamiento docente sobre reformas curriculares en la educación superior

A partir de los años ochenta se gesta una línea de investigación centrada en el *pensamiento del profesorado* (Pérez, 2000), en ésta se reconoce el discurso del profesor una fuente que aporta elementos para comprender las acciones que realiza en su escenario habitual.

Pérez (2000) al respecto enfatiza lo siguiente:

Afirmar que el pensamiento del profesor es exclusivamente práctico supone restringir la capacidad de pensar y hacer, más allá del saber hacer, cuando las decisiones del profesor se inscriben ineludiblemente en el ámbito de las opciones morales que son las que aportan intencionalidad al hecho educativo (p. 184).



Esta situación permite afirmar que el profesorado elabora conocimiento a partir de sus modos de ver y captar cierto fenómeno circundante en una cultura en la que desarrolla su actividad profesional. “La investigación sobre el pensamiento del profesor se inscribe en un marco de historicidad (...). La historicidad, al relacionarse con aspectos culturales presenta el pensamiento del profesor como componente mediador entre la interpretación del currículum y el desarrollo del mismo” (Pérez, 2000, p. 185).

La participación del profesorado en los procesos curriculares de educación superior es fundamental, estos actores, como desarrolladores activos y receptores de currículos, hacen todo tipo de esfuerzos para otorgar un contenido conceptual y operativo para cumplir con las tareas encomendadas en la fase del diseño e implementación curricular.

En este escenario imperativo de cambios curriculares que se desarrollan en las instituciones educativas de tipo superior —concebidas como espacios concretos donde se tejen historias, se consolidan códigos, significados, se generan dinámicas cotidianas de trabajo y se despliegan acciones—, es prioritario analizar lo que “piensan e interpretan los profesores” en la etapa temprana de la implementación curricular, ya que, no siempre parece clara la conciencia de lo que está ocurriendo en el arranque de un cambio, puesto que “es común suponer que en las instituciones de nivel superior, las prácticas educativas que desarrollan sus actores dependen fundamentalmente de circunstancias formales, tales como el plan de estudios, las instalaciones (...), los reglamentos [y] las condiciones de trabajo de la planta académica” (Piña, 2004, p. 16).

De modo que, la realidad no se basa solo en la estructura organizacional, en lo objetivo, perceptible frente a los ojos de los sujetos, sino que la mediación del universo simbólico y cultural de las personas influye para que los agentes asuman una determinada manera de percibir, explicar y dar sentido a cierto acontecimiento o situación específica de la que son partícipes.

Los cambios curriculares se han convertido en un objeto de estudio importante para comprender la vida interna de las instituciones educativas. El análisis de los procesos de cambio no se limita al diseño o la planeación de un currículum, su coherencia interna, una estructura de conocimientos, etcétera, sino que es un campo que irremediablemente debe impulsar a mirar la realidad



curricular de la que participan los profesores, entendida ésta como “el conjunto de vivencias y acontecimientos que se producen en la vida diaria de la institución educativa, que no se explicitan en la propuesta curricular oficial y cuya caracterización es consecuencia del constante enfrentamiento de ideas, intereses y expectativas” (Ruiz, 1985, p. 66).

Lo anterior se coloca en lo subjetivo de los procesos del cambio curricular, en ese plano es posible analizar las distintas formas de pensamiento de sentido común que se edifican en un contexto educativo determinado.

En ese sentido, es compartida la visión que hace Zabalza (1987) en torno al pensamiento del profesorado, en tanto que “la actuación de los profesores está dirigida por su pensamiento: creencias, actitudes, valores (...), y todo su pensamiento interviene, respecto a su acción, en un proceso dialéctico, cuyos filtros son la política educativa, la realidad del centro y la cultura” (Zabalza, 1987, en Pérez, 2000, p. 230).

Por lo tanto, un cambio curricular proyecta una realidad objetiva y subjetiva. La primera tiene como producto un nuevo currículo oficial aprobado; la segunda, refiere al posicionamiento, explicación e interpretación que los agentes tienen del nuevo currículo en la vida cotidiana, en el acontecer de su implementación en función de información y experiencias previas, formas de interacción, posicionamientos y supuestos que el docente ha formulado.

Lo antes expuesto expresa una situación problemática: la puesta en marcha no es un proceso línea de lo oficial, ya que se movilizan un cúmulo de experiencias, retos y dificultades que pueden pensarse subjetiva y precisamente porque al promoverse procesos de reestructuración curricular en las IES, se modifican las dinámicas de trabajo, las prácticas escolares, los esquemas de vinculación con el exterior, la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, los posicionamientos e inevitables y necesarias modificaciones en la cotidianidad.

Un proceso de investigación que aspire a aprehender todos los elementos que se suscitan en la vida cotidiana sobre los cambios curriculares representa una tarea compleja, por lo tanto, en esta investigación, como ya se mencionó, el profesorado cumple un papel fundamental en la



cotidianidad del currículum en acción y su éxito, es así que se pretende captar cierto fragmento de la realidad mediante el modo de ver e interpretar, es decir, cómo perciben y conciben un cambio curricular y que el sujeto construye desde su experiencia. Lo anterior nos acerca a un conocimiento de sentido común, a las representaciones sociales.

1.3 Estudios sobre las reformas curriculares

En este apartado, se muestra un panorama general de las principales aportaciones y reflexiones acerca del *corpus* de conocimiento generado con relación al objeto de estudio de la investigación.

Con el fin de identificar los estudios en términos del énfasis, similitudes y ausencias, se establecieron como criterios de búsqueda aquellos estudios que posicionan la mirada, como objeto de estudio y categoría temática, las reformas, cambios o innovaciones curriculares. El rastreo se limitó a las siguientes fuentes de consulta: los estados del conocimiento del COMIE y los repositorios del CONACYT, Redalyc, Dialnet, Scielo e IRESIE.

Al revisar la literatura con relación al tema que aquí atañe, se observa que hay producción investigativa que se acerca de manera importante en tres de los estados del conocimiento del COMIE: 1) *La investigación curricular en México 1992-2002*; 2) *La investigación curricular en México 2002-2011*; y, 3) *Acciones, actores y prácticas educativas 1992-2002*.

La valía e importancia de haber hecho esta revisión radicó en que el profesorado se destaca como uno de los actores principales de un proceso de cambio curricular, y cómo desde éstos se puede comprender la experiencia sentida y vivida en los procesos de implementación de un currículo renovado, además de los obstáculos a los que se enfrentan en la puesta en marcha de las innovaciones curriculares. Es preciso señalar que en la producción de investigaciones se hace referencia a conceptos como: percepciones, creencias, actitudes, vivencias y experiencia de los agentes frente a currículos que se modificaron sobre todo en la década de los años noventa, sin explicitar en sentido directo, el enfoque teórico de las representaciones sociales; es decir, se analizan los procesos de implementación desde algún elemento cercano a esta teoría (Cfr. Reynoso, 2008; López y Tinajero, 2009; Romero y Mayagoitia, 2011, entre otros).



En algunos reportes que se vinculan con los intereses de este estudio, dieron cuenta de las resistencias, tensiones, avances y dificultades que se generan en los espacios escolares cuando está de por medio un cambio, reforma o innovación (Cfr. De Alba, 2007; Rautenberg, 2009, Orozco, 2009, entre otros). También se localizan estudios que se enfocan en el análisis de los rasgos innovadores como elementos que permiten evidenciar tendencias en los procesos de transformación curricular, tales como: flexibilidad, formación centrada en competencias, interdisciplina, etcétera (Cfr. Medina, 2008; Orozco, 2009; Victorino, 2003; Cedillo, 2011).

De manera conclusiva de esta primera exploración, en los *estados del conocimiento del COMIE*, los estudios se centran en las ideas que edifican los actores sobre procesos curriculares, que dan cuenta de las maneras, dinámicas y situaciones que se suscitan, y se reconoce de primera mano lo que piensan, experimentan y hacen en el marco de un proyecto curricular.

Por otro lado, y de acuerdo con la búsqueda acotada y análisis realizado en los *repositorios* referidos, se puede afirmar que, en el caso de México, el estado que guardan los estudios que vinculan el constructo-teórico de las representaciones sociales frente a procesos de cambio curricular es notorio a partir de la reforma educativa en el nivel básico (articulación de la primaria, secundaria y media superior), y en menor medida experiencias que dan cuenta de aquellos significados, sentidos e interpretaciones que han construido los profesores en el nivel superior.

El rastreo de estudios empíricos generó una base de datos con 21 reportes. A partir de la integración de la producción localizada, se descartaron del análisis aquellos productos cuyas categorías temáticas se agrupaban en temas colaterales a las reformas e innovaciones curriculares (práctica docente, formación de profesores, flexibilidad curricular, procesos de enseñanza y aprendizaje, por mencionar algunos), también aquellos trabajos que refieren a reflexiones ensayísticas sobre las representaciones y reformas. A continuación se presenta el panorama de los reportes que se seleccionaron por el grado significativo de vinculación con la presente investigación, esto es, por retomar como coordenada teórica y/o metodológica la teoría de las representaciones sociales con procesos de cambio curricular y desde la perspectiva de los actores protagónicos. Cabe aclarar que el contenido que se comparte de cada estudio está en función de



los elementos que reportan las investigaciones y aquellos que aportan para la delimitación del presente objeto de estudio.

La investigación de Montes (2009) se vincula con el tema de esta misma investigación, pues expone las *Representaciones Sociales de la Nueva Estructura Curricular en Ciencias e Ingenierías de docentes de la Universidad Iberoamericana Puebla*. El trabajo se centra en la siguiente pregunta: ¿cuál es el conjunto de ideas, creencias, conocimientos, actitudes y valores de los profesores del Departamento de Ciencias e Ingenierías ante la Nueva Estructura Curricular (NEC), especialmente los de primeros semestres? El enfoque teórico fue el de las representaciones sociales a partir de un abordaje cualitativo, cuyas técnicas adoptadas fueron la entrevista y la observación. Se identificaron en principio representaciones individuales y posteriormente las representaciones sociales sobre elementos de la NEC, el significado global que se tiene de ésta, la transformación a la práctica docente, el impacto del trabajo colegiado y el logro de las intenciones del área básica del nuevo currículo.

Ávila (2001) en su estudio *Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas*, se planteó analizar las ideas construidas por un grupo de profesores de la educación primaria sobre la reforma a las matemáticas introducida con un enfoque constructivista en México desde 1993. Parte del supuesto de que la matrícula del profesorado ha construido representaciones sobre las matemáticas y su enseñanza, no como sujetos aislados, sino en el contexto de su pertenencia a un gremio que les ha heredado formas de pensamiento y determinadas tradiciones, y por las informaciones de diversa índole provenientes de su entorno. Para lograr el propósito, se recurre a la observación y la entrevista. Los resultados fueron presentados de acuerdo a la adscripción del grado escolar de los docentes (segundo, cuarto y sexto). En términos generales, los hallazgos revelaron que hay una manera distinta de interpretar los roles del docente, del alumno y el área en cuestión; en cada una de éstas aparecen nuevas creencias y representaciones que han sido reconstruidas a partir del ingreso de la reforma a las matemáticas, y que se vinculan con un “nuevo ambiente” en oposición a un “ambiente tradicional” creado para la enseñanza y para el aprendizaje.



Dorantes (2011) en la investigación *Representaciones sociales de profesores de telesecundaria sobre la reforma de educación secundaria 2006*, se planteó como propósito caracterizar el conocimiento del sentido común que han construido y elaborado un grupo de profesores de telesecundaria, a partir de sus propias prácticas y experiencias, desde el lugar, espacio y contexto particulares en que les ha tocado laborar. El estudio fue de corte plurimetodológico, a través de entrevistas y cuestionarios. Los hallazgos revelan, por un lado, que no es del todo conocida la reforma por los docentes; y por otro, que se requieren mayores procesos de capacitación, así como fortalecer la infraestructura tecnológica para poner en marcha de manera adecuada la reforma educativa. Finalmente, la investigación da cuenta del interés y la disposición de los docentes para implantar de la mejor manera la disposición federal.

Rafael (2011) desarrolló el estudio *Representaciones sociales de los docentes hacia la reforma curricular 2006 en la escuela secundaria*, tuvo como propósito conocer las representaciones sociales de los docentes en torno a la reforma educativa; identificar los cambios que ha sufrido su práctica educativa derivado de los significados que construyen en torno a la reforma y, conocer los procesos de actualización a los que se han incorporado para atender las nuevas demandas curriculares. El estudio asume un enfoque cualitativo de tipo interpretativo y sus coordenadas teóricas y metodológicas son la teoría de las representaciones sociales desde la postura de Moscovici. Los hallazgos en términos de las representaciones docentes develan por un lado, las expectativas favorables y resultados positivos que se esperarían impacten en la calidad educativa de los procesos educativos, pero por otro lado, las resistencias e inconformidades que se generan por las imposiciones que se plantean desde arriba (oficial) y que por lo tanto los profesores no aplican la reforma tal cual como fue planeada.

Treviño y Cruz (2014) expusieron los hallazgos del estudio *La reforma integral de la educación básica. Análisis desde el ángulo de la significación*. Aunque el trabajo no explicita de manera directa (en el título) el tema de las representaciones sociales, sí retoma esta teoría como una de las coordenadas conceptuales para explicar cómo los sujetos dotan de sentido su realidad. La investigación fue de tipo cualitativa mediante el uso de entrevistas y grupos focales. Entre los hallazgos más destacados se identifica a la reforma como una posibilidad de cambio y mejora



sobre los trayectos educativos de estudiantes, en especial, resalta el rol del docente como actor protagónico para captar la construcción que hace de su realidad cotidiana en un contexto determinado.

Netzahualcóyotl (2015) estudió cómo los docentes actúan en su contexto cotidiano por intermediación de las representaciones en la investigación *Las representaciones sociales de la formación docente ante la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*. En el estudio se emplea una metodología de corte cuantitativo (estructural) y cualitativo (procesual). Los resultados develan imágenes, asociaciones, núcleo estructural y elementos periféricos de las representaciones que los docentes construyen sobre la RIEB, en especial, las valoraciones que hacen de ésta y la formación continua. Algunos de los hallazgos más representativos revelan que la RIEB representa para los docentes una respuesta a una coyuntura de tipo económico y político, responde a un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto a la formación continua se develan críticas y expectativas poco favorables al aludir al perfeccionamiento docente a través de los cursos de actualización, pues se cae en la simulación y en muchas ocasiones solo aporta para el escalafón docente.

Ballesteros (2015) reflexionó en la investigación *Representaciones sociales de los profesores en escuelas primarias multigrado sobre la reforma Integral para la Educación Básica*, particularmente destacó los sentidos y significados que dieciséis docentes asumen de la reforma cuya situación organizativa no se asemeja a las escuelas de organización completa. El estudio se emprendió en un contexto rural, el municipio de Chapantongo, Hidalgo. Se apoyó en dos instrumentos: cuestionario de asociación libre y entrevista. En los resultados se reflejaron tanto el contenido como la estructura de las representaciones a partir de las dimensiones de la teoría. Básicamente se resaltó que el término *cambio* es un detonante que articula la representación que posee el grupo, y éste no refleja avances en las prácticas que emprenden los profesores, confrontándose estas situaciones en el análisis de las informaciones y actitudes que manifestó el grupo de docentes.

Cuevas (2015) en el estudio *Representaciones sociales de la reforma de educación superior. La visión de los directivos*, tuvo como finalidad identificar las representaciones sociales de estos



actores escolares (directores, supervisores y jefes de sector) sobre la RIEB, 2009. La investigación se ciñe en un enfoque de tipo cualitativo. Se aplicaron trece entrevistas semiestructuradas organizadas en función de las dimensiones teóricas de la teoría de las representaciones sociales. Los resultados revelan de manera contundente dos representaciones, la primera donde la reforma se califica como un cambio favorable (de renovación, positiva y provechosa para la formación del trayecto de los estudiantes). La segunda vista como una imposición (donde las políticas internacionales son la influencia más importante para impulsar cambios en la educación).

Cabrera y Cruz (2016) en la investigación *Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria*, analizan las representaciones docentes de la Escuela Colegio Cristóbal Colón en el estado de Veracruz, en torno al significante “reforma educativa”. El estudio fue de corte cualitativo, apoyado por entrevistas y grupos focales. Resalta como hallazgo el hecho de que la reforma actúa como un llamado a la reestructuración de las estrategias didácticas docentes y de las metodologías para trabajar. También se concluye que la reforma se concibe como un dispositivo de cambio y progreso que impacta en los estudiantes, aunque existe un predominio en el trabajo tecnicista.

El recuento de las investigaciones expuestas en términos de representaciones sociales son especialmente interesantes en virtud de lo siguiente: 1) Se asume a la teoría como referente teórico y metodológico para la construcción de la realidad de determinados contextos. 2) Ligado a lo anterior, la mayor parte de las investigaciones asumen la relevancia de la teoría por su fundador S. Moscovici desde la psicología social. 3) Se apuesta por develar cómo significa y se asume el cambio que está presente en el discurso de las reformas educativas. 4) De los núcleos temáticos analizados se reconoce que los profesores y estudiantes constituyen un campo de conocimiento, en tanto que, es a partir de ellos que se puede indagar la realidad curricular de la que participan, apreciando un directo interés por darles voz. 5) En la producción investigativa predominan *énfasis* y *similitudes* de estudios en la educación básica, así como en los enfoques cualitativos, apoyados por técnicas interrogativas y sustentados desde el enfoque procesual. En todos los casos referidos se ha apostado por comprender y recuperar la realidad que captan los



docentes como partícipes de procesos de cambio curricular y con ello resaltar las identidades grupales y sociales.

Lo anterior da cuenta de un campo de investigación que se centra en uno de los sujetos protagónicos directamente involucrados en los procesos de reforma, en un intento por estudiar y aportar al campo de la construcción de significados y develar los discursos con respecto a los cambios curriculares, más frecuentemente en el nivel básico, coincidencia firme con la presente investigación. Sin embargo, una diferencia visible es el nivel educativo en el que se enfoca dado el interés profesional y motivación personal por incursionar en la educación superior, cuyos rasgos adquieren una vitalidad distinta a la educación básica porque la plantilla docente participa en el trayecto del desarrollo curricular, situación que posiciona a este nivel educativo como campo de cultivo con múltiples aristas para seguir estudiándolo.

En la indagación hecha, y en concreto en la educación superior, se encontraron investigaciones en las que se tuvo un interés por estudiar algún aspecto específico que atañe a lo curricular de manera colateral, por ejemplo, el tema de la flexibilización, las competencias, la formación integral, la práctica docente, entre otras múltiples temáticas, sin embargo, solamente se localizó un estudio empírico acerca de una reforma curricular vinculado con la teoría de las representaciones.

Una de las aportaciones de esta investigación es en el grupo de sujetos estudiados: tiempos completos y por asignatura, los segundos, gremios menos atendidos en la investigación sobre representaciones sociales vinculado al tema de las reformas en la educación de tipo superior. Aunado a ello, una de las *ausencias* que se logra identificar de esta búsqueda es que no se posicionan dichos estudios en las etapas tempranas de una puesta en marcha, con el fin de delinear la significación que dan al cambio, como desafío y compromiso a través de procesos de investigación, reflexión y monitoreo desde el pensamiento y lógica docente. Otra particularidad que suma a los estudios ya existentes, es que las reformas curriculares se impulsan y ocurren en escenarios socioculturales concretos que, al mismo tiempo, ponen de manifiesto su diversidad. Esto significa que los cambios no son universales, ni se puede decir que en todas las IES se



perciben situaciones iguales, sino que existe cierta singularidad en la manera de interpretar de acuerdo en que los cambios ocurren, dado cierto escenario y época.

La injerencia de los profesores universitarios en los procesos de rediseño de un currículo no culmina en la aprobación de una reforma curricular, sino que, deben promoverse espacios formales para transitar de una prescripción técnica hacia una mirada más comprensiva, reconociendo cómo se da la apropiación de ellas y los apoyos que son visibilizados en su traslado a la realidad del centro y aula. Entonces, aparece como parte de una agenda investigativa, seguir incursionando especialmente en cómo los docentes universitarios matizan, definen, piensan e interpretan las reformas curriculares en las que son partícipes, dada las formas muy particulares en que cada institución promueve y conduce sus procesos curriculares en el pregrado.

Finalmente, la producción generada sobre el particular permite sustentar y apoyar la delimitación del objeto de estudio, específicamente en la problematización, en el hecho de continuar con la reflexión sobre los sentidos y significados que dan los agentes a los procesos de cambios, reformas e innovaciones en las comunidades educativas del nivel superior y así conocer desde su visión particular, la realidad curricular circunscrita a un espacio institucional.

1.4 El contexto de la investigación

1.4.1 Origen de los programas Educación Física y Deporte y Enseñanza de las Matemáticas en la Universidad de Colima

El 14 de junio de 1974 la Universidad de Colima (UdeC) creó la Escuela Superior de Ciencias de la Educación (ESCE), —actualmente Facultad de Ciencias de la Educación (FCE)— con la finalidad de formar profesionales para el ejercicio de la docencia. El reto consistió en atender la urgente necesidad de formar profesorado (en modalidad semi-escolarizada e intensiva) para que incidieran en la enseñanza de la educación secundaria, media superior y superior.

La ESCE surge, además, como respuesta al programa general de actualización y formación de profesores para la enseñanza media superior y superior, implementado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación de Instituciones de Educación Superior (ANUIES)



(UdeC, 2005). La ESCE incluía en su oferta educativa la formación en áreas disciplinares del conocimiento de las escuelas normales superiores (que a la fecha existían a nivel nacional), entre ellas: Biología, Lengua y Literatura Española, Matemáticas, Historia, Geografía, Educación Cívica y Social, Física y Química. Los planes y programas de estudio iniciales se fueron actualizando con el transcurso de los años de acuerdo a las necesidades del campo laboral y las disposiciones de la SEP, tanto que las nomenclaturas fueron cambiando en algunos programas. Particularmente, es de interés en esta investigación resaltar que para 1986 se oferta el programa de estudios de la Licenciatura en Educación Media Especializado en Matemáticas y en 1994 la Licenciatura en Educación Física y Deporte.

La ESCE inició un intenso proceso de reestructuración curricular con la finalidad de proyectar la reconfiguración hacia la modalidad escolarizada (entre 1999 y 2000). Esta reconfiguración se impulsó en aquellas licenciaturas que no estuviesen ofreciendo las escuelas normales, ya que por decreto federal, se generaron nuevas disposiciones para las instituciones que tenían oferta educativa en la modalidad semi-escolarizada.

Fue en el año 2001 que la ESCE (ahora FCE) oferta por primera vez carreras en modalidad escolarizada. El primer plan de estudios en esta condición fue la Licenciatura en Educación Física y Deporte, clave X102 y en 2002 la Licenciatura en Educación Media Especializado en Matemáticas, clave X103. Ambos proyectos formativos fueron evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y acreditados por los organismos correspondientes, así fue reiterativa la observación: los programas estaban estructurados curricularmente sobre la base de un perfil que se asemejaba a la estructura curricular tanto en áreas y procederes pedagógicos del sistema en modalidad semi-escolarizado, por lo que era necesario la reestructuración. Adicionalmente, desde la creación de ambos proyectos en la modalidad escolarizada, no se habían desarrollado e impulsado procesos de reestructuración curricular, solo se emprendían acciones de manera individual por algunos profesores que decidían hacer adecuaciones e impulsar nuevas estrategias y renovar los contenidos temáticos.



1.4.2 El cambio curricular en la Facultad de Ciencias de la Educación

El proceso de cambio de currículos en la FCE (aunque con varios intentos previos) se concreta entre 2013 y 2015, labor que implicó retos para los profesores, nuevas responsabilidades, experiencias, encuentros y desencuentros, asignación de actividades, discusiones de las académicas, entre otras. Lo anterior posicionó la mirada en la evaluación curricular de los programas —Licenciatura en Educación Física y Deporte, clave X102 y Licenciatura en Educación Media Especializado en Matemáticas, clave X103— mediante diversas estrategias, diagnósticos y la recuperación de insumos a la luz de actores internos y externos para fundamentar los nuevos proyectos educativos.

La reconfiguración de los currículos tuvo como base principal los siguientes documentos institucionales:

- a. Modelo curricular para la educación superior, cuyo propósito fue “orientar el diseño, reestructuración y actualización curricular a partir de ensayar nuevas dimensiones para la flexibilidad y asegurar la formación integral del alumnado, con identidad institucional y pertinencia social” (UdeC, 2008, p. 10).
- b. Visión 2030. Ejes para el desarrollo institucional. Plan Institucional de Desarrollo 2010-2013, que establece los idearios institucionales, las políticas y directrices del modelo educativo universitario, como guía rectora en los quehaceres académicos de toda institución (UdeC, 2010).
- c. Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de pregrado, que representó el documento metodológico base para generar la dinámica del cambio curricular y que tuvo como finalidad “guiar a los comités curriculares en la evaluación, actualización y creación de los planes de estudio de pregrado” (UdeC, 2011, p. 8).

Estos documentos (en ese entonces) declaran la filosofía e ideario educativo que debía permear en la promoción de los cambios curriculares de la oferta de la institución, con la finalidad de responder a los avances científicos, tecnológicos, renovar las formas de conducir los procesos



formativos y las actividades pedagógicas en las escuelas y facultades; apostando por una visión social y humanista que impulse la formación profesional e integral que busca la pertinencia en sus egresados.

Los nuevos currículos (aquí estudiados) apegados a las directrices institucionales se aprobaron e implementaron en el año 2015 y colocaron el acento en los rasgos que se exponen en la tabla 1.

Tabla 1. Rasgos que caracterizan los cambios curriculares en la LEM y LEFYD

Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas (LEM)	Licenciatura en Educación Física y Deporte (LEFYD)
<ul style="list-style-type: none">• Reconfiguración de las áreas de formación disciplinar• Enfoque centrado en competencias• Co-docencia• Optatividad y electividad• <i>Practicum</i>• Diversidad de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje• Uso de TIC	<ul style="list-style-type: none">• Reconfiguración de las áreas de formación disciplinar• Enfoque centrado en competencias• Co-docencia• Optatividad y electividad• Prácticas integradoras• Uso de TIC (<i>EDUC, Moodle</i>)• Diversidad de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje

Fuente. Elaboración propia con base en los documentos curriculares de los programas LEM y LEFYD.

Los académicos de la FCE se pusieron como objetivo el re-diseño curricular integral, adoptando rasgos de flexibilidad para fortalecer la disciplina, a través de la renovación de las áreas de formación y los contenidos temáticos que propiciaran el desarrollo de competencias y articularan lo aprendido con prácticas integradoras en escenarios reales. En todo este proceso, era fundamental la aplicación de las tecnologías de información y comunicación.

Cada ámbito de conocimiento de las licenciaturas responde a alcances disciplinares y objetivos curriculares distintos (perfiles de ingreso y egreso, campo laboral), dada la especificidad de cada área. Sin embargo, en ambos casos se concentran rasgos similares que los caracterizan y en consecuencia pueden ser estudiados para efectos del presente estudio.



1.4.3 El interés investigativo

La situación problemática identificada a partir del análisis de situaciones empíricas y elementos conceptuales, y también contrastada como temática de interés sobre cambios curriculares, se expresa en síntesis de la siguiente manera:

La investigación que se reporta en este documento se realiza en una institución pública de educación superior en el marco de la puesta en marcha de los cambios curriculares en sus proyectos de licenciatura, que no solamente implicaron modificaciones a los mapas curriculares, sino que proyectaron una reconceptualización y ajustes a las áreas disciplinares de formación, el enfoque pedagógico, la reconfiguración de los créditos, las prácticas extracurriculares, principalmente. Esto fue producto de un largo y riguroso proceso que implicó la participación de los profesores, sus experiencias y conocimientos.

Lo anterior se sustenta en que las IES que se han implicado en la actualización de sus modelos educativos y, como consecuencia, en la renovación de las propuestas curriculares, han puesto el énfasis en la reconfiguración de las áreas disciplinares, en los contenidos temáticos y en los enfoques y estrategias pedagógicas (Díaz-Barriga, 2015).

El problema se articula principalmente partiendo de tres supuestos: 1) El profesorado universitario participe en esfuerzos de reestructuración e implementación curricular se enfrenta a diversas negociaciones, actitudes, emociones, posicionamientos y necesidades sentidas individuales y grupales. 2) Los docentes involucrados en procesos institucionales de reestructuración curricular son piezas clave para comprender la apropiación que se hace de estos cambios en el ambiente cotidiano de la escuela, sobre todo en el transcurso de las primeras etapas de su implementación. 3) Un cambio curricular puede ser más efectivo cuanto mayor interés, vigilancia académica y continuo seguimiento se promueva para escuchar lo que el profesorado piensa e interpreta de ciertos componentes representativos de un rediseño curricular.

Los cambios curriculares en el nivel superior son encauzados por el profesorado que congrega a las comunidades educativas de las escuelas y facultades, desde que se están gestando (en la etapa del diseño curricular) no se aprueban de manera automática, rápida y sin contratiempos, puesto



que los agentes que se involucran en el proceso asumen posturas, interpretaciones, en términos de convergencia o divergencia, así como actitudes diversas, de tal manera que los posicionamientos representan dimensiones sociales y fuerzas para el éxito o para contraponerse a una reconfiguración curricular.

Todo cambio curricular implica recorrer un trayecto, visto a la manera de Fullan (2002) se pueden percibir tres momentos: iniciación, implementación e institucionalización. La iniciación evoca a la etapa del diseño curricular, cuando se prescriben las directrices del proyecto de formación profesional (con base en los insumos, estudios con egresados, empleadores y diagnósticos de pertinencia y factibilidad) que deberán accionarse posteriormente por el profesorado de tiempo completo y de asignatura. Esta primera etapa, en términos de diseño, responde siguiendo a Pérez (2000) a “la tarea propia de la planificación de la innovación (...), a la ordenación previa de cursos de acción, que no surgen del azar, sino que emerge de la tradición que emana de la cultura propia de cada centro” (219).

Después de transitar la primera etapa, de toma de decisiones y que son aprobadas las reformas curriculares; es decir, que se pasa del diseño curricular a la puesta en marcha, se presentan nuevas situaciones, necesidades y requerimientos, previstos o no, que pueden alterar los modos de ver y actitudes iniciales, en palabras de Pérez (2000), esta etapa es la más crítica de un proceso de cambio curricular.

Así, la puesta en marcha de currículos representa un momento clave y oportuno para analizar, en la etapa temprana, las representaciones sociales que se tienen del cambio curricular en el contexto institucional, pues se generan un conjunto de imágenes y actitudes que los agentes otorgan a su trabajo en el entorno escolar, y que conforman sus propias perspectivas y la nueva realidad curricular (Bolívar, 1991). También, porque las reformas no son para siempre, y una vez aprobadas, deben ser analizadas y reorientadas, fortalecidas, corregidas o suprimidas (Yañez, 2018).

Visto de esa manera, es importante privilegiar la voz de los docentes y precisar qué piensan, cómo lo afrontan, qué expectativas se tiene desde una perspectiva participativa, crítica y de



apertura, pues la implantación del currículo constituye un proceso que descansa en el conjunto de los miembros de la facultad. No basta con reestructurar (diseñar-planificar) un currículo para suponer que la aceptación de éste transcurre sin complicaciones, ni sobresaltos y que todo en la realidad es tal como se pensó y trazó en el currículo oficial. Por el contrario, De Alba (2007) destaca que aceptar un cambio implica reconocer las tensiones existentes entre lo que se piensa y lo que se hace en el contexto del cambio.

Entonces, la implementación de toda reforma curricular debe representar un tema relevante en todo centro educativo, no solamente en las tareas que implican a la planificación de lo que sucederá al margen de las nuevas asignaturas, sino colocar la atención en la operación del trabajo cotidiano de la implementación de las reformas, que está principalmente a cargo del docente. Yañez (2008) respecto a esta situación en el contexto institucional puntualiza: “no hay actividades permanentes de reflexión y análisis sobre el plan de estudios (...), pese a que existen apartados, en cada documento [curricular, agregado personal], donde se declaran las estrategias para realizarlos” (p. 22).

De esa manera, se considera de relevancia posicionarse en esta fase inicial de la implementación de un currículo reestructurado, con el fin de acompañar la concreción curricular, especialmente, otorgando la importancia al pensamiento que tiene los docentes sobre los proyectos educativos, pues se sabe de las convergencias y divergencias de posturas según la particularidad social que se desempeñe en una organización, por ejemplo:

La convergencia entre proyecto institucional, proyecto curricular y perspectivas asumidas por los docentes puede permitirles interpretar la propuesta curricular de acuerdo con las diversas condiciones de su labor. La falta de convergencia, en el mejor de los casos, hace que cada asignatura de un plan de estudios se convierta en un proyecto en sí mismo, que no guarda relación con las demás (Díaz-Barriga, 2015, p. 61).

Existen posicionamientos que admiten que es escaso lo que se sabe del sentido e interpretación que los agentes centrales otorgan a los currículos reestructurados (Díaz-Barriga, 2010). Esto es, poco se conoce de las formas de pensamiento sobre la implementación de las nuevas propuestas



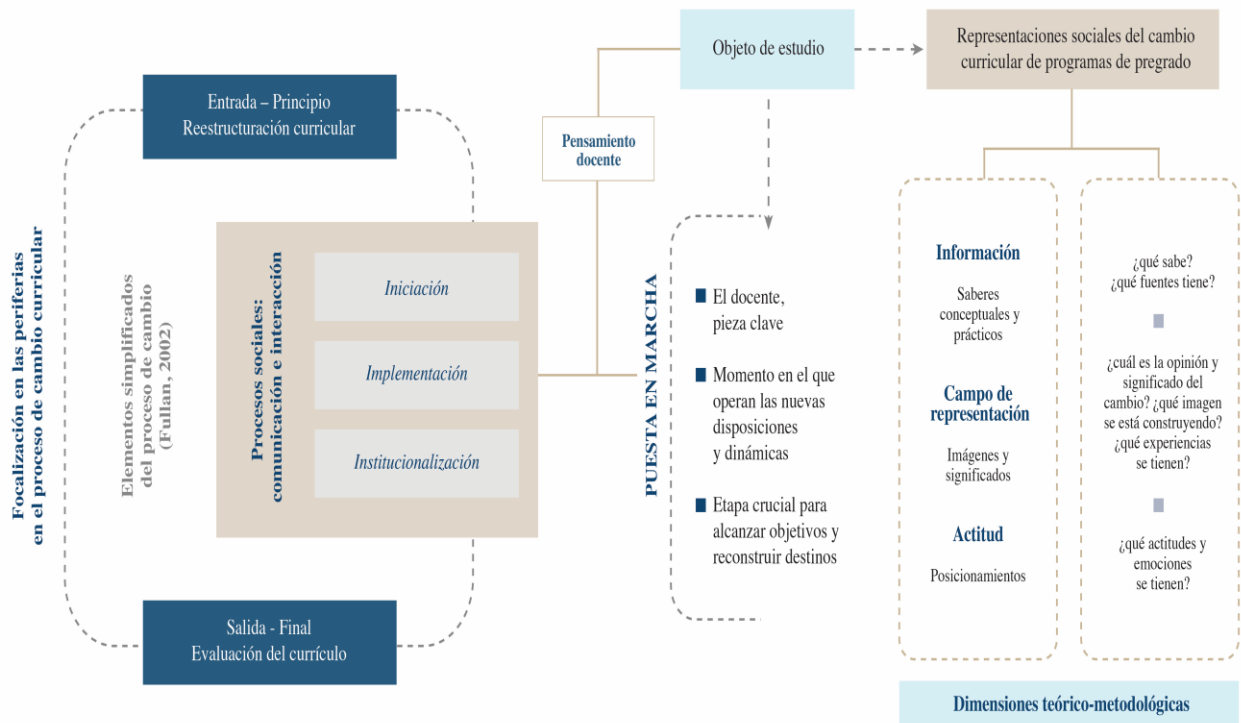
curriculares con rasgos innovadores en educación superior, pues el énfasis se ha colocado en las etapas introductoria y final: diseño y resultados, sin un acompañamiento en la fase intermedia. Al respecto, Escudero (1999) enfatiza en la importancia que tiene la investigación educativa para indagar sobre el porqué las reformas curriculares fracasan, y la importancia que tiene el llevar a cabo un acompañamiento de las tareas curriculares para conocer la receptividad ante las reformas, si se pretende la *institucionalización* del cambio (última etapa de acuerdo con Fullan).

En la literatura sobre el tema curricular se reconoce que los efectos y resultados de las reformas pueden observarse hasta después de cinco años de implementación, también es reconocido que posterior a la aprobación de éstas, debe mantenerse abierta la línea de dialogo y acompañar la puesta en marcha para colocar la lupa en la realidad de la que son partícipes los docentes. En este sentido, las reformas abren posibilidades diversas de cambio, pero éstos son paulatinos, y reclaman ser acompañados por espacios de participación y reflexión docente.

Entonces, de acuerdo con la realidad local observada, es necesario generar nuevos espacios y procesos que involucren a los agentes principales en la reflexión y comprensión de sus apreciaciones con respecto a los cambios curriculares, pues se trata de comprender situaciones de todo un proceso complejo que es imprescindible estudiar desde los contextos universitarios, ya que, “la implementación es [una etapa, agregado personal] crucial por la simple razón de que es el *medio* para alcanzar los objetivos planteados” (Fullan, 2002, p. 98).

Lo aquí descrito fue lo que guio el interés por conocer las formas de percibir y representar la reestructuración curricular a partir de la voz de los docentes como sujetos de la experiencia. Una aclaración pertinente: en esta investigación no se intenta contrastar el pensamiento que tiene el profesorado del cambio curricular con la verificación de éste en su realidad cotidiana; es decir, no se verifica la congruencia de lo que piensa con lo que hace en su actuar cotidiano, ni evaluar lo que se lleva hasta este momento de la implementación curricular, tampoco confrontar lo positivo y negativo, sino simplemente conocer las representaciones docentes que los profesores de dos programas han construido del cambio curricular del que son partícipes, desde su escenario cotidiano y hasta este momento del trayecto recorrido. En la figura 1 se presenta una síntesis del conjunto de elementos sobre el interés investigativo:

Figura 1. Elementos del interés investigativo



Fuente. Elaboración propia con base en elementos teóricos de las representaciones sociales y el objeto de estudio.

1.5 Preguntas y objetivos de investigación

Una vez que se ha planteado la construcción del problema de la investigación, el interés en este trabajo se formula en la siguiente pregunta:

- o ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los profesores del cambio curricular en la etapa temprana de implementación de las licenciaturas en Enseñanza de las Matemáticas y Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima?

Adicionalmente, se plantean las siguientes interrogantes, como elementos específicos:

- o ¿Qué información tiene el profesorado del contenido del cambio curricular?
- o ¿Cómo es el campo de representación conformado por las imágenes y significados que tiene el profesorado sobre el cambio curricular?
- o ¿Cuáles son las actitudes que asume el profesorado ante el cambio curricular?



Así planteado, el objetivo central es:

- Identificar las representaciones sociales en el profesorado sobre el cambio curricular en el proceso de la implementación de las licenciaturas en Enseñanza de las Matemáticas y Educación Física y Deporte de la Universidad de Colima.

De esta pretensión general se desprendieron los siguientes objetivos específicos:

- Determinar qué información tiene el profesorado sobre el cambio curricular.
- Interpretar el conjunto de imágenes y significados acerca del cambio curricular.
- Indagar las actitudes asumidas por el profesorado ante el cambio curricular.

1.6 Justificación

Un trabajo de la índole propuesta reconoce la importancia que tienen los procesos de seguimiento y reflexión permanente en torno a la implementación de proyectos educativos (como experiencia grupal y social de relevancia), a partir de la voz de los docentes como agente de decisión con relación a un nuevo proyecto curricular. Es clara y notoria la importancia que tiene dar voz a éstos, tal como se señala en el último *Estado del conocimiento: La investigación curricular en México 2002-2011*: “hay estudios que es necesario incrementar[,] como aquellos que se refieren a lo que acontece con los actores del currículo” (Díaz-Barriga, 2013, p. 324). Esto es importante porque detrás de las disposiciones institucionales que fungen como marcos para emprender las prácticas cotidianas, también existe un contenido que los agentes proporcionan a dichas prácticas en su escenario cotidiano.

Díaz-Barriga (2015) puntualiza que el recabar las experiencias, lo vivenciado por los docentes representa un avance para reconstruir los destinos de una reforma, así emprender estudios de esta naturaleza, particularmente que incidan en la planta docente, “es fundamental para proyectar algunos elementos básicos de una reconfiguración curricular, la información que se obtiene por esta vía clarifica tanto las potencialidades que puede tener un nuevo plan de estudios como las estrategias que hay que establecer para acompañar su implementación” (p. 62).



Concretamente, una investigación como ésta, que analiza las representaciones sociales de proyectos curriculares reestructurados, resulta relevante porque:

- Se muestran empíricamente las representaciones sociales que tienen los docentes frente a una reforma curricular, a partir de su experiencia situada, en este caso de su participación en procesos curriculares en la educación superior.
- Las representaciones sociales son particulares y no generales, porque los grupos de profesores también lo son. De esa manera, con este trabajo se permite conocer una determinada particularidad social, y sus hallazgos no podrían generalizarse a los diversos contextos universitarios, pues el trabajo que llevan a cabo los docentes con la puesta en marcha puede tener distintos rumbos, matices y representaciones, según la singularidad del espacio y la situación social de los agentes.
- Resulta pertinente recabar la voz de los docentes para identificar sus representaciones, a manera de peaje para avanzar hacia una mejor comprensión de lo que acontece con una reforma curricular, dado el sentido que le asignan los sujetos a sus acciones.
- En las primeras etapas de implementación de un cambio curricular, el recabar las expresiones del conocimiento de sentido común permite abonar a los procesos de continuo seguimiento a un currículo, esto es, permite indagar, sistemáticamente, qué tan legitimado está un nuevo proyecto curricular en la comunidad específica. Esto puede brindar un panorama general sobre qué tan cercano se está de los objetivos que esta casa de estudios persigue.
- Refleja información inmediata para los tomadores de decisiones, en el sentido de develar informaciones, opiniones, imágenes y actitudes que se tienen socialmente.
- De manera más ambiciosa, se pueden promover e institucionalizar espacios de reflexión e investigación que permitan la comprensión de los procesos curriculares para la sistematización de experiencias, porque las reformas curriculares, una vez instaladas, deben ser revisadas y analizadas con el fin de fortalecer los quehaceres curriculares.



- Este trabajo aporta al campo de conocimiento de los colectivos de cada escuela y/o facultad que participaron en los comités curriculares, e invita al debate sobre la manera en que pueden fortalecerse las dinámicas de análisis y comprensión curricular.
- Finalmente, recabar el pensamiento docente ante una reforma curricular debiera ser una tarea cotidiana de la misma gestión, no solamente porque se pone en marcha lo aprobado, sino porque los docentes son llamados a participar en la innovaciones curriculares con voz y voto dado su protagonismo.

En suma, el análisis de los discursos de los docentes para desentrañar las representaciones sociales respecto de los currículos diseñados y los enfoques curriculares hoy paradigmáticos resultan trascendentes para contribuir a su planteamiento, puesta en práctica y comprensión, dado que “hay una necesidad de que los estudios curriculares permitan incidir de mejor manera en la toma de decisiones, tanto en los proyectos de conformación de las reformas educativas, como en los procesos de gestión curricular y de procesos curriculares” (Díaz-Barriga, 2013, p. 324).



CAPÍTULO 2. Representaciones sociales. Fundamentos teóricos para el estudio de los procesos curriculares en las IES

Las representaciones sociales participan en la construcción social de la realidad, éstas conciernen a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de relevancia de la cotidianidad

(Jodelet, 1986)

En este capítulo se plantean las coordenadas de carácter teórico y conceptual que orientan la investigación. Se considera relevante iniciar la exposición y fundamentación sobre el pensamiento de sentido común como una vía de construcción de conocimiento que introduce en este trabajo a la perspectiva teórica de las representaciones sociales. Enseguida, se presentan los elementos conceptuales de la teoría de las representaciones sociales y su interrelación con los cambios curriculares en las IES. Hacia el final del capítulo, se expone una panorámica conceptual sobre los procesos de desarrollo curricular en la educación superior.

2.1 Acercamiento al conocimiento de sentido común

El abordaje teórico y empírico del conocimiento de sentido común resulta pertinente como objeto de indagación, sobre todo, en el ámbito social y educativo. Esto es así particularmente por la riqueza de informaciones circulantes a partir de: *opiniones, imaginarios, creencias, actitudes, significados y representaciones* presentes en la cotidianidad de los grupos sociales y que, en consecuencia, se imponen como una vía de acceso para estudiar –al menos parcialmente– la realidad y los modos de pensamiento de los sujetos desde sus escenarios habituales y el actuar inmediato.

El estudio del conocimiento de sentido común se ha analizado desde diferentes posicionamientos y por diversos teóricos, entre los que se destacan: Heider (1958); Berger y Luckmann (1968); Schütz (1974); Moscovici (1979); Jodelet (1986); entre otros. Éstos han privilegiado el estudio y la comprensión de las múltiples y heterogéneas realidades en las que están inmersas las personas,



específicamente, sus modos de pensamiento.

Captar el conocimiento de sentido común desde alguna de sus variantes teóricas se ha convertido en objeto de indagación dada la necesidad e importancia de aprehender la complejidad sociocultural en el transcurso de las actividades cotidianas e intercambio sociales (Piña y Seda, 2003). Las diversas expresiones (manifiestas en el primer párrafo de este apartado), son reconocidas como un campo de estudio próspero al privilegiar el análisis de la toma de posición y perspectivas que tienen los agentes inmersos en sus contextos habituales, con el fin de conocer la realidad tal como los otros la viven, experimentan e interpretan.

Vinculado al campo de la educación, Piña (2004) destaca la importancia de este conocimiento de sentido común para el investigador educativo porque le permite comprender el accionar y las diversas perspectivas de pensamiento de las personas.

En las IES convergen estructuras (normatividad, reglamentos, manuales, documentos curriculares, etcétera) y procesos organizacionales (formas de trabajar y colaborar, rutinas, hábitos, etcétera), de donde se puede concluir que en ellas también ocurren prácticas de diversa índole, guiadas por representaciones. La importancia de analizar el conocimiento de sentido común sobre éstas permite captar la manera en que las personas inmersas en sus espacios y vinculados en actividades de la organización aprehenden los acontecimientos a los que se enfrentan mediante formas de pensar, interpretar y actuar. Dicho de otra manera, los agentes construyen sentidos y modos particulares de entender con base en cierto conocimiento que los sujetos de un espacio determinado le asignan a las acciones que despliegan.

Este conocimiento de sentido común no se constituye de manera individual, se elabora de manera intersubjetiva en las interacciones cotidianas entre las personas donde la cultura tiene un peso relevante. Esta manera de aprehensión de la realidad tiene un vínculo directo con la corriente de pensamiento *cultural, sociologista*², y se caracteriza por lo siguiente:

² La corriente antagónica a la perspectiva *cultural o sociologista* es la *individual o psicologista*. Para esta tradición, según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) el conocimiento es dado por un protagonismo individual, cuya construcción depende de los procesos y capacidades cognitivas que los sujetos emplean para vincularse con la realidad (entorno físico y social).



El conocimiento tiene un origen sociocultural y es compartido por grandes grupos, con la finalidad de proporcionar a sus miembros, ideas, palabras, imágenes y percepciones sobre el mundo que les rodea. El enfoque cultural no concibe el conocimiento como propiedad de mentes individuales, ni como reflejo interno del mundo externo, sino como artefacto de las comunidades sociales (...) el conocimiento es compartido y constituye lo que se suele denominar el sentido común de una comunidad o grupo social (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 33-34).

Es por esto que, se puede afirmar que en la vida cotidiana permea este tipo de pensamiento sociocultural en los grupos y se configura como el dispositivo que congrega formas de pensamiento compartido. Cuevas (2007) precisa que “el pensamiento de sentido común no se constituye de manera individual, se elabora de manera intersubjetiva en las relaciones de día a día con las personas, y la cultura tiene un peso muy importante” (p. 56).

El sentido común es una forma particular de conocimiento gestado en el intercambio de comunicaciones de un determinado grupo, en este caso los profesores universitarios. Este conocimiento cumple una función y aplicabilidad específica: “se apoya en la experiencia de las personas, sirve de grilla [*sic*, guía] de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana” (Jodelet, 2011, p. 134). El conocimiento al que refiere Jodelet suele estar basado en lo que las personas piensan y en la manera en que esa forma de pensar influye en su acontecer diario. También, este tipo de pensamiento se plantea como relevante: “la vida cotidiana de los universitarios —y de cualquier persona— porque es un referente que configura y constituye las ideas y actitudes ante la realidad (hechos, objetos o personas)” (Cuevas, 2007, p. 50).

Las IES son un terreno propicio para estudiar y comprender este tipo de expresiones, en especial, dentro de los espacios educativos de las escuelas y facultades. En éstos existen acontecimientos y situaciones de relevancia que generan la construcción de múltiples opiniones, imágenes, creencias, representaciones, significados, esto es, formas de pensamiento social que dan la pauta para conocer la realidad que reconstruyen y experimentan las personas ahí inmersas.



Entonces, destacar la importancia que tiene el conocimiento de los actores de una organización de tipo educativa, como lo es en este estudio, revela una doble intención: por un lado, un interés por las ideas que tienen los sujetos que se congregan en un espacio educativo, social, cultural y temporal determinado; por el otro, analizar los distintos posicionamientos, la heterogeneidad social respecto a algo o alguien. En palabras de Piña: “la diversidad de expresiones se sostiene en la particularidad social de los actores que clasifican un acontecimiento social o una práctica (...) expresiones heterogéneas, porque proceden de diferencias sociales” (Piña, 2004, p. 20-21).

Las personas inmersas en un espacio educativo conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que derivan de los procesos de comunicación recreados socialmente. En otras palabras, hace referencia a un tipo específico de conocimiento proporcionado por su marco referencial-social que juega un papel crucial para saber cómo la gente piensa, interpreta y organiza su vida cotidiana. Esta última posición es valiosa pues permite acceder a diversos elementos para entender la dinámica del contexto escolar que se estudia.

En esta investigación y en concreto en este capítulo, se parte de este acercamiento para precisar una consideración fundamental: acceder a la subjetividad y expresiones (a las múltiples elaboraciones) de las personas que forman parte de un espacio educativo posibilita entender la lógica de cómo éstas se representan el cambio curricular y cómo dan sentido a sus decisiones y acciones en el currículum real o vivido. Por eso:

ante todo, ocuparse de lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana, no teórica o pre-teórica. Dicho de otra manera, el “conocimiento” del sentido común más que las “ideas” debe constituirse en el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este conocimiento constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir (Berger y Luckmann, 2003, p. 29).

Adoptar todas las formas de conocimiento de sentido común sobre un objeto, acontecimiento o persona es poco menos que imposible en el tiempo acordado institucionalmente para realizar este trabajo. En este caso, estudiar el cambio curricular desde esta perspectiva demandó adoptar un *corpus* teórico y por consiguiente un enfoque metodológico del quehacer investigativo. La teoría



de las representaciones sociales (fundamentos del siguiente apartado) abre una ventana de acceso para acercarse al pensamiento social que construyen los docentes en su contexto escolar.

2.2 La teoría de las representaciones sociales como herramienta para el estudio del pensamiento social

Para la estructura de este apartado se tomó como punto de partida la obra principal de Moscovici (1979), *El psicoanálisis su imagen y su público*, así como los trabajos generados por algunos de sus seguidores; sin descartar algunos de los aportes realizados por Jean Claude Abric, quien a pesar de estar catalogado dentro de un enfoque distinto al de Moscovici, brinda aportaciones sustanciales que han contribuido con la delimitación y riqueza de este campo.

2.2.1 Antecedentes y aproximación conceptual

Destinar un apartado a los antecedentes y conceptualización de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS, en adelante) resulta pertinente por constituir el principal basamento teórico-metodológico desde el cual se estudia el objeto representacional de esta investigación. Dada la riqueza en conceptos, elementos y enfoques que caracterizan a la teoría referida, se recuperan y fundamentan únicamente aquellos rasgos teóricos que mejor expresan el objeto de estudio de esta investigación.

La TRS tiene su origen en Francia en la segunda mitad del siglo XX. Serge Moscovici fue el creador del concepto de representación social, eje central que expuso con detalle en su Tesis Doctoral en 1961, titulada *El psicoanálisis, su imagen y su público*, en donde incluyó los elementos teóricos, conceptuales y empíricos de su estudio. En términos generales, en la investigación se analiza la influencia del Psicoanálisis en la sociedad francesa en la década de los cincuenta. En concreto, cómo esta ciencia había penetrado en la vida común de la sociedad en general (el gran público) en diversas muestras poblacionales de distintos estratos sociales e intelectuales. El autor posicionó su estudio en el marco de una época de crisis social en Europa. Jodelet (2004) declara que esta teoría se estableció a contrapunto de ciertas tendencias dominantes de la psicología social americana, pero abierta a una coordinación con otras ciencias sociales (antropología, historia, sociología, etcétera).



Para la formulación del concepto central, Moscovici asume como antecedentes cuatro influencias: Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y sus estudios sobre las funciones mentales en sociedades ágrafas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los niños, y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil (Moscovici 1989, parafraseado en Banchs, 1994, p. 5).

Se destaca el concepto de representaciones colectivas como una de las raíces más importante que dan origen al concepto Moscoviciano. En el texto *Las reglas del método sociológico*, Durkheim (2004) precisa que toda vida social está hecha de representaciones. Parafraseando a Durkheim, las representaciones colectivas son estados de la conciencia colectiva (distintos a los estados de la conciencia individual), como la mentalidad de los grupos, que refieren realidades colectivas, portadoras de significaciones sociales que pueden ser visualizadas mediante mitos, creencias, entre otros.

Lo anterior se refiere a una forma de pensamiento colectivo y cómo esta forma de pensar impacta a sus integrantes, de tal manera que los individuos se configuran y constituyen mediante la adhesión a esta forma de pensamiento dominante y hegemónico (del grupo) frente a una perspectiva individual. Es un mundo instituido de significaciones sociales como normas, valores, mitos, ideas, tradiciones, etcétera.

Moscovici reconoce en Durkheim el primero en proponer el término de representación colectiva, puntualizando que “las representaciones colectivas no se reducen a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad” (Moscovici, 1979, p. 16). En su lugar, elabora una distinción de lo colectivo por lo social, privilegiándose los posicionamientos y la producción que las personas hacen y definen de cierta realidad o acontecimiento. Esto coloca el acento en el carácter social sin que las realidades o acontecimientos sean impuestos externamente a las conciencias individuales como lo proponía Durkheim. En el entender de Moscovici (1981), “los seres humanos son cualquier cosa menos receptores pasivos, piensan autónomamente y producen y comunican constantemente representaciones” (citado en Banchs, 1986, p. 28).



Por ello, el estudio de las representaciones sociales se centra en la manera en que los seres humanos captan la realidad, la definen, la constituyen y la condicionan. En consecuencia, el conocimiento es una producción socializadora que orienta las prácticas cotidianas. Para Moscovici, una de las características principales de las representaciones sociales es que “encarnan ideas en experiencias colectivas e interacciones, y deben ser retomadas como un medio en relación al individuo o al grupo” (Moscovici, 2001, p. 31). Las representaciones sociales para Moscovici son:

Una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...) corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p. 17-18).

Entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Moscovici, 1979, p. 27).

De esa manera, se puede afirmar, toda representación es una forma de conocimiento que se gesta en un grupo para representar la realidad espontánea, respecto a los objetos con los que se tiene interacción en la vida diaria y mediante procesos de comunicación. Sin embargo, “no son una copia de lo real, una opinión referida a un objeto, sino que una creación, una producción colectivamente elaborada por los sujetos que comparten el mismo grupo social” (Prado, 2000, p. 131).

Las representaciones sociales tienen un doble carácter. Por un lado, se presentan como contenido, porque forman parte del conocimiento que los sujetos desarrollan con respecto a sus experiencias



de vida. Por otro, se presentan como estrategia de adquisición, interacción y comunicación generada en el intercambio propio de un grupo social (Banchs, 2000). Lo anterior permite afirmar que cuando las personas o grupos refieren a objetos sociales, los explican, clasifican o los valoran, es porque tienen una representación, es entonces que se logra aprehender los acontecimientos de la cotidianidad en los que se está inmerso.

Las representaciones sociales son constitutivas del pensamiento del sentido común, éstas no deben confundirse con el mito, las concepciones, la opinión, actitud, percepciones, entre otras, amén de las diferencias específicas entre cada uno de estos términos. Ante una teoría tan amplia y compleja, es indispensable acotar algunos elementos como referentes de la investigación. Por ello, como punto de partida, además de los rasgos conceptuales anteriores, se comparten las definiciones y alcances que Moscovici (1979) y Jodelet (1986) exponen sobre los elementos que caracterizan a esta teoría:

- o Se integra por la información, el campo de representación y las actitudes;
- o Posibilitan establecer relaciones con conceptos subyacentes;
- o No son una reacción inmediata a un estímulo exterior;
- o Nacen en los colectivos (socialmente);
- o Orientan las conductas, prácticas y las comunicaciones sociales.

Por su parte Jodelet las sintetiza de la siguiente manera:

- o Remite al conocimiento de sentido común;
- o Son sistemas estructurados que condensan un conjunto de significados;
- o Permiten a los actores interpretar y actuar en la realidad cotidiana con base en lo que nos sucede;
- o Funcionan como categorías que sirven para clasificar los sucesos, individuos y fenómenos.

Los elementos referidos nos sitúa en un *corpus* de conocimiento generado por los sujetos inmersos en un escenario determinado, no como simple conjunto de opiniones, significados e imágenes, sino como reacciones y respuestas que estos tienen ante objetos, hechos o situaciones de interés mutuo, cuyo objetivo es organizar, actuar y construir la realidad, en otras palabras, son



construcciones simbólicas que se gestan grupalmente y que tienen un impacto en la vida de los agentes. En términos de Moliner, Rateau y Chochen-Scali, (2002 en Groult, 2010) serían “una estructura, no un conjunto de elementos cognitivos; son compartidas por los individuos de un mismo grupo social, son producidas colectivamente dentro de un proceso global de comunicación, son socialmente útiles” (p. 12).

Desde una visión personal, los alcances anteriores son los que mejor expresan los rasgos que caracterizan a las representaciones sociales y, dado estos rasgos esenciales es posible estudiar un proceso curricular en el ámbito universitario porque: 1) es un objeto social-institucional relevante acotado a un contexto determinado en el cual son partícipes un colectivo docente (compartido socialmente) con diversos rasgos distintivos: sexo, tipo de contratación, antigüedad, entre otros; 2) se trata de conocer las particulares formas de pensar de grupos (los saberes que se comparten) que ponen en marcha una nueva propuesta curricular, actividad que se construye en un escenario situado y social; y, finalmente, 3) partiendo de las dimensiones propuestas en la teoría, se puede acceder a lo que sabe el profesorado del objeto de representación, el cómo se interpreta y el posicionamiento, es decir, la toma de postura y actitud ante el objeto.

Así, se asume que las representaciones sociales son una construcción de tipo social hecha por los agentes al interactuar con los otros en sus espacios particulares de la vida habitual; por lo tanto, es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que permite acercarse a la comprensión de la realidad, en este caso de alguien (los docentes) y de algo (reestructuración curricular). En palabras de Moscovici sería, “toda representación social se engendra, nace en un colectivo y cumple una función específica: orientar las conductas y las comunicaciones sociales” (Moscovici, 1979, p. 52).

Existen tres perspectivas teóricas consolidadas que se plantean para el estudio de las representaciones sociales: La primera es la que inició S. Moscovici y que continuó D. Jodelet, cuya propuesta es buscar la génesis y desarrollo de las representaciones. La segunda encabezada por J-C. Abric, que busca el conocimiento de la estructura de las representaciones sociales, lo que ha dado lugar a la teoría del desarrollo del núcleo central y sus elementos periféricos. Por último,



tenemos la perspectiva más sociológica impulsada por W. Doise, quien se inclinó por estudiar las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales.

Las perspectivas referidas se valoran como posturas útiles para explicar el estudio de la construcción social de la realidad. A continuación, se describen solo las primeras dos perspectivas porque son las que mayor pertinencia tienen para esta investigación.

La perspectiva de Moscovici y sus seguidores se asocia con un enfoque de tipo procesual; éste refiere “a la aprehensión de la diversidad de la representación y los sentidos construidos social, cultural e históricamente” (Piña, 2004). Por otro lado, Banchs (2000) indica que esta primera perspectiva se asocia con un polo procesual, va más allá del interaccionismo simbólico y se vincula con una postura socioconstructivista, donde la presencia del discurso tiene un peso relevante. De acuerdo con Moscovici (1979) la aparición de una situación de relevancia provoca que emerjan representaciones sociales. Cabe referir que en esta perspectiva se privilegia la recolección de datos y el análisis desde un enfoque cualitativo, ello mediante la triangulación y la combinación de distintas técnicas (Banchs, 2000).

Esta línea se enfoca a dar cuenta descriptivamente del contenido de las representaciones. Se hace énfasis en la importancia que se debe otorgar al discurso por asumir que es en las interacciones y en el escenario habitual en el que se forjan dichas representaciones.

La visión de Abric (2001) ligada con la escuela del enfoque estructural o núcleo central pone énfasis en identificar la estructura de la representación y los elementos periféricos. Bajo esta perspectiva se propone “clarificar la lógica sociocognitiva que sostiene la organización general de las representaciones sociales” (Rateau, 2016, p. 507). Los estudios que corresponden a esta escuela descansan en enfoques plurimetodológicos (combinando técnicas de diversos métodos). En esta línea se aseguran dos funciones esenciales. Por un lado, una función generadora de sentido: a través de un núcleo central adquiere un significado y valor específico para los sujetos inmerso en un contexto. Por otro lado, una función organizadora: en torno al núcleo se ordenan los demás elementos de la representación (Rateau, 2016).



El basamento teórico de la TRS ofrece distintas orientaciones como referencias para los estudios de carácter empírico. Por lo tanto, la elección de una perspectiva y metodología debe ser determinada por las características del objeto de estudio, la mirada teórica y las posibilidades investigativas. Desde la perspectiva planteada en el problema de esta investigación, las representaciones están configurada por dos componentes: contenido (informaciones, actitudes) y su organización (campo de la representación).

Según Abric (2001), las representaciones cumplen diferentes funciones: 1) Funciones de saber. Permiten entender y explicar la realidad a través de un sistema de referencias comunes por medio de los cuales los sujetos se comunican e intercambian ideas. 2) Funciones identitarias. Definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos, es decir, contribuye a la elaboración de una identidad social y personal. 3) Funciones de orientación. Guían los comportamientos y las prácticas en un contexto social dado. 4) Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos. Avala y legitima las decisiones y conductas que se generan en las interacciones sociales.

Estas funciones son esenciales para entender y explicar la condición propia de la vida diaria sobre lo que se representa. Para esta investigación, juegan un rol fundamental en cuanto a que estudiar las representaciones sociales vinculadas a un re-diseño curricular universitario permite la identificación de saberes comunes que expliquen la realidad de cierto grupo, como resultado del mundo con el que interactúan y las vivencias, en un momento específico de cambio y en condiciones particulares-institucionales a las que se enfrentan especialmente los docentes; se trata de captar la realidad concreta que comparte un colectivo docente del objeto social representado, acto resultante de un fuerte proceso social y ello significa pensar de manera relacionada y dialógica.

En suma, las representaciones sociales son una de las vías teóricas que permiten captar la realidad desde el punto de vista del profesorado universitario y conocer a partir de su discurso, cómo la perciben, la explican y le dan sentido, bajo el supuesto de que a partir de sus perspectivas y posicionamientos se puede comprender cómo se constituye y organiza el pensamiento social que les permite tomar decisiones y definir ciertas formas de comportamiento. El profesorado acaba



por conferir el significado que representa un currículo, en virtud de que “los académicos son personas portadoras de valores, de posiciones académicas y políticas, y tienen creencias, algunas de ellas muy arraigadas; también se mueven por imágenes y por representaciones de su mundo particular” (Piña, 2004, p. 11).

2.2.2 Dimensiones y procesos para el estudio de las representaciones sociales

En la actualidad la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones es cada vez más retomada para el estudio de los acontecimientos relevantes en el campo educativo. A partir de la obra de Moscovici (1979), el concepto de representación cobró un papel fundamental en distintas áreas del conocimiento: ciencias sociales, salud y psicología social, por señalar algunas.

Emprender un estudio sobre representaciones sociales implica reconocer un interés especial por lo que piensan los sujetos y la manera en que es interpretada la realidad en un contexto determinado, puesto así permite captar los diversos modos de pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social.

Un estudio de carácter empírico implica asumir una postura y vía conceptual y analítica para develar las representaciones. En esta investigación se asume que una vía para estudiar las representaciones de los docentes y tener claridad sobre su contenido y organización frente a un objeto de representación es a partir de la triada siguiente:

a) *La información* “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p. 45). Esta dimensión remite a la idea de los saberes y fuentes que tienen las personas a propósito de un objeto en un medio habitual específico.

Es importante explorar tal dimensión en este trabajo porque permite la indagación de las informaciones y fuentes que tienen los profesores relacionado con el cambio curricular en función de su experiencia, posicionamientos, niveles de implicación y saberes sobre las influencias del cambio. Lo anterior pareciera una obviedad, dado que en el nivel superior los profesores no son solo ejecutores de los currículos, sino que forman parte del proceso de diseño y



evaluación curricular, por lo tanto se puede inferir que están informados, clarificados e implicados, pareciera que la información está presente en el colectivo. Sin embargo, no todos los docentes participan, ni se implican de igual manera en las tareas del rediseño curricular, lo que propicia que la información que se tiene del tema sea heterogénea e incluso se socialice y personalice de distintas maneras y por diversos mecanismos.

b) *El campo de representación o imagen* “remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. Las opiniones pueden recubrir el conjunto representado, pero ello no quiere decir que este conjunto esté ordenado y estructurado” (Moscovici, 1979, p. 46). Tres conceptos se destacan de esta dimensión: contenido, imagen y jerarquización de elementos.

Desde la postura de Herzlich (1975) esta dimensión es la más compleja en su identificación, pues remite a un universo complejo de elementos y contenidos. El análisis de esta dimensión permite captar el sentido que los agentes construyen con respecto a un objeto representado a través de un contenido, una imagen. Estos elementos concentran significados como un referente importante para la interpretación del acontecer cotidiano.

c) *La actitud* se vincula con “la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47). Desde la posición de Herzlich (1975) este es el rasgo más frecuente y perceptible aún cuando la información y el campo de representación sea limitado y poco organizado; es el posicionamiento ante un objeto representado: positivo o negativo, favorable o desfavorable, agradable o desagradable. Esta dimensión se vincula con la parte más valorativa y afectiva de la representación, por ser producto de una reacción inmediata y directa acerca del objeto de representación.

Cambiar o modificar ciertas prácticas, rutinas, actividades de acuerdo a lo que se establece en la nueva propuesta curricular implica trabajar con lo nuevo. Cuando se logra gestionar el conocimiento y las experiencias nuevas, es posible que se modifiquen ciertas formas de pensar.



Conocer las informaciones, el campo de representación y las actitudes que tiene un grupo de profesores acerca de una reforma curricular es indispensable porque dicho acontecimiento académico-institucional, tendrá distintas expresiones y múltiples elaboraciones dependiendo de los grupos heterogéneos que forman parte de la comunidad. De esta manera, el cambio de programa educativo no será percibido homogéneamente por un directivo, un profesor de tiempo completo, un docente de asignatura, uno que se implicó completamente en el proceso de reestructuración u otro que lo hizo parcialmente o que no se involucró.

De acuerdo con la postura de Moscovici (1979), las dimensiones planteadas información, campo de representación y actitud permiten determinar el grado de estructuración de las representaciones en los contextos estudiados y entender los elementos que han forjado su constitución en una interacción social. Con ello, se podrá contar con la información suficiente como para determinar qué se sabe, cómo se piensa-interpreta y qué posición y actuación se asume del objeto representacional.

Este mismo autor precisa que si se logra captar la tridimensionalidad (información, campo de representación y actitud) se estaría ante la coherencia de este enfoque. Por el contrario, la presencia individual, única, de cualquiera de estas dimensiones rechaza la presencia de representaciones, situación que remarca que una colectividad tiene pocas o nulas coincidencias y, por lo tanto, manifiesta una identificación dispersa respecto al objeto de estudio.

Adicionalmente, existen tres condiciones que influyen para la emergencia de una representación social: a) la dispersión/diseminación de la información relativa al objeto, es variada e insuficiente; b) la focalización, es decir la implicación del individuo o el grupo en el fenómeno de la representación de manera detenida; y, c) la presión a la inferencia para responder ante una situación mediante ciertas posturas, opiniones, juicios al respecto del objeto (Moscovici, 1979).

Por otra parte, Moscovici (1979) y Jodelet (1986) precisan que toda representación como proceso de pensamiento se crea a través de dos mecanismos: el anclaje y la objetivación. La objetivación coloca el acento en la traducción de los conceptos abstractos y extraños en experiencias o materializaciones concretas (Moscovici, 1979). Gracias a este proceso se logra la conexión entre



los significados, las imágenes, y las opiniones, se concretiza lo abstracto que está en la mente en algo existente en el mundo físico, algo que podamos controlar mediante lenguaje coloquial.

El proceso de objetivación es cambiante, dependiendo de las características del objeto a representar, pero “independientemente del grado de abstracción del objeto, se procede a seleccionar información y a generar un núcleo figurativo que opera como su organizador” (Banchs, 1986, p. 38).

El segundo proceso denominado anclaje, se vincula con la objetivación, dado que permite y configura lo extraño en familiar. En este momento se genera un esfuerzo por anclar ideas desconocidas y se traducen en categorías ordinarias e imágenes que las agrupa en un contexto familiar para clasificar y nombrar las cosas. Entonces, en este segundo proceso se alude al enraizamiento social de la representación y de su objeto y así destacar el sentido y la utilidad que les son conferidos.

Las representaciones sociales, por tanto, son un sistema de significados que asigna categorías y cuyo principal objetivo es “facilitar la interpretación de características, la comprensión de intenciones y motivos detrás de las acciones de las personas para formar opiniones” (Moscovici, 2001, p. 48). Dicho de otro modo, representar implica una manera particular de comprender y entender cierto objeto de representación, a la vez, una interpretación y comunicación, lo que da pauta para crear la realidad y el sentido común.

2.2.3 El papel de las representaciones sociales y la cultura

Estudiar las representaciones sociales remite al análisis de las formas y códigos culturales de expresión de los grupos. Moscovici (2001) al respecto enfatiza que la cultura es el tercer término, situado entre la sociedad y el individuo. Lo que converge entonces entre las representaciones y la cultura es que los *sujetos sociales* y *objetos de representación* están adscritos y pertenecen a un contexto: espacio histórico y sociocultural.

En todo espacio permea y se constituye cierta cultura que orienta e impulsa las prácticas y actividades inmediatas que involucra a los diversos agentes, con una serie de relaciones



complejas en su organización y estructura. Es debido al contexto en el cual se encuentra el grupo, el rango de las experiencias concretas que tienen con el objeto de estudio, su inscripción social y los procesos comunicativos que influyen a la construcción de conocimiento común: las representaciones sociales (Wagner y Elejabarrieta, 1994).

Desde la perspectiva aquí asumida, el estudio de las representaciones sociales nos sitúa en el marco de lo sociocultural, enraizadas en un contexto social, cultural e histórico en específico, cuyo objetivo es aportar elementos para comprender el punto de vista de los actores educativos desde sus diferencias en los grupos, con el fin de ahondar en la vinculación que se teje entre lo individual y lo social.

El conocimiento tiene un origen sociocultural y es compartido por grandes grupos, con la finalidad de proporcionar a sus miembros ideas, palabras, imágenes y percepciones sobre el mundo que les rodea. El enfoque cultural no concibe el conocimiento como propiedad de mentes individuales, ni como reflejo interno del mundo externo, sino como un artefacto de las comunidades sociales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 33).

Como puede observarse en la cita anterior, el conocimiento que se construye en los contextos va situando maneras determinadas de funcionamiento de la vida cotidiana a partir de una estructura organizativa y de las opiniones, creencias, significados y valores que son compartidos y asumidos al interior de las comunidades y grupos sociales donde:

sin ella las expresiones de los sujetos no tendrían un marco de interpretación y de entendimiento. La cultura es una estructura de sentido que se materializa en sistema de creencias, valores compartidos y en producciones materiales de diversa índole. En términos generales, se puede decir que la comunicación es la cultura puesta en acción (Rodríguez, 2009, p. 20).

En ese sentido, las representaciones sociales aparecen como medio de difusión de los conocimientos que pueden ser científicos o no, pues se involucran ideas y sentires de los individuos participantes de un grupo social específico frente a un determinado objeto que es de



relevancia.

Lo social en este caso interviene de diferentes maneras, entre otras: porque se está circunscrito a un contexto del que forman parte y en el que actúan personas y grupos; porque se generan procesos de comunicación de acuerdo a los elementos culturales de la organización; porque depende de los sistemas de valores e ideologías relacionados con determinadas posiciones sociales (Villarreal, 2007).

Las representaciones son producto de procesos comunicativos y socioculturales, de modo que es posible puntualizar que desde este enfoque se puede desentrañar cómo los sujetos piensan lo que se quiere representar, cómo se construye el objeto, esto es, los procesos cognitivos y comunicativos en lo que interviene tanto el pensamiento y el intercambio social.

En suma, "representación" y "cultura" desempeña un papel explicativo en lo que refiere a comportamientos sociales, ya sean de tipo individual o colectivo. A la manera de Wagner y Flores, la representación como concepto "no explica nada por sí mismo, aunque se emplea como una manera de hablar sobre el comportamiento individual o colectivo observado en contextos particulares. Por tanto, su papel explicativo y dinámico es el que favorece la comprensión del conocimiento cotidiano en la cultura" (p. 144).

2.2.4 La articulación entre las representaciones sociales y el currículo

En este apartado se deja en claro la articulación teórica entre las representaciones sociales y el currículo, una vez que la psicología social y la pedagogía/educación, considerados sus campos más amplios, traen consigo acercamientos comprobados en la producción investigativa.

El punto central de la articulación entre las representaciones sociales y el currículo, recae, en el sentido y significados que pueden obtenerse del sujeto/docente involucrado de los procesos de desarrollo curricular.

Colocar la mirada en lo que piensa e interpreta el profesorado, como ingrediente vital para el éxito o fracaso, presencia o ausencia del cambio curricular, posibilita acercarse a las distintas



percepciones de la realidad como pistas para caracterizar un determinado modo de ver y marco explicativo y comportamientos ante el objeto.

Un cambio curricular en la educación superior (ya sea de nueva creación, actualización o reestructuración), representa una compleja situación en la que se implican distintos agentes con consignas que cumplir en un marco cultural y sello de una institución, por lo tanto, diversos modos de ver, interpretar y comunicar.

Parafraseando a Moscovici (1979), el surgimiento de una situación nueva, innovadora, o bien de un acontecimiento relevante para un grupo, favorece que emerjan representaciones. Entonces, está claro que frente a las nuevas dinámicas de reestructuraciones y cambios en los currículos universitarios, existen retos que encararse: por un lado, impulsar el rediseño de un currículo con efectividad requiere tiempo, entusiasmo y conocimiento de quienes se implican; por el otro, implementar los cambios demanda actividades diversas, una de ellas obligadamente tendría que ser, de seguimiento y volcar nuevamente la mirada hacia sus agentes, sobre todo para recuperar el pensamiento docente como categoría de comprensión e interpretación de la realidad que deriva del proceso curricular.

La posición anterior es valiosa pues, toda reconfiguración curricular en el ámbito universitario finalmente se juega en las manos de quienes la diseñan y los profesores que la aplican. Estos últimos desempeñan un rol preponderante pues según su perspectiva “modo de ver y comunicarlo” tratarán de implementarlo, adaptarlo o rechazarlo. Parafraseando a Bolívar (1999) un peso relevante es el no ignorar justamente cómo es el contexto de recepción que tiene el profesorado sobre los cambios curriculares, lo anterior para allegarse de información sobre las condiciones organizativas, laborales y formar de ver. O bien conocer ese “conjunto de interpretaciones o ‘teorías en uso’ compartidas por los miembros de una organización que determina la manera en la cual un individuo responde a situaciones habituales y da cuenta de los patrones de comportamiento dentro de una organización” (Argyris y Schön 1976, en Elías, 2015, p. 287).

Estudiar las representaciones sociales sobre cambios curriculares en dos proyectos educativos



universitarios, implica reconocer la importancia e interés por expresiones de sentido común (elaborados colectivamente) en un contexto determinado, mediante la comunicación individual y colectiva que se genera sobre el objeto a representar.

La TRS al constituirse como *corpus* teórico y metodológico, permite captar ese tipo de expresiones de sentido común, que en este caso, los docentes universitarios generan sobre el cambio curricular a partir de su bagaje, las experiencias directas que el proceso les proporciona y la manera en cómo lo observan y comunican. En ese sentido, el profesorado no solo es un reproductor de lo establecido, sino que construye lo exterior debido a que en ese proceso interviene la particularidad social.

Un objeto de representación como el de esta investigación, quizá no tendrá el mismo significado para quienes se implicaron desde el proceso de rediseño curricular de aquellos que no fueron partícipes de esta labor, o aquellos profesores de tiempo completo en contraste con los de por asignatura, porque la cultura, la formación académica, el sexo o el tipo de contratación permean su perspectiva; de esta manera, se pueden encontrar diversas representaciones sobre un mismo objeto, porque guardan correspondencia con los grupos de las comunidades que expresan sus puntos de vista, pues la riqueza es justo la “aprehensión de la diversidad de la representación y los sentidos construidos social, cultural e históricamente (Piña, 2004, p. 47).

Lo anterior indica que la realidad empírica para los agentes involucrados en un cambio curricular es heterogénea y tiene distintas lecturas e interpretaciones cuyo estudio es imprescindible para tener mayores elementos de comprensión de las dinámicas de los centros escolares (escuelas o facultades).

Las representaciones tienen un carácter constructivo: no son una simple reproducción de lo que se percibe de los elementos instituidos (formales), sino que el acto de representar implica construcción y deconstrucción desde los agentes y desde los escenarios reales y vivenciales, porque es ahí donde se habla de lo instituido, donde tácitamente se construyen representaciones que ayudan a la comunidad educativa a organizar sus acciones desde perspectivas que los acercan o alejan de los proyectos curriculares o cualquier otra estructura de índole formal-estructural.



En suma, esta teoría resulta pertinente y útil como marco de lectura de la realidad social frente a procesos curriculares enmarcada dentro de una estructura político y social, cuya interpretación se sustenta a partir del lenguaje de los individuos y colectivos docentes, interesándose básicamente por las situaciones por la que pasan los sujetos sociales y así mostrar el entramado y panorama particular de la vida cotidiana en el que se materializa una reforma curricular.

2.3 Procesos de desarrollo curricular en la educación superior

2.3.1 Hacia una conceptualización

En este apartado se definen dos categorías teóricas: currículum y cambios curriculares desde una visión de la educación superior. Ambas forman parte del campo curricular y han sido un referente importante para estudiar lo que acontece en la vida interna de las instituciones educativas, e incluso con nuevas vetas de investigación tendentes a la reconfiguración de vías para acceder y comprender de cerca las tareas curriculares.

Definir el currículum nos coloca en una tarea compleja dada la vasta producción que se ha generado para atender los diferentes propósitos y funciones con los que se vincula este término. Al respecto, en el reporte de la Investigación Curricular en México en la década de los noventa, se afirma que “la polisemia del concepto o su disolución finalmente reflejan lo complejo que es lograr un desarrollo categorial en el ámbito de lo curricular” (Díaz-Barriga, 2003, p. 34).

Para efectos de acotar los elementos que caracterizan al *currículum universitario* como campo del saber, se ha optado por retomar la conceptualización que se hace del término por De Alba (2002):

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 2002, p. 62).



Considerando esa acotación sobre la noción del currículum en las instituciones sociales educativas, se puede reconocer que es un proyecto que lo configuran una suma de factores sociales y culturales, instituidos e instituyentes y que de acuerdo a los consensos asumidos se logrará constituir una estructura para la formación profesional.

Así, el currículum asume una doble función, en un sentido amplio se vincula con el “proceso educativo como un todo y sus determinantes sociales” (Pérez, 2000, p. 170), es decir, plantea de entrada una conexión y mediación entre la institución y la sociedad. En un sentido específico, se identifica con el proyecto educativo oficial como estructura para la formación profesional y por ende, las experiencias educativas vividas por los agentes en sus centros y aulas (Pérez, 2000).

Lo anterior coloca la mirada entre el currículum prescriptivo y la realidad que se experimenta dada las diversas formas de pensamiento e interpretación que los docentes tienen en el marco de un proyecto curricular. Este propósito tiene sentido puesto que un currículum no puede reducirse solo a sus componentes estructurales, sino que debe trascender hacia la comprensión de la realidad de la que participan.

Al estudiar un elemento del campo de lo curricular es posible desprenderse del reduccionismo teórico-formal para adentrarse a explorar de manera comprensiva los efectos traducidos en el conjunto de relaciones, vivencias y procesos que ocurren cuando se aplica en proyecto curricular (Ruiz, 2002).

Al concebir el currículum como intención y realidad, es posible visualizar un proyecto educativo global que incorpora por un lado, la propuesta curricular oficial, por otro, el accionar que se hace de dicha propuesta y las transformaciones y ajustes que suceden durante su puesta en marcha, en virtud de las visiones y modos de pensar particulares de los actores implicados. En este marco del currículum (como intención y realidad) se encuentra la mayor riqueza y también la mayor complejidad para investigar en este ámbito de estudio.

Autores como Gimeno (2002), Escudero (1999), Pérez (2000) y Ruiz (2000), consideran que la comprensión del currículo como intención y realidad implican fundamentalmente los siguientes



aspectos:

- a) El concepto de currículum se ha convertido en un referente relevante para entender y analizar la vida interna de las instituciones educativas.
- b) El currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración y se reconstruye en la concreción curricular.
- c) Lo curricular no se limita a las fases de diseño-planeación, ejecución de lo planeado y evaluación de la puesta en marcha; lo curricular es ante todo un campo que empuja a mirar con detenimiento los modos de pensar e interpretación, por ende las prácticas que acontecen en cada una de las fases.
- d) El currículum se extiende de un extremo propiamente prescriptivo-oficial a otro más interactivo.
- e) El currículum no funciona de forma lineal, sino fragmentaria, con rupturas y discontinuidades.
- f) El currículum se configura de procesos dinámicos, participativos, flexibles y teórico-prácticos.

El currículum es un proceso continuo en el cual se mezclan interacciones e intervenciones de orden diversos desde el momento de su construcción hasta su puesta en práctica. Al respecto, Ruiz (2000) enfatiza que son dos las dimensiones que se reflejan en dicho proceso: formal, representada por el documento prescrito-oficial, y el real configurada por la dinámica y efectos de la implementación. Esta última “no es otra cosa más que el interjuego de interpretaciones y significados, saberes e intereses que manifiestan los actores participantes de la dinámica curricular” (Ruiz, 2000, p. 27), y que constituyen los pensamientos compartidos o no por una comunidad de lo que debe ser el currículum o proyecto de formación.

En virtud de lo antes expuesto, el currículum no refiere únicamente al proceso de configuración, mucho menos al documento formal que explicita un proyecto de formación, sino que se extiende a la realidad misma donde operan procesos y prácticas que se apegan a lo oficial, en otros casos, confrontando y reconfigurando lo prescrito mediante la particularidad y modos de pensar de los agentes y bajo una idea del proyecto curricular.



Bajo la perspectiva anterior, el tema del cambio curricular ha sido uno de los elementos predilectos para reflexionar en torno a sus procesos de diseño e implementación. De tal suerte que los movimientos de reforma curricular en todos los niveles educativos se han convertido a la fecha en un tema de interés por especialistas e investigadores.

En educación, en especial en el ámbito del currículo, *reforma*, *innovación* y *cambio*, son las denominaciones que con mayor frecuencia se prodigan para hacer alusión a los procesos de reestructuración de un proyecto formativo. Sin embargo, cada una refleja un matiz y alcance que los hace diferentes. A continuación (sin fines de exhaustividad) se presentan una delimitación de cada término.

La noción de reforma conlleva cambios de gran envergadura y resonancia del sistema educativo (Pérez, 2000) que responden y cumplen una función política y social de relevancia. Para Díaz-Barriga (2016) toda reforma educativa se ve materializada en una reforma curricular, la primera desde una perspectiva del sistema, la segunda focalizada en un proyecto de formación profesional. Las actividades de reforma generan la imagen de instituciones que responden a las presiones de la modernización” (Popkewitz 1987, en Angulo, 2000, p. 364). Entonces, las reformas poseen un carácter más amplio y abarcador, por lo general, se refieren a todo el sistema educativo. Por la amplitud que les caracteriza, conllevan dificultades de diverso orden en su puesta en marcha, requieren diferentes tipos de medios y condiciones para ser efectivas, entre otros.

La innovación, por otra parte, refiere a dinámicas explícitas con la intención de alterar ideas, contenidos o prácticas escolares, con relación a lo existente. Innovar va ligado de acuerdo con Pérez (2000) y Ruiz (2000) con aquellos procesos educativos más internos o cualitativos del centro escolar, por ejemplo la práctica docente. De acuerdo con estos autores, la innovación requiere de un esfuerzo para lograr una mejora permanente de los resultados que se esperan alcanzar.

Con respecto al término de cambio curricular, “siempre implica una alteración o, si se quiere, una transformación de su objeto” (Angulo, 2000, p. 358). Desde la postura de Pérez (2000), el cambio



significa una modificación en alguno de los siguientes niveles: sistema, centro y/o aula. Aludir al cambio “supone referirnos a una acción deliberada y duradera que afecta, tanto a los procesos de renovación, considerados como modificación de estructuras sin cambios esenciales, como de innovación, cuando las modificaciones afectan a la esencia” (Pérez, 2000, p. 208). De esta manera, un cambio curricular en términos generales implicará modificaciones realizadas a proyectos formativos tanto a nivel estructura o a nivel de procesos.

Sobre esa base, el cambio de un currículo se entiende como cualquier modificación intencionada y planeada que se produzca en una realidad educativa y que afecta en el desarrollo curricular con la participación de una comunidad institucionalizada que construye y supone la emergencia y desarrollo de nuevas ideas que afectan de manera sustancial o parcial hacia algo mejor.

De acuerdo con Ruiz (2000) los términos aquí expuestos comparten las siguientes características: a) percepción de novedad por agentes implicados en una reforma, cambio, innovación, b) alteración cualitativa de las situaciones previas, c) existencia de propuesta planificada de los cambios esperados y d) las propuestas pueden ser justificadas y valoradas desde instancias políticas, sociales-profesional y pedagógicas.

2.3.2 Ámbitos de acción en los procesos curriculares

En las IES se asume el compromiso de emprender y liderar los procesos curriculares como una de las tareas que fortalecen la vida académica y que impacta en la calidad educativa. Los docentes universitarios participan en estos procesos curriculares y su gestión, como una condición necesaria e inevitable para lograr las mejoras proyectadas en los documentos curriculares.

La gestación de un documento curricular no es un proceso estático, sino dinámico y articulador en el que se van plasmando los ideales de quienes son partícipes, las necesidades socio-profesionales identificadas y el sello institucional de un determinado contexto. En palabras de Pérez (2000) supone la anticipación de la puesta en práctica de un currículum con antelación a la puesta en marcha de diversas prácticas educativas-formativas.

Sin embargo, existen diversos momentos por los que transita todo proyecto educativo desde que



se diseña/aprueba y hasta el momento de volver a volcar la mirada para evaluar los resultados que se produjeron en las situaciones concretas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Escudero (1999) plantea tres momentos en el proceso de desarrollo curricular —a maneras de ciclos de vida—, estos son: inicio-diseño (nacimiento), desarrollo (crecimiento) e institucionalización (madurez). Por otro lado, Gimeno (2002) configura de manera teórica y práctica los seis niveles de objetivación del currículo: c. prescrito, c. presentado a los profesores, c. moldeado por los profesores, c. en acción, c. realizado y c. evaluado. A continuación se referirá a cada uno de ellos:

El *currículum prescrito* representa a la parte oficial-institucional, de manera explícita refiere a los documentos curriculares que fundamentan un proyecto de formación en un nivel educativo determinado, actúan de marco de referencia en la conducción del trayecto escolar (Gimeno, 2002).

En este nivel, el componente político tiene fuerte injerencia para la determinación de los contenidos, las prácticas, enfoques educativos, etcétera. Así, este nivel se convierte en “toda aquella definición del mismo, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que lo organizan, que obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas” (Gimeno, 2002, p. 130).

Para el caso de las universidades, este nivel de objetivación representa un elemento que no se desconoce del todo, pues son los docentes a quienes se involucran para propiciar los cambios curriculares que determinen las intenciones educativas y orientaciones pedagógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, tampoco pueden afirmarse que las comunidades participan de manera homogénea, mucho menos que están libres de dificultades propias de esta fase.

El *currículum presentado a los profesores* corresponde a la fase en la cual el currículo prescrito se pone a la disposición del colectivo a través de diversos canales o informantes claves. “Existen una serie de medios, elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el



significado y contenidos del currículum prescrito, realizando una interpretación de éste” (Gimeno, 2002, p. 124).

Para el caso de las universidades, cobra especial relevancia los diversos agentes mediadores (coordinadores de carrera, asesores pedagógicos o asesores externos) entre el currículum y los profesores a fin de formar, presentar e informar (a la comunidad que fue participe del cambio y a quienes no) los elementos aprobados en el re-diseño curricular, en especial resaltando los rasgos de cambio que le caracterizan. El papel central de estos agentes es fungir como guía, acompañante y asesoría antes y durante el proceso de la concreción.

El *currículum moldeado por los profesores* corresponde a una fase especial en la que el profesorado toma conciencia de las decisiones que asumirá respecto al currículum establecido-oficial. En esta fase, el docente construye y traduce una visión propia y singular del documento curricular vinculado directamente con su accionar en el aula. Este nivel representa un traductor que interviene en la configuración de los significados de los proyectos curriculares (Gimeno, 2002).

Entre profesorado y currículum se establece una vinculación en el sentido de que el currículum influye y moldea a los docentes pero a su vez éstos traducen desde su visión lo prescrito en la práctica. En este nivel, la cultura del docente (Cfr. Pérez, 1998) tiene un significado relevante, en tanto que ésta influye dado el conjunto de creencias, valores, actitudes dominantes que los docentes asumen frente al currículum, es decir, refiere al posicionamiento, explicación e interpretación que los agentes asumen.

El *currículum en acción* coloca el acento en la práctica, en la realidad (espacio educativo), donde todo proyecto formativo se concretiza, se ve guiado por los esquemas teóricos y prácticos del profesor. En esta fase se puede apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares, la concreción de las tareas académicas que, a modo de elementos morales, vertebran lo que es la acción pedagógica (Gimeno, 2002).



Este nivel representa el momento de mayor representatividad para este estudio. Si bien el modelo de Gimeno Sacristán plantea que las fases se interconectan, es justo en ésta desde la cual se analiza lo que piensa e interpreta el profesorado sobre un cambio curricular, bajo el supuesto de la riqueza que supone la aprehensión de un conjunto de componentes y saberes en común que forman parte del pensamiento y conocimiento de estos agentes, es decir captar ese modo de pensar e interpretar la realidad cotidiana mediada por un re-diseño curricular.

Esta fase es una de las más estudiadas en el campo de lo curricular, desde diversas posturas teóricas y enfoques metodológicos. Posicionarse desde el currículum en acción es intentar comprender los efectos del currículum prescrito-oficial, estudiar estos efectos nos coloca en un punto donde se entrecruzan situaciones, interacciones y modo de ver la realidad cotidiana.

El *currículum realizado* se interconecta con los aprendizajes alcanzados por estudiantes y profesores. Éstos no remiten solamente a la parte académica-formal, sino a un conjunto de saberes que involucra elementos afectivos, sociales y morales y que se explicitan o forman parte del currículum oculto.

Finalmente en el *currículum evaluado* se cruzan prácticas diversas que son impulsadas como mecanismos de control internos y externos, en este sentido los procesos de evaluación ejercen un papel importante en los procesos curriculares, en tanto se puede lograr mediante esta, comprender y mejorar toda acción educativa.

Cada ámbito o nivel de objetivación del currículum plantea un alcance en el que se identifican rasgos diversos y un cúmulo de actividades que compete atender por las instancias de decisiones curriculares (agentes) como medio para concretar un currículum. Sin embargo, aunque cada nivel tiene una singularidad en actividades, corresponde a momentos articulados para lograr una configuración curricular acorde con el diseño y la planeación que se ha definido.



CAPÍTULO 3. Posicionamiento metodológico

Lo que todo mundo cree, opina y piensa requiere de una estrategia metodológica que con rigor permita desentrañar el pensamiento colectivo.

(Moscovici, 1979)

En el presente capítulo y, una vez expuesto el objeto de estudio y las coordenadas teóricas, se exponen las decisiones metodológicas como estrategia para la identificación de las representaciones sociales que tienen los docentes universitarios, en una etapa temprana de implementación, de dos reformas curriculares. En el apartado se describe el enfoque del estudio, el diseño de la investigación, los sujetos participantes, las técnicas e instrumentos, así como la sistematización y el análisis de los datos empíricos y la reflexividad en el proceso investigativo.

3.1 Enfoque cualitativo de la investigación

Este trabajo se ubica dentro de un enfoque de comprensión de la realidad y trata de conocer y entender las particulares formas de pensar e interpretar de un grupo de profesores que ponen en marcha programas educativos reestructurados; en ese sentido, se espera la identificación de representaciones sociales que aglutinen elementos cognitivos, afectivos y sociales que se generan de las comunicaciones y en la interacción amén de las complejas relaciones colectivas.

Dado que esta investigación se interesa en analizar las representaciones sociales que tienen los profesores universitarios frente a la puesta en marcha de un cambio curricular, es imprescindible adscribirse a la tradición metodológica para posibilitar que el abordaje del objeto de estudio permita obtener datos situacionales de la forma en que los sujetos construyen la realidad social y los procesos de interacción, apoyándose en diversas técnicas de recolección de información y del proceder en el análisis de los datos.

Para el enfoque particular que se adopta en esta investigación, Jovchelovitch, Allansdottir y Stathopolou (1993) plantean que la teoría de las representaciones sociales tiene la cualidad de permitir un acercamiento abierto y versátil tanto a los objetos como a los sujetos definidos. La



teoría es susceptible de ser utilizada en varios campos de estudio, teniendo como referente diferentes paradigmas, conceptos teóricos y, por ende, aproximaciones metodológicas.

Banchs (2000) plantea que no existe respuesta única para abordar estudios sobre representaciones sociales. De acuerdo con este autor, tres son los enfoques que han sido empleados para develar representaciones: estructural, procesual y sociologista. Ibañez (1994) enfatiza que la selección del enfoque metodológico responde a encaminar una manera de concebir a las representaciones, en tanto proceso y producto a la vez.

Alves-Mazzotti (2008) también destaca la pluralidad de abordajes en investigaciones de este tipo y la inexistencia de una sola metodología reguladora, así se pueden encontrar estudios bajo la lógica de acercamientos plurimetodológicos (Abric, 2001), enfoque que se caracteriza por recurrir a métodos asociativos e interrogativos.

La presente investigación adopta una visión del fenómeno inscrita desde un enfoque cualitativo, en las investigaciones de este tipo, el principal aspecto a explorar es la subjetividad de las personas, para construir una explicación plausible de las interacciones de los sujetos tanto individual como grupalmente.

De acuerdo con Banchs (2000) la investigación de tipo cualitativa se vincula al *enfoque procesual*, porque se interesa en captar el contenido de las representaciones sociales que, en palabras de este autor, se aboca a tratar de elucidar cómo una representación se conforma, consolida y extiende en un grupo social. Asimismo, desde este enfoque se asume como premisa que las representaciones se construyen por excelencia en la vida cotidiana: ahí se despliegan las distintas actividades y los sujetos se apropian de su mundo social y cultural. Desde este enfoque, se pretende la “aprehensión de la diversidad de la representación y los sentidos construidos social, cultural e históricamente” (Piña, 2004, p. 47).

Según Brofenbrenner (1979) en Deslauriers (2004) la investigación con esta particularidad trata de comprender a las personas en su “medio habitual”, con el fin de conocer la realidad y cómo los otros la experimentan. Las investigaciones sobre representaciones sociales de corte educativo



predominantes en los últimos tiempos, han privilegiado un enfoque cualitativo, con tal de acercarse a los diversos significados y reconocer las experiencias de las que son partícipes los actores vinculados con objetos de representación.

La premisa representa un reto de creatividad hermenéutica en la interpretación del lenguaje, códigos y significados aportados por los informantes, lo cual está respaldado por la revisión de literatura (fundamentación en un *corpus* teórico) y el diseño y validación de una ruta metodológica *ad hoc* al objeto de investigación.

El alcance que subyace al estudio que aquí se presenta conviene con lo señalado por Ruiz (2012). Según este autor, entre las razones más importantes que llevan a definir a una investigación cualitativa son las siguientes:

- a) el énfasis en estudiar los fenómenos sociales en el propio entorno natural en el que ocurren,
- b) la primacía de los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas,
- c) la exploración del significado del actor,
- d) la predilección (...) por la entrevista abierta como herramienta de exploración, y, finalmente,
- e) el uso del lenguaje simbólico (...) más bien que el de los signos numéricos (Ruiz, 2012, p. 25).

A su vez, Shulman (1989) ofrece una perspectiva sintética sobre las razones más importantes que llevan a optar por un enfoque de esta índole: se trata de concretar la unidad de análisis de la investigación, pone el énfasis en las perspectivas personales de los participantes, así como en definir los elementos generales y particulares del estudio, y de tener claridad de la verificación y la generalización de la información obtenida y una orientación comparativa.

En síntesis, adoptar una visión *cualitativa* y *procesual* para este estudio se considera idóneo para poder identificar y analizar las representaciones docentes a partir de elementos escritos y



discursivos. “Esta corriente se dedica al estudio descriptivo de las representaciones sociales en tanto que sistemas de significación que expresan la relación que los individuos y los grupos tienen con su contexto” (Rateau y Lo Manco, 2013, p. 30). De tal manera que la prioridad en esta investigación está centrada en los sujetos, en su pensamiento y en la interpretación que otorgan a sus acciones; es decir, acercarse a ese sentido personal que los profesores confieren al cambio curricular desde el contexto socio-cultural donde se genera.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es un puente articulador que permite mantener una estrecha relación entre la teoría y el escenario empírico. Transitar de una perspectiva teórica al diseño concreto del estudio requiere de una serie de decisiones importantes que aseguren una fusión clara y, sobre todo, coherente entre la teoría y la inmersión empírica.

El enfoque cualitativo que se asume para esta investigación privilegia una perspectiva procesual, que se interesa por comprender y reconocer el contenido de las representaciones docentes que se asignen a un hecho ligado a la historia, contexto institucional y cultura de un colectivo. Desde esta lógica, se elaboró un diseño metodológico delimitando tres etapas subsecuentes, no como un recetario metodológico que conlleva una lista de tareas, sino como una ruta que ordenadamente permitió llegar a la identificación de las representaciones docentes sobre dos reformas curriculares de pregrado.

Dado que el interés es mostrar claridad metodológica del diseño que se planteó en esta investigación, a continuación se delimitan los elementos de cada una de las etapas.

3.2.1 Etapa de planificación metodológica

La intención aquí fue plantear la orientación procedimental: es decir, delinear el diseño general de la investigación a partir de una serie de criterios que se siguieron para dar respuesta a las preguntas formuladas en la problematización.



En esta etapa de planificación fue fundamental realizar un ejercicio de operacionalización metodológica, en cuyo producto se reflejó la vinculación de las preguntas específicas, las dimensiones teóricas y su definición teórico-conceptual, así como los instrumentos y técnicas. En el anexo 1 se da cuenta de las decisiones operativas del estudio. Con el ejercicio de base, se definieron las dos etapas del trabajo empírico: *acercamiento inicial y de profundización*, que se desarrollaron durante dos ciclos escolares semestrales.

Una tarea sustancial en estudios sobre representaciones sociales es definir la muestra y los criterios de selección de los participantes. Para los fines del estudio, interesó recuperar información escrita y expresiones orales tanto de los profesores de tiempo completo, como de los docentes de asignatura, con trayectorias laborales y formativas distintas. Para la selección de los docentes se utilizó el muestreo estratégico que, de acuerdo con Ruiz (2012), implica seleccionar a las personas por la experiencia y/o ubicación que posean en el contexto de la institución, puesto que se reconoce el amplio bagaje de información que poseen sobre el tema en cuestión. Zorrilla (2004) caracteriza esta herramienta como un muestreo no probabilístico de tipo intencional, cuyo procedimiento consiste en seleccionar a los sujetos de acuerdo al criterio del investigador.

Los criterios de selección de los sujetos informantes de esta investigación (en ambas etapas del trabajo de campo) fueron los siguientes:

- Profesores con adscripción en los programas de LEfyD y LEM. La razón de incluir ambas licenciaturas responde al interés por identificar las representaciones sociales de dos carreras que se implementaron en 2015 y cuyos rasgos innovadores son muy similares.
- Profesores con adscripción de tiempo completo y profesores por asignatura.
- Profesores que se involucraron continuamente en las sesiones programadas y comisiones de actividades para dar seguimiento al proceso de reestructuración curricular de las licenciaturas referidas. Este criterio se definió con la asesora pedagógica y los coordinadores de cada carrera para garantizar información puntual y certera.



- Profesores que participaron como docentes en los planes de estudio en proceso de liquidación y los reestructurados (puestos en marcha en 2015).
- Profesores interesados y con disposición para atender los requerimientos del estudio, básicamente para implicarse en dos técnicas de investigación: cuestionario y entrevista.

Para lograr el cumplimiento de los criterios de selección se emprendieron las siguientes acciones:

- Se solicitó a los coordinadores de carrera las plantillas docentes semestrales que concentran los datos personales y labores del profesorado adscrito al plantel y, a partir de ahí, se seleccionaron aquellos profesores que cumplían con los criterios previamente establecidos.
- Previa autorización de la dirección del plantel, se redactó una carta-invitación en la que se contextualizó el proyecto y el alcance de participación que se requiere del profesorado como informantes claves.

La ética en los procesos de investigación es un tema indispensable. Por ello, una vez que se seleccionaron los casos y con el fin de cuidar la privacidad de los implicados, se les solicitó en la primera fase de trabajo de campo que firmaran una carta de consentimiento informado. Además, la confidencialidad y el anonimato de los participantes se aseguró desde el registro y sistematización de la información y su análisis en cada una de las etapas del estudio.

3.2.2 Primera etapa de campo: acercamiento inicial

Tuvo como alcance acercarse de manera inicial con el profesorado que pone en marcha los dos proyectos reestructurados, y así recopilar información sobre los conocimientos y lo que piensan del cambio curricular. En concreto, se pretendió indagar de manera inicial los significados de la reestructuración curricular y de algunos rasgos curriculares.

3.2.2.1 Sujetos participantes

La muestra de profesores para la primera etapa del trabajo de campo quedó conformada como se muestra en la tabla 2. La inclusión de un número similar de profesores de tiempo completo y



profesores de asignatura se pudo cumplir con precisión, no así en el sexo, dado que en ambos programas prevalece un mayor número de profesores hombres.

Tabla 2: Profesores informantes de la primera etapa del trabajo de campo

Licenciatura en Educación Física y Deporte			Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas		
No.	Informante	Tipo de contratación	No.	Informante	Tipo de contratación
1	A	PTC	11	K	PTC
2	B	PTC	12	L	PTC
3	C	PTC	13	M	PTC
4	D	PTC	14	N	PTC
5	E	PTC	15	Ñ	PTC
6	F	PA	16	O	PA
7	G	PA	17	P	PA
8	H	PA	18	Q	PA
9	I	PA	19	R	PA
10	J	PA	20	S	PA

Fuente. Datos sistematizados de la base de datos. La nomenclatura PTC refiere a Profesor de Tiempo Completo y PA Profesor de Asignatura.

3.2.2.2 Técnica. Cuestionario: asociación de palabras y preguntas abiertas

La técnica inicial para la indagación fue un cuestionario, integrado en dos secciones: *asociación de palabras y preguntas abiertas*. La asociación de palabras forma parte de lo que Abric (2001) denomina métodos asociativos. Para este autor, con la asociación de palabras permite que un sujeto, ante un término inductor, lo asocie con imágenes de una forma libre y espontánea. Inicialmente, se recurrió a ésta con el fin de tener un primer acercamiento a los significados que expresa una muestra de profesores sobre los rasgos innovadores del cambio curricular. La aplicación de esta técnica responde a los objetivos propuestos y permite acceder, en este caso, al contenido y organización del conocimiento que el grupo social posee sobre el objeto representado.

Dos postulados se destacan de tal técnica. Primero, permite acercarse a un concepto, situación o hecho mediante la organización e interpretación interna contenida en la memoria a largo plazo. Segundo, que los informantes puedan expresar un significado connotativo (afectivo) o denotativo (formal) (Figuroa, González y Solís, 1981).



Mead (1993) explicita que el significado, además de generar pautas para la comunicación en los grupos, impacta también en forma directa sobre la conducta y el accionar de los individuos provocadas por el estímulo que éste representa.

Introducir una técnica ceñida hacia el enfoque estructural de las representaciones sociales, no indica que el análisis privilegie lo cuantitativo, sino que en este estudio se enfoca, más allá del instrumento, hacia un análisis que se centra en lo cualitativo, en el contenido y significado que evocan los participantes de los términos que seleccionó como respuestas.

Así, la aplicación de la asociación de palabras fue útil, por un lado, para perfilar la realidad que percibe el profesorado del cambio curricular —¿qué significado le dan y cómo se percibe?—; y, por otro, se obtuvo información que permitió sustentar la definición de algunas preguntas de la segunda fase del trabajo de campo.

La estructura final del instrumento quedó integrada por tres apartados: en el primero se solicitó información de algunos *datos generales*. En el segundo, se le pidió al profesorado que escribiera tres palabras con las que asocia el término inductor propuesto y que tienen vinculación con la reforma curricular de la licenciatura en el que imparte clases. Posteriormente, jerarquizó cada respuesta donde “1” es el de mayor importancia y así sucesivamente, y en la última columna tuvo que describir por qué escribió las palabras que seleccionó como respuestas. En el último apartado se hace el planteamiento de cinco *preguntas de tipo abierto*. El instrumento completo con las secciones referidas en este párrafo, puede consultarse de manera íntegra en el anexo 2.

Cabe precisar que la técnica de asociación de palabras, a juicio propio, resulta insuficiente en sí misma para identificar las representaciones sociales desde la lógica que sustenta este estudio. Por ello, se decidió plantear como complemento de esta primera etapa de campo, cinco preguntas abiertas, situación que se ha aplicado en diversos estudios en los que se usa esta técnica.

A fin de buscar la confiabilidad y mayor vigilancia metodológica del instrumento se emprendieron dos acciones. En primer lugar se realizó la revisión mediante el juicio de expertos, esta actividad resultó pertinente en tanto que la información recabada, contribuyó para replantear



la segunda versión del cuestionario y de esa manera proceder a la prueba piloto con distintos profesores universitarios que implementan un nuevo programa educativo.

3.2.2.3 Proceso de registro y sistematización del cuestionario

Para registrar y sistematizar la información obtenida, se diseñó una base de datos en *Excel* organizada en tres secciones: *I. Datos generales*, *II. Asociación de palabras* y *III. Preguntas abiertas*. A continuación, se detalla el proceso seguido en cada sección.

Sección I. Datos generales, con el proceso de registro y sistematización de este apartado se pudo tener una semblanza general del perfil del grupo de informantes, mediante un análisis de las frecuencias de los distintos elementos solicitados en el instrumento: programa de estudio en el que labora, tipo de contratación, sexo, antigüedad en la institución y plantel, edad y formación académica.

Sección II. Términos inductores, con el fin de sistematizar la información, se siguió la propuesta de Reyes (1993) y Valdez (2002). Se realizaron en varios pasos, lo cual permitió determinar los cuatro valores principales que plantean estos autores. Los valores son el tamaño de la red (TR), su peso semántico (PS) —también conocido como valor M—, el núcleo de la red (NR) —o conjunto SAM— y la distancia semántica (DS). Se define enseguida el alcance de cada elemento:

- Tamaño de la red (TR): representa el número total de las palabras definidoras que refirieron los sujetos participantes. Con este dato solo se refleja el tamaño de la red.
- Peso semántico (PS): refleja el resultado de la frecuencia de cada una de las definidoras. El dato se obtiene sumando los valores obtenidos por el conjunto de palabras seleccionadas y que forman parte del TR; es decir, corresponde a la clasificación de los términos (con base en la repetición de ellos) y la relevancia que le adjudican los participantes.
- Núcleo de la red (NR): es el grupo de palabras a los que se asignan los puntajes más altos, es decir, el conjunto que identifica aquellos elementos que representan (definen) al objeto de estudio.



- Distancia semántica (DS): es la diferencia entre la palabra con mayor PS, que equivale al cien por ciento, con el resto de palabras incluidas en la red. Este valor se obtuvo para tener el total de elementos que establece la metodología de la técnica, pero no se consideró relevante para el análisis de este estudio.

Esta técnica requirió que los individuos escribieran tres palabras que asociaran con los siguientes términos inductores y jerarquizar de acuerdo a su importancia, además tuvieron que describir y explicar el porqué de las palabras seleccionadas como respuesta:

- *Reestructuración curricular.*
- *Áreas de formación del plan de estudios.*
- *Formación centrada en competencias.*
- *Prácticas integradoras/practicum.*
- *Oferta para la formación integral.*

A cada una de estas frases el sujeto se le asignó un valor del uno al tres por su importancia en tanto definidora del término inductor. Así, en un primer momento, los tres vocablos emitidos para cada frase fueron ordenados de mayor a menor (por los veinte profesores informantes); a partir de este proceso, se les asignó un valor en correspondencia con la posición otorgada por los profesores. De tal manera que el valor de diez se utilizó para las palabras que ocuparon la posición uno, el valor nueve, para las palabras posicionadas en el número dos y el ocho para los vocablos con la posición número tres.

Posteriormente, se emprendió un proceso de normalización que consistió en “integrar en un mismo término, los sinónimos, los plurales, las palabras iguales pero escritas con género diferente” (Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005, p. 320), así como aquellas palabras en las que se manifestaba un significado que podría ser unificado con otro concepto o palabra.

Esta construcción de categorías semánticas permitió agrupar las palabras definidoras y sus respectivos valores en conjuntos que pudieran ser nombrados con un concepto integrador, y así poder determinar la frecuencia con que aparecían en la red de vocablos. Este proceso de



normalización implicó un cuidadoso esfuerzo de reflexión y análisis del significado de las palabras definidoras, que en ocasiones presentaron una evidente polisemia con múltiples posibilidades de sentido (y significado) y que exigieron clarificar la forma de integrar y nombrar las agrupaciones semánticas.

Una vez culminado el proceso de normalización, se elaboraron tablas concentradoras para la obtención de los valores principales y poder así determinar el núcleo de la red de cada frase generadora. En el anexo 3 se comparten ejemplos de capturas de pantalla con el procedimiento referido de la primera y segunda sección.

Sección III. Preguntas abiertas, implicó generar un registro en formato tipo *Excel* de cada una de las respuestas otorgadas por los informantes a las siguientes preguntas:

- *¿A qué obedeció el proceso de la reestructuración curricular de la licenciatura en la que imparte clase?*
- *Desde su opinión, ¿qué diferencia existe entre el currículo reestructurado con el plan de estudios en el proceso de liquidación?*
- *Desde su postura, ¿cuáles son los cambios curriculares más representativos en la puesta en marcha del currículo en el que imparte clases?*
- *En términos generales, ¿cuál es su opinión sobre la reestructuración curricular? Es decir; ¿qué le representa, qué le significa?*
- *Con base en su experiencia docente, destaque un rasgo que considere positivo, negativo, un reto y una amenaza respecto de la reestructuración curricular de la licenciatura en la que imparte clases.*

Para realizar el análisis de la información derivada de las preguntas abiertas, se basó en la importancia de la argumentación en los discursos, de acuerdo con Gutiérrez (2007) la actividad discursiva constituye ese lugar privilegiado donde las representaciones se expresan, además afirma que: “cuando se trabaja con instrumentos que buscan repuestas informativas, el sujeto interrogado, en la gran mayoría de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras” (Gutiérrez, 2007, p. 140).



La ruta metodológica seguida fue la diseñada por Zermeño (1998) para lo que ella denomina análisis argumentativo: se realizó la *transcripción de las respuestas* a las cinco preguntas abiertas de los veinte informantes en esta etapa, de los cuales, diez participan en la LEFyD y otros diez en la LEM. Una vez transcrita la información se procedió a realizar una lectura general del documento para la identificación de intenciones e intensidades, así como posiciones y énfasis (a favor o en contra) del ejercicio de diseño e implementación curricular ocurrido en los programas de LEFyD y LEM. Tal lectura fue de comprensión, para inicialmente, *segmentar frases significativas* y después *categorizar* el discurso en cada una de las respuestas de las cinco preguntas. Este proceso implicó generar un registro en *Excel* de cada una de las respuestas otorgadas por los informantes a las preguntas.

Posteriormente, se dio un *tratamiento técnico del contenido segmentado y categorizado*, donde cada segmento de información resultante del ejercicio anterior, se convirtió en un nuevo registro. Para un mejor manejo de la información, se precisaron los siguientes datos de identificación ubicados en el lado izquierdo de la tabla antes del discurso: informante, programa educativo en que participa, tipo de contratación, sexo, antigüedad en el plantel, edad y grado académico. Asimismo, en el lado derecho, después del discurso segmentado se encuentran las categorías. En cada una de las categorías que se construyó a partir de cada pregunta se colocó una marca (X) en el fragmento de la respuesta correspondiente.

Finalmente, se *interpretó y analizó la información*, etapa que tiene una importancia sobresaliente porque implica una mayor abstracción y una visión más amplia del fenómeno. Se integró el discurso codificado de cada una de las preguntas para construir argumentos que permitieron abonar hacia la identificación inicial de las representaciones docentes.

3.2.3 Segunda etapa de campo: de profundización

El propósito de esta etapa fue profundizar en los dominios de lo que piensa e interpreta el profesorado, y en lo que dice que hace en su accionar cotidiano en el marco de su participación en el cambio curricular.



3.2.3.1 Sujetos participantes

Para la segunda etapa del trabajo de campo se pretendía inicialmente, entrevistar a los veinte profesores partícipes en la primera fase de exploración del estudio, sin embargo, por diversas circunstancias (renuncia de una profesora de tiempo completo y la imposibilidad de otorgar una entrevista por agenda de trabajo) solo se concretaron dieciséis. Los profesores que participaron en esta etapa, por programa educativo, se muestran a continuación:

Tabla 3: Profesorado informante de la segunda etapa del trabajo de campo

Licenciatura en Educación Física y Deporte			Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas		
No.	Informante	Tipo de contratación	No.	Informante	Tipo de contratación
1	A	PTC	9	I	PTC
2	B	PTC	10	J	PTC
3	C	PTC	11	K	PTC
4	D	PTC	12	L	PA
5	E	PTC	13	M	PA
6	F	PA	14	N	PA
7	G	PA	15	Ñ	PA
8	H	PA	16	O	PA

Fuente. Datos sistematizados de la base de datos. La nomenclatura PTC refiere a Profesor de Tiempo Completo y PA Profesor de Asignatura.

3.2.3.2 Técnica. Entrevista semi-estructurada

La segunda técnica de recuperación de la información fue la entrevista. Para autores como Moscovici (1979), Farr (1986) y Abric (2001) es indispensable utilizarla en los estudios sobre representaciones sociales, pues pone el énfasis en reconocer el discurso de los sujetos, donde se plasman las representaciones. Así, la entrevista se agrupa dentro de las técnicas que tiene como finalidad la recolección del contenido de una representación (Abric, 2001).

Con esta técnica se tiene la oportunidad de recabar discursos valiosos mediante un diálogo directo con los sujetos de la investigación en el que se resalta como una de las riquezas la confluencia de: “experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada persona hace de su vida y de su vida social” (Vela Peón, 2001, p. 68). Su pertinencia viene dada por su potencial para la introyección en los discursos y profundizar en ese material discursivo, que



permite obtener, una perspectiva subjetiva de los elementos que caracterizan a las representaciones sociales.

Esta investigación busca develar desde el punto de vista de los actores la realidad que estos perciben de los dos proyectos curriculares reestructurados, lo que es importante y significativo para ellos, su manera de verlo, las nociones que emplean y cómo dan sentido a sus decisiones y acciones en el contexto escolar. El proceso de asimilación que vive cada docente en la implementación del cambio curricular es único y diferente. Este proceso se genera desde que se gesta la reestructuración del currículo y se va modificando conforme se transita por las diversas experiencias y etapas del trayecto formativo.

Existen diversas modalidades de entrevistas: “estructuradas, no estructuradas, semi-estructuradas, etnográficas, en profundidad, enfocada o centrada y entrevista grupal o grupos focales” (Vela Peón, 2001, p. 76-77). De todas las anteriores, se seleccionó la entrevista semi-estructurada porque, de acuerdo con Álvarez-Gayou (2004), refleja una secuencia de temas y permite contar con un guión de apoyo durante el transcurso del diálogo y con ello lograr comprender los significados, perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas sobre situaciones específicas.

El diseño de la guía de preguntas de la entrevista se elaboró con base en las coordenadas teóricas: información, campo de representación y actitud, como ejes temáticos sobre los que se indagó, aunque cabe aclarar que, fueron las respuestas de cada uno de los informantes lo que propició el flujo de ideas para el desarrollo de las entrevistas y el posterior análisis. La estructura final del instrumento –a manera de guía– quedó integrada tal como se comparte en el anexo 4.

Al igual que en la primera etapa del trabajo de campo, y con el objetivo de buscar la confiabilidad del instrumento, se hizo una revisión de la guía de preguntas por dos expertos y se desarrollaron tres aplicaciones piloto como pasos previos al levantamiento de la información.



3.2.3.3 Proceso de registro y sistematización de las entrevistas

El proceso de análisis de los discursos de los profesores se procedió de la siguiente manera: las transcripciones de las entrevistas se procesaron para ser compatibles con el software *Atlas.ti*; posteriormente, se hicieron lecturas repetidas de los datos para tener una aproximación primaria a éstos, a partir de lo cual se segmentaron los discursos en frases y párrafos relevantes. Obtenida esta información, se realizó la codificación *in vivo* de los enunciados, la cual fue producto de un proceso cuidadoso de revisión, definición y redefinición constante y: “que se derivan de los términos y el lenguaje empleados por los actores sociales en el campo, o en el curso de las entrevistas (Coffey y Atkinson, 2003, p. 39).

Una vez definida la codificación de los enunciados analizados, se configuraron y agruparon en categorías (familias de códigos). Esta parte del proceso requirió una revisión rigurosa de la información que incluyó la realización de diversos ejercicios para relacionar y clasificar la información siguiendo los patrones y unidades temáticas emergentes más frecuentes por parte del conjunto de los entrevistados. De este modo, fue posible entresacar y explicitar de manera articulada las ideas de los entrevistados, en consideración de las temáticas y sus grados de recurrencia. Los códigos y categorías se comparten en el anexo 5.

Emprender la labor antes descrita requirió de una postura, que para el caso de este estudio se adoptó la estrategia combinada inductivo-deductivo que de acuerdo con Mejía (2011) “se inicia con un marco teórico para plantear macrocategorías y la definición de cada una de ellas. Posteriormente, a partir del examen del discurso emergen categorías más específicas (Mejía, 2011, p. 54), entonces, se trató de combinar lo teórico con el descubrimiento de contenido valioso, mediante frases significativas que permitieron identificar en qué temáticas y elementos se concentran los discursos, estas frases significativas que de entrada fragmentan el discurso, fueron el ingreso para la identificación de categorías, que representan el modo de ver e interpretar el cambio curricular de los programas educativos.

3.3 Análisis dimensional de los datos para develar representaciones docentes

Con esta etapa referente al análisis de los resultados, se cierra el ciclo del proceso investigativo,



de acuerdo con Coffey y Atkinson (2003) implica generar una interpretación de todo el conjunto de datos, “explorarlos de manera sistemática para generar el significado” (p. 54).

En estudios cuya intención es develar representaciones sociales desde una mirada procesual, no existe una ruta rígida para dar cuenta de los resultados, y sí variadas propuestas y acercamientos que permitan ver las múltiples formas de acceder a la identificación de éstas, en este caso: “el investigador, a partir de su objeto de estudio, marco de referencia y experiencia construye un procedimiento metodológico para la interpretación de las representaciones sociales” (Cuevas, 2016, p. 126).

De acuerdo con Moscovici (1979) es a través del estudio de las dimensiones: información, campo de representación y actitud que se puede identificar el “corazón colectivo” que está presente en las opiniones, evaluaciones, proposiciones y juicios individuales (p. 45). Estas dimensiones son las que guían el presente estudio para dar cuenta del contenido y sentido de las representaciones que construyen los docentes de las reformas curriculares de las que son partícipes.

El análisis de los datos y la presentación de los resultados que se planteó en esta investigación, presenta una estructura que permite el acercamiento al objeto de estudio a través de dos niveles: *descriptivo e integrativo*, con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas a partir de la revisión minuciosa de los discursos textuales y escritos.

En el *nivel descriptivo* se da cuenta de los resultados por separado (expuestos en los capítulos IV y V) de cada una de las etapas del trabajo de campo: *acercamiento inicial y de profundización*, para tener un primer acercamiento y focalización en los datos recabados. Este nivel se vincula a lo que refiere Cuevas (2016) para el proceso de interpretación de datos sobre representaciones: “ver las cosas desde el punto de vista de los sujetos, lo que implica la comprensión de los significados que elaboran, crean y recrean” (p. 125).

En el *nivel integrativo* (expuesto en el capítulo VI) se vinculan los hallazgos de ambas etapas del estudio, en búsqueda de la intertextualidad, esto es, cómo los discursos se relacionan y convergen en ambas etapas de campo para identificar una línea de pensamiento colectivo; es decir, las



representaciones docentes sobre el cambio curricular. Esto corresponde con: “articular la conexión de los datos empíricos, es decir las interpretaciones que construyen los sujetos a la luz del marco de referencia en el que se sustenta la investigación” (Cuevas, 2016, 125).

La tarea de integración de las dos etapas de campo —acercamiento inicial y de profundización— para develar las representaciones sociales no resultó sencilla, porque implicó una labor de interpretación y cruce a partir de la conjunción y articulación de la voz pública entre los actores recogida gracias al cuestionario escrito y las entrevistas. Para Rateau y Lo Manco (2013) este proceso de interpretación implica darse a la tarea de identificar las convergencias que tienden a crear condiciones de aparición de consensos, confiriendo validez social a las diversas opiniones, informaciones y creencias compartidas.

Un ejercicio que permitió evidenciar las representaciones centrales fue la relectura de los hallazgos de las categorías de las dos etapas de inmersión empírica. Posteriormente, se realizó un análisis más fino donde se destacaron las representaciones presentes en los dos PE estudiados y los elementos que otorgan su configuración. Estos es, se trató de un análisis de los datos de “abajo a arriba” en el que se identifican subsecuentes temas, patrones y acontecimientos que son de interés para este estudio (Strauss 1987, en Guber, 2005). En los anexos 6 y 7 se esbozan ejemplos del cruce de datos como fuente y materia prima que llevó a concretar esta tarea.

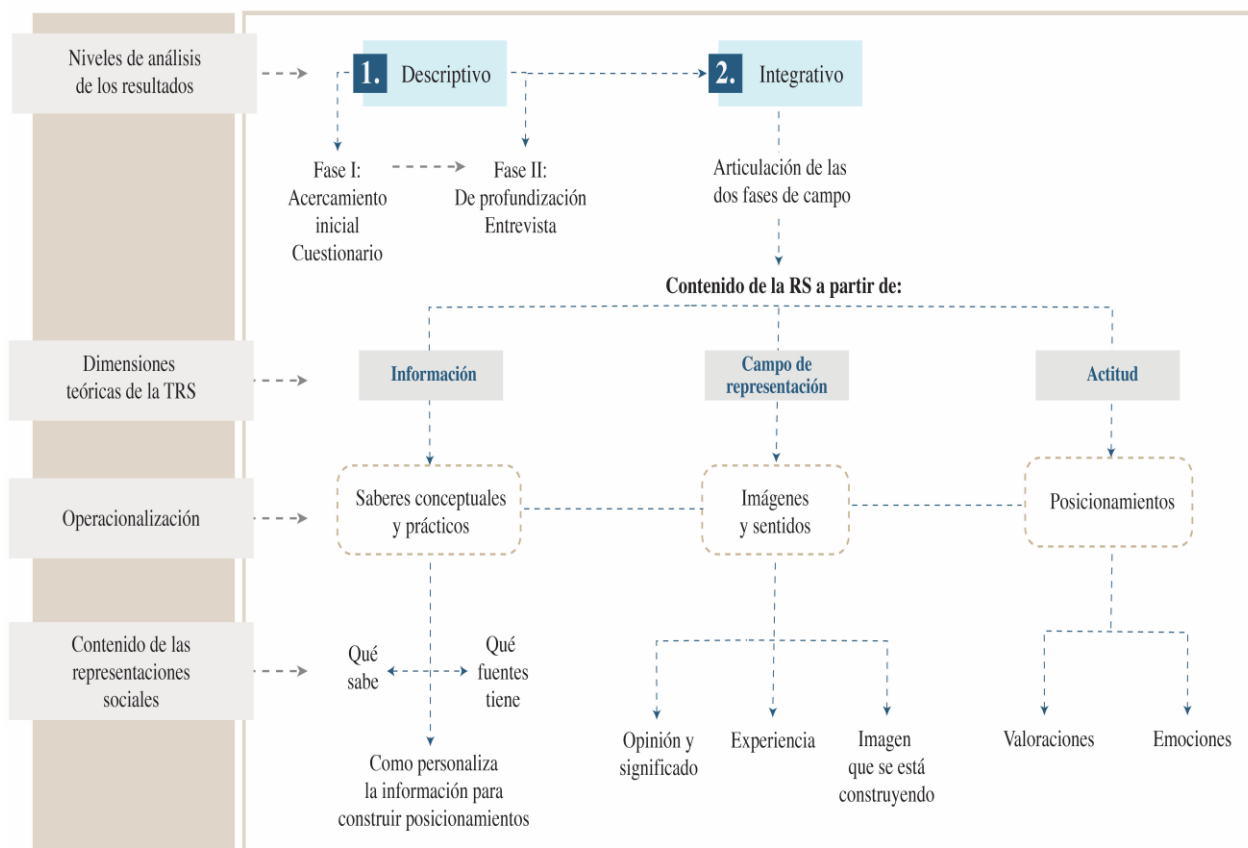
La estrategia de organizar y presentar, primero, los hallazgos por separado de cada etapa de campo, resultó idónea y pertinente para enfatizar e individualizar los hallazgos del proceso investigativo, y así, en un segundo momento, presentar la integración teórico-conceptual que permita la construcción de argumentos explicativos sobre la configuración y contenido de las representaciones del profesorado.

De este modo, la prioridad está centrada en los sujetos, en el lenguaje y sus discursos que despliegan y la interpretación sobre el objeto representacional a partir de las ideas, significados y sentidos que los actores otorgan al cambio curricular desde su espacio escolar cotidiano. De acuerdo con Berger y Luckman (2003) descubrir el sentido profundo de algo a través del lenguaje es esencial para comprender la realidad de la vida cotidiana en un contexto en el que se comparte

con otros: “el sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana” (p. 39). También cabe especificar que “las RS no se expresan ni se observan directamente. Por ello éstas tienen que ser captadas a partir de los comportamientos verbales en general y en particular en los discursos” (Gutiérrez, 2007, p. 4).

En la siguiente figura, se presenta la ruta para el análisis e interpretación general, lo que permitió construir las categorías interpretativas que forman la parte medular de los siguientes tres capítulos.

Figura 2. Ruta para identificar representaciones sociales



Fuente. Elaboración propia con base en los postulados teóricos de la TRS.

3.4 Reflexividad en la investigación

En el siguiente apartado plantearemos un diálogo entre el estudio y la reflexividad como criterio de vigilancia durante el proceso de la investigación. Considerando que este criterio no se agota ni



se centra en un determinado procedimiento, ni en un proceso o etapa de la investigación, sino que su ejercicio ha estado presente en los diferentes momentos del trayecto investigativo.

Cobró sentido, de manera especial y particular el tema de la reflexividad en la inmersión al trabajo de campo, sobre todo porque se forma parte de la unidad de estudio de la investigación.

Así, emprender este proyecto nos ha obligado a poner de manifiesto una dimensión reflexiva, creativa, dialógica y responsable durante todo el proceso. Se asume de esta manera porque se tuvo participación y relación con el objeto de investigación y el contexto en que se realiza. Es imprescindible, por tanto, considerar diversas estrategias para mantener el grado de objetividad y distanciamiento necesario.

Bajo esa posición, no podemos renunciar a la relación con el fenómeno que se está estudiando porque sería poco honesto dejar de considerar el nivel de involucramiento que se tiene con el problema o los sujetos participantes en esta investigación. En este caso, lo importante ha sido el reconocimiento de esta situación y cuidar cada etapa de la investigación, con mayor énfasis en las decisiones y acciones que atañen al trabajo de campo.

De entrada, el capital social construido con el equipo de profesores de la unidad de estudio ha facilitado la entrada al campo, además de que se reconoce la dinámica general del centro educativo, el trayecto formativo de los docentes, así como algunos rasgos de la cultura organizativa que son relevantes para una comprensión más cercana y completa del objeto de estudio. Sin embargo, lo anterior puede convertirse también en una desventaja, en función de las preferencias, intereses e ideas preformadas que provienen del conocimiento de tipo más personal.

Teniendo en cuenta lo anterior, en las siguientes líneas esbozaremos las acciones realizadas, producto de la reflexividad, para cuidar y vigilar el proceso investigativo y que de acuerdo con Eisner (1998) el investigador en formación debe estar atento a la objetividad y la subjetividad en la investigación, con el fin de cuidar la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos:



- a. Asegurar la validez y confiabilidad de los instrumentos para recabar la información por los sujetos de la investigación. En ese sentido, se optó tanto por la técnica del jueceo y aplicación piloto, en ambas actividades se realizaron análisis de la información correspondiente.
- b. Las asesorías de investigación representaron un criterio de vigilancia para cuidar la coherencia durante el proceso investigativo, los planteamientos teóricos, metodológicos y los análisis interpretativos.
- c. La delimitación de dos etapas para la fase del trabajo de campo que abonan a la inmersión inicial, seguida de una segunda para profundizar en la información.
- d. El acercamiento que se tuvo con el profesorado para explicar de manera detallada el estudio y los alcances que se esperarían de su participación, así como el acompañamiento para asistir y guiar puntualmente el proceso de aplicación de los instrumentos.
- e. El diario del investigador que se realizó desde el inicio de la inmersión al trabajo de campo. Este recurso permitió autoreflexionar sobre cada una de las acciones, decisiones y actividades del estudio en cada una de sus fases.
- f. Dar cuenta de manera detallada del proceso mediante el cual se identifican las representaciones sociales, traza claridad y transparencia en el proceder metodológico del estudio.



CAPÍTULO 4. Un primer acercamiento. Hallazgos de la etapa inicial

Las inserciones del individuo en diversas categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social, generando visiones *compartidas* de dicha realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos.

(Ibañez, 1994, p.154)

Lo que a continuación se presenta corresponde al análisis del material empírico de la primera etapa de campo: acercamiento inicial. El hilo conductor bajo el cual se organizan los resultados expone primero, las características de los informantes que formaron parte del estudio, enseguida se describe y analiza (en apartados sub-subsecuentes) la información recabada mediante las cinco asociaciones de palabras y las cinco preguntas abiertas, el eje articulador del análisis es a partir de categorías analíticas que permitan introducir al contenido de las representaciones docentes.

4.1 Caracterización de los sujetos de estudio

A manera de sumario, el escenario en el que se ubica esta investigación es la FCE de la UdeC, adscrita al Sistema de Universidades Públicas Estatales. Este plantel ofrece, a la fecha, tres programas educativos de licenciatura: Educación Especial, Enseñanza de las Matemáticas y Educación Física y Deporte. Como ya se hizo mención, se eligió este plantel debido a que en el año 2015 inició la puesta en marcha de dos proyectos universitarios que se reestructuraron y comparten rasgos innovadores muy similares. Por esta razón, el profesorado de la institución es clave, por el hecho de haber colaborado en los procesos del diseño curricular y por emprender y poner en marcha los rasgos curriculares establecidos en el documento oficial.

Los sujetos de estudio son profesores con diferentes perfiles que imparten o impartieron asignaturas en los planes en proceso de liquidación y en los primeros semestres de las licenciaturas reestructuradas. Durante la primavera del año 2017, se solicitó a los profesores su



autorización como informantes en esta investigación, lo cual les implicó responder un cuestionario y una entrevista semi-estructurada en dos etapas subsecuentes.

A continuación, se ofrece un panorama general de las características del grupo de profesores que constituyó la muestra de estudio durante el periodo correspondiente a esta etapa. Estas características se presentan de manera sintética en la tabla 4. Se trató de 20 profesores, de los cuales la mitad contaba con nombramiento de tiempo completo y la otra mitad eran profesores de asignatura. Todos los profesores cumplieron con los criterios de selección (descritos en el apartado 3.2.1) para efectos de su participación en la investigación. Los criterios fueron considerados como factores que podrían incidir en las representaciones docentes dada la información que ellos poseen tanto de los planes en proceso de liquidación como los que ponen en marcha, aunado a las características personales, esto a la manera en que lo entiende Ibañez (1994) sería: “las inserciones de individuos en diversas categorías sociales y su adscripción a distintos grupos constituyen fuente de determinación que inciden con fuerza en la determinación individual de la realidad social” (p. 154).

Los profesores seleccionados están adscritos a una facultad con tradición en la formación docente, ésta posee una historia y costumbres sedimentadas que influyen en la forma de interpretar las reformas curriculares; por ejemplo, es evidente que existen menos resistencias ante las reformas curriculares porque son ellos mismos los que propiciaron y alentaron la toma de decisiones –en menor o mayor implicación– para plasmar en los documentos oficiales y después implementar nuevos términos, metodologías, prácticas, etcétera convencidos de que se traducirán en mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hubo más profesores del sexo masculino (13, el 65 por ciento), en tanto que del sexo femenino solo se tiene el registro de (7, el 35 por ciento). La incorporación de los profesores a la FCE en poco más del 50 por ciento de los casos es relativamente reciente, no mayor a ocho años. Este periodo coincide con el proceso de reestructuración curricular que se concretó con la llegada del exdirector del plantel para el periodo 2014-2018. Aunado a lo anterior, la planta de profesores es joven, con una edad promedio de 37 años, pero con significativas experiencias como profesores frente a grupo y con compromiso y entusiasmo por el trabajo, situaciones que guardan relación



con la etapa vital en la que se encuentran los docentes partícipes en el estudio. Respecto al nivel de formación académica que reportan los profesores adscritos a la FCE, 11 tienen maestría (55 por ciento) y 9 son doctores (45 por ciento) y la gran mayoría con una formación apegada al área de conocimiento en el que imparten sus clases.

Tabla 4. Características de los sujetos de estudio: primera etapa

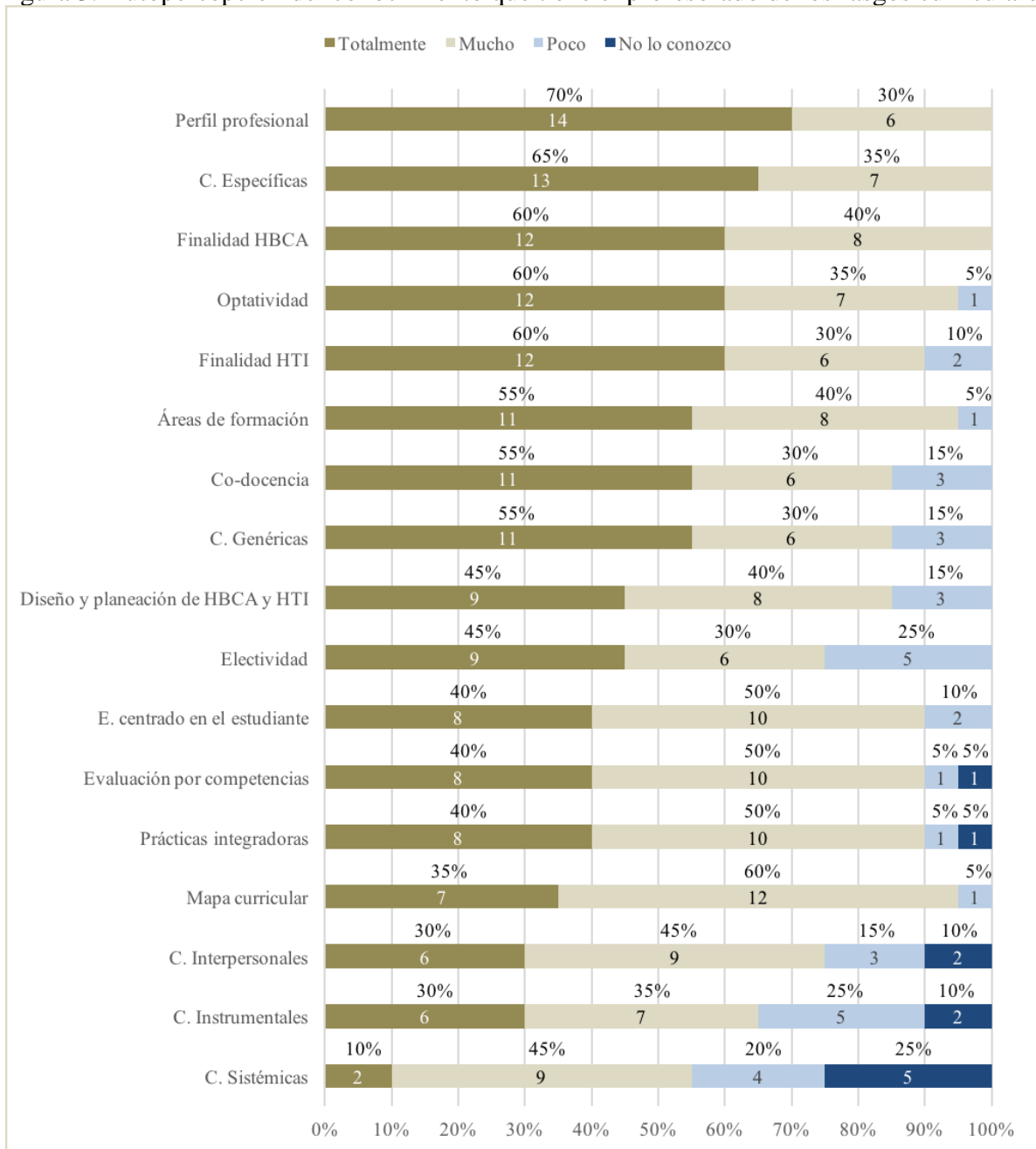
Características	Número absoluto	Porcentaje %	
Carrera de adscripción	Licenciatura en Educación Física y Deporte	10	50
	Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas	10	50
	Total	20	100
Tipo de contratación	PTC	10	50
	PA	10	50
	Total	20	100
Sexo	Mujer	7	35
	Hombre	13	65
	Total	20	100
Antigüedad en la institución	1-5	10	50
	6-10	3	15
	11-15	2	10
	16-20	4	20
	Más de 21	1	5
	Total	20	100
Antigüedad como profesor en el plantel	3-5	11	55
	6-8	3	15
	9-11	1	5
	12-14	1	5
	15-17	4	20
	Antigüedad promedio		7 años
Edad	21-30	4	20
	31-40	9	45
	41-50	6	30
	51-60	1	5
	Edad promedio		37 años
Formación académica	Licenciatura	0	0
	Diplomado	0	0
	Especialidad	0	0
	Maestría	11	55
	Doctorado	9	45
	Total	20	100

Fuente. Elaboración propia con base en la información recabada en el cuestionario.



Como parte de los datos generales que se solicitaron a los profesores, se planteó una pregunta en formato de escala para indagar, de manera inicial, la autopercepción que se tiene del grado de conocimiento de diecisiete de los rasgos de los currículos que a la fecha ponen en marcha. En la figura 3 se presenta el resumen completo de los datos obtenidos de esta pregunta del cuestionario.

Figura 3. Autopercepción del conocimiento que tiene el profesorado de los rasgos curriculares

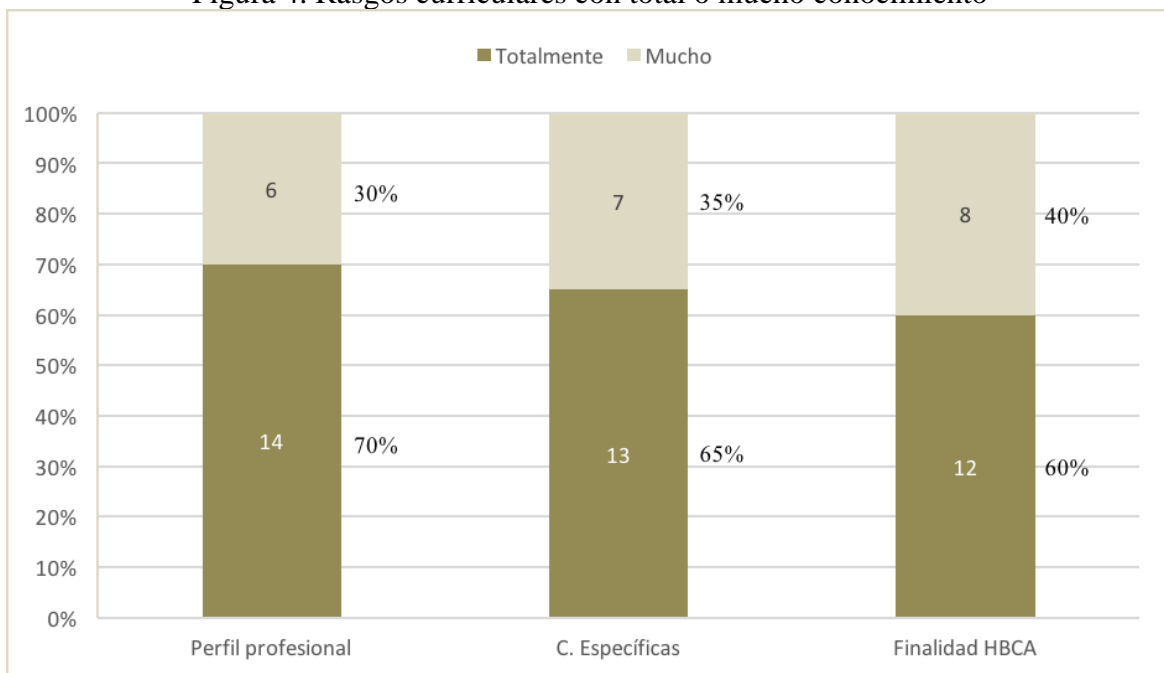


Fuente. Elaboración propia con base en la información recabada en el cuestionario.



De manera desagregada y de acuerdo con la información proporcionada, se puede enfatizar que son tres los rasgos curriculares en los que de manera unánime (20 docentes) declaran tener *total y mucho conocimiento*. Los rasgos curriculares son los siguientes: el “perfil profesional”, las “competencias específicas” y las “Horas Bajo la Conducción del Académico (HBCA)” (figura 4). Esta situación de conocimiento pleno de los tres rasgos anunciados se debe seguramente a que el profesorado implicado en el cambio, reconoce como elementos clave, por su laboriosidad y peso, la delimitación de las competencias específicas de los campos de conocimiento que aquí se estudian, esa concreción de este tipo de competencias impacta invariablemente en la definición del perfil profesional, elemento rector que describe con claridad los conocimientos, habilidades y destrezas que caracterizan una determinada profesión. En cuanto al reconocimiento total de la nomenclatura de las HBCA, se vincula con la labor de asesoramiento del personal de la Dirección General de Educación Superior (DGES), en la que se enfatiza que este es el espacio destinado para encarar la función docente frente a grupo y escenario natural para el desarrollo de competencias.

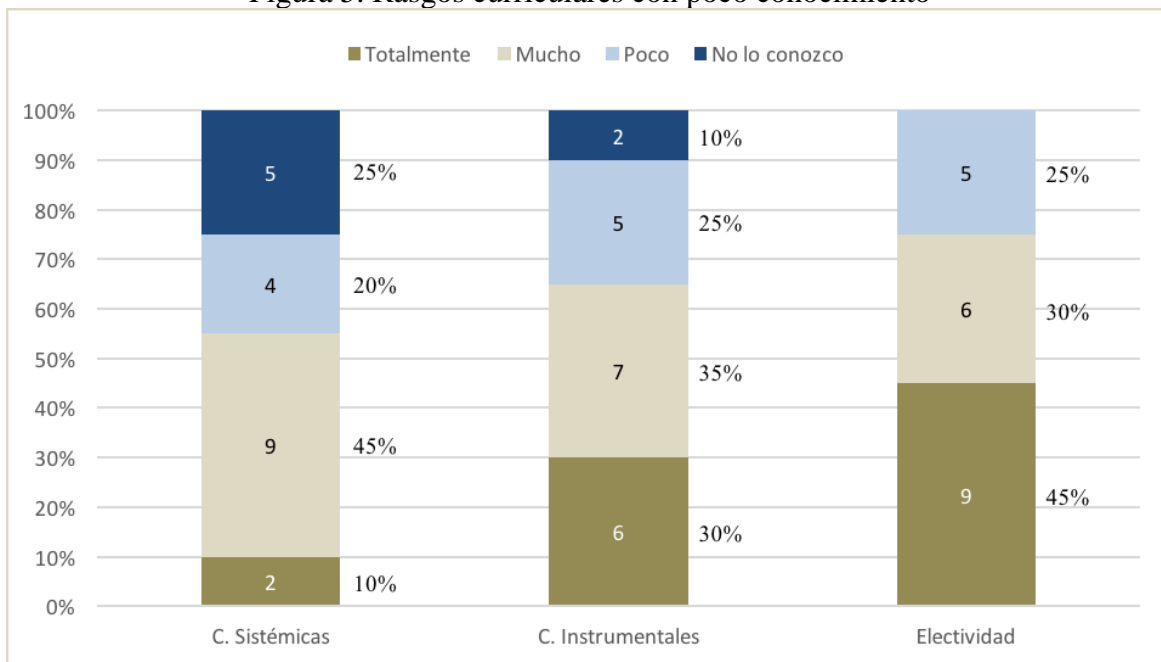
Figura 4. Rasgos curriculares con total o mucho conocimiento



Fuente. Datos retomados de la figura general No. 3.

Entre el 20 por ciento (cuatro) y 25 por ciento (cinco) de los profesores declara tener *poco conocimiento* en tres rasgos curriculares: las “competencias sistémicas”, las “competencias instrumentales” y la “electividad” (figura 5).

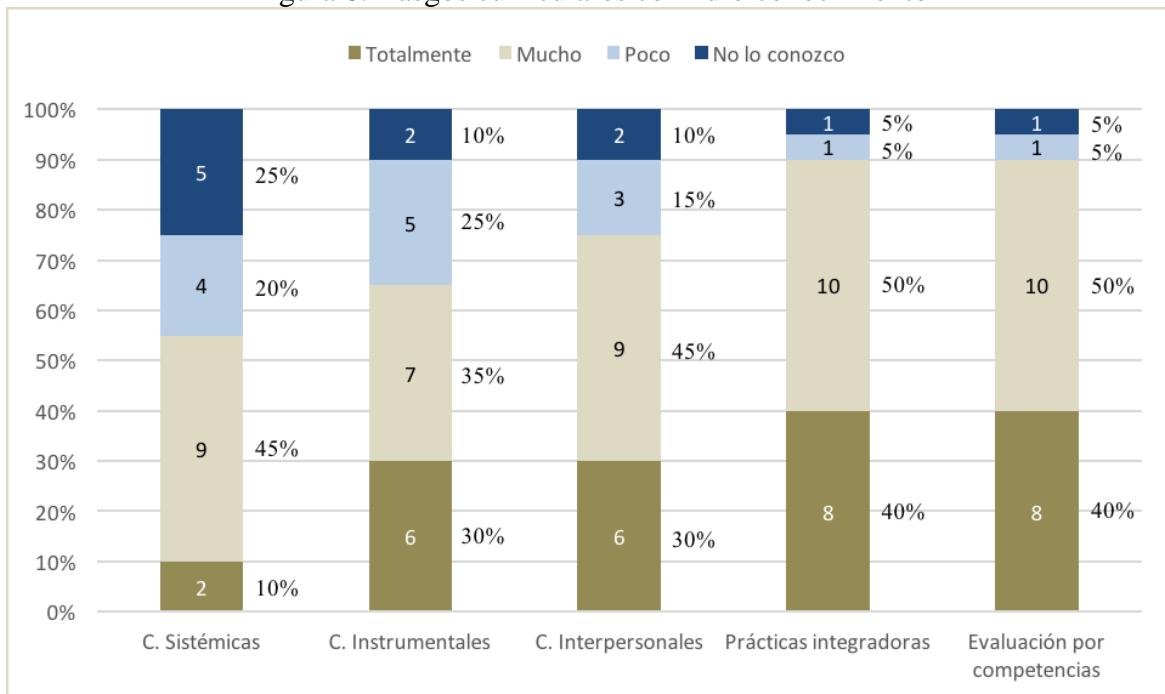
Figura 5. Rasgos curriculares con poco conocimiento



Fuente. Datos retomados de la figura general No. 3.

Los profesores a pesar de su participación en el proceso de la reestructuración curricular, manifestaron un *nulo conocimiento* en cinco rasgos curriculares (uno y hasta cinco docentes). Los rasgos del currículo son: “competencias sistémicas”, “competencias instrumentales”, “competencias interpersonales”, “prácticas integradoras/*practicum*” y “evaluación centrada en competencias”. Con base en el sondeo realizado, se detectó que las “competencias sistémicas” representan el rasgo con la más alta incidencia de *desconocimiento* en una cuarta parte de los informantes (figura 6). Es evidente que los docentes reconocen saber más de las competencias ligadas al conocimiento y saber hacer (específicas/profesionales), esto es, que incluyen saberes transferibles de lo teórico a lo práctico, y desconocen aquellas que impactan de manera colateral en el trayecto de formación.

Figura 6. Rasgos curriculares con nulo conocimiento



Fuente. Datos retomados de la figura general No. 3.

4.2 Resultados de la asociación de palabras

Presentaremos en este apartado el análisis de la información obtenida de la asociación de palabras. Los resultados reflejan en principio el *peso semántico del total de palabras*; enseguida, se muestran los *núcleos de la red por cada término inductor*, lo que permite aprehender la estructura interna de los significados de aquellos términos que contienen el centro del significado de un concepto, mediante vocablos que refieren los profesores para explicar a la frase generadora.

Los núcleos de cada red fueron determinados a partir de la propuesta que plantea Catell (1952 citado en Reyes, 1993), que sustenta su delimitación a través del punto de quiebre, al cual se llega al “graficar los pesos semánticos en forma descendiente y hacer el corte cuando la pendiente de la curva adquiriera su carácter asintótico en relación al eje de las X” (p. 88). Hacia el final de este apartado, se presenta un análisis del significado de los núcleos de la red a partir de una clasificación por categorías.

1. En el primer término inductor se exploró la asociación que hacen los docentes con respecto a la



reestructuración curricular. El tamaño de la red sobre este término fue de 16 palabras definidoras de un total de 60 vocablos que refirieron los docentes. El peso semántico del total de palabras fue de 540. De acuerdo con los valores obtenidos en los pesos semánticos, en un primer acercamiento se presentan la totalidad de palabras de la red, independientemente de su peso (valor), porque lo importante es reflejar el total de expresiones sobre el concepto, tal como se muestra en el siguiente concentrado:

Tabla 5. Expresiones y valores obtenidos de: reestructuración curricular

No.	Núcleo de la red	PS	Frecuencia	% PS	Distancia semántica
1	Actualización	81	9	15	100
2	Innovación	76	8	14	93.8
3	Mejora	65	7	12	80.2
4	Simulación (-)	62	7	11.5	76.5
5	Perfil profesional	51	6	9.4	62.9
6	Satisfacción	48	5	8.9	59.3
7	Trabajo coordinado	41	5	7.6	50.6
8	Conocimiento	19	2	3.5	23.5
9	Calidad	19	2	3.5	23.5
10	Capacidad	17	2	3.1	20.9
11	Organización	17	2	3.1	20.9
12	Responsabilidad	10	1	1.9	12.3
13	Competencia	9	1	1.7	11.1
14	Pertinencia	9	1	1.7	11.1
15	Confusión (-)	8	1	1.5	9.9
16	Orgullo	8	1	1.5	9.9
	16 definidoras	540	60	99.9	

Fuente. Elaboración propia con base en información recabada de la base de datos de Excel.

El núcleo hegemónico que expresa el significado o la forma de pensar que se ha configurado respecto de la reestructuración curricular se vinculó con los siguientes términos: *actualización* (81), *innovación* (76), *mejora* (65), *simulación* (62), *perfil profesional* (51), *satisfacción* (48) y *trabajo coordinado* (41).



Para esta parte de la investigación, resultó esencial profundizar en las razones que llevaron a los profesores a seleccionar la expresión que describía cada término inductor, puesto que con ello fue posible identificar con mayor precisión los significados que poseen los profesores con respecto a la reestructuración curricular. Con la finalidad de evidenciar las razones que configuran las expresiones del grupo hegemónico de palabras, se presentan a continuación las respuestas y razonamientos (mediante el discurso textual) que proporcionaron los docentes.

En el vocablo *actualización* se reflejaron patrones de respuesta en los que se reconoce que la reestructuración curricular tiene un origen enmarcado en las tendencias generales de la educación, en un proyecto de más amplio alcance (global, nacional e institucional) y como respuesta a los retos que se imponen de acuerdo a una época determinada; por ejemplo, como consecuencia de las recomendaciones por evaluadores externos, a fin de contribuir a la mejora del proceso formativo. En las líneas siguientes, extraídas de los cuestionarios, se ejemplifica lo anterior:

Un programa curricular actualizado se basa en las tendencias vigentes para lograr fuertes líneas de formación y un buen perfil de egreso (Informante B).

Porque se debe actualizar para enfrentar los retos nacionales, además fue una demanda de la agencia acreditadora (Informante D).

En cambio, sobre el término de *innovación* se explicitaron un conjunto de argumentos relacionados con la búsqueda de alternativas (pedagógicas y tecnológicas) y oportunidades para emprender acciones y estrategias distintas a las acostumbradas en el proceso formativo, particularmente de los planes y programas que están en liquidación. Tal situación se explicita con las siguientes respuestas textuales:

El proceso de enseñanza-aprendizaje se adapta a las necesidades y nuevas formas de aprender y hacer... creo que buscamos mejores e innovadoras alternativas pedagógicas para la formación (Informante E).

Porque representa una oportunidad para hacer algo diferente como docentes, de renovarnos nosotros y también de renovar la enseñanza (Informante M).

Las expresiones que aluden a la *mejora* se vinculan y explicitan con claridad en el imperativo



siguiente: fue necesario lograr la reestructuración debido a lo obsoleto en las áreas de formación y los contenidos temáticos de los planes de estudios en proceso de liquidación. Lo anterior se evidencia en los siguientes testimonios:

Derivado de la detección de la necesidad de insuficiencia, inoperancia o anacronismo del currículo anterior (Informante K).

Además de necesario por lo obsoleto en contenidos y pasado de moda, nos tardamos en dar este paso que nos hace ver distintos (Informante P).

En contraste con las anteriores expresiones, el término *simulación* indica percepciones negativas de la reestructuración curricular. Por un lado, hacia un posible fingimiento en la puesta en marcha; por el otro, denunciando ausencias formativas durante el proceso docente. Las situaciones que se enumeran a continuación son la manera en que los docentes exteriorizaron parte de su experiencia negativa con la reestructuración curricular. Algunas de las expresiones al respecto fueron:

Se finge el cambio, en esto termina en varias ocasiones, no siempre (Informante K).

Algunas cuestiones se simulan, no es tan real el cambio porque no puede ser que se borre todo y se comience de cero, imposible (Informante L).

Por otro lado, sobresale como término hegemónico el *perfil profesional*, seguramente esto es resultado por el peso y tiempo que implicó su configuración durante las tareas curriculares, manifestando connotaciones que resaltan que, toda reestructuración de programas educativos atiende con particular importancia la reconfiguración del perfil profesional como el eje central que guía todo proyecto formativo. Como muestra, se comparten los siguientes testimonios:

Una reestructura consiste en hacer ajustes de asignaturas, cambios en los programas, pero sobre todo al perfil profesional con base en un modelo educativo (Informante C).

El perfil es muy importante, pues se genera un nuevo ideario profesional para dejar en claro la esencia de lo que pretendemos como formación (Informante F).

Una situación que aparece como favorable en el conjunto de palabras del núcleo es el término *satisfacción*, éste como un sentimiento de logro por haber concretado una actividad que parecía



no tener fin, dado los intentos previos, las dinámicas y las negociaciones que surgieron durante las numerosas sesiones del comité curricular. Los siguientes testimonios dan cuenta de eso:

No fue un proceso fácil, nos concentramos en sacar adelante el nuevo plan a pesar de las distintas posturas de los que estábamos en el comité, y bueno eso de entrada es un gran avance y logro (Informante O).

Satisfactorio porque ya tenemos una nueva cara, en términos del plan, ya no pueden decir que estamos en la época de los programas del semi-escolarizado (Informante Ñ).

Finalmente, sobre el significado de *trabajo coordinado* fue evidente que el profesorado manifiesta que el cambio curricular demandó en los quehaceres de la reestructuración y ahora en su puesta en marcha, mayor esfuerzo sobre todo en la etapa de planificación de los programas de materias. A continuación, un par de citas que lo refieren:

Cambio en la forma de planear las asignaturas desde que las estábamos pensando, que de entrada nos demanda mayor inversión de tiempo y colaboración con los demás compañeros (Informante A).

Nos demanda inversión de tiempo y recursos para la planificación de materias, y sí, la individualidad sigue presente pero se nota un pequeño esfuerzo de colaboración (Informante L).

2. En el segundo término inductor se indagó la asociación que hacen los docentes hacia las **áreas disciplinares de formación**. El tamaño de la red sobre este concepto fue de 23 palabras definidoras de un total de 60 vocablos emitidos. Al igual que el anterior, el peso semántico del total de palabras fue de 540. En la tabla 6 se muestran los resultados:

Tabla 6. Expresiones y valores obtenidos de: áreas de formación disciplinar

No.	Núcleo de la red	PS	Frecuencia	% PS	Distancia semántica
1	Especialización	107	12	19.8	100
2	Flexibilidad	68	7	12.5	63.6
3	Limitado (-)	56	6	10.3	52.3
4	Campo laboral	45	5	8.3	42
5	Perfil profesional	34	4	6.3	31.8
6	Organización	27	3	5	25.2
7	Integral	26	3	4.8	24.3



8	Mejora	20	2	3.7	18.7
9	Docencia	18	2	3.3	16.8
10	Complemento	17	2	3.1	15.9
11	Innovadoras	16	2	2.9	14.9
12	Construir	10	1	1.9	9.3
13	Cuerpo (salud)	10	1	1.9	9.3
14	Desarrollo	9	1	1.7	8.4
15	Dominio	9	1	1.7	8.4
16	Pertinencia	9	1	1.7	8.4
17	Práctica	9	1	1.7	8.4
18	Didáctica de las matemáticas	9	1	1.7	8.4
19	Matemáticas	9	1	1.7	8.4
20	Ubicación	8	1	1.5	7.5
21	Estrategias	8	1	1.5	7.5
22	Placer	8	1	1.5	7.5
23	Edonista (recreativa)	8	1	1.5	7.5
23 definidoras		540	60	100	

Fuente. Elaboración propia con base en información recabada de la base de datos de Excel.

El significado más representativo y unificador para los profesores sobre el tema de las áreas de formación disciplinar del plan de estudios refiere de manera destacable a la *especialización (107)*. Los testimonios indican que una de las características que sobresale en el proceso de cambio curricular es el hecho de asociar las áreas disciplinares con líneas formativas que dan énfasis a un determinado sub-campo de conocimiento, con lo que se genera una especie de demarcación y configuración de un programa educativo que tiene como intención formar bajo ciertas áreas disciplinares. Como muestra, veamos las siguientes frases:

Son las líneas de conocimiento en las cuales un egresado se forma, y que lo hace distinguirse de otros egresados de esta misma carrera pero de otras universidades (Informante B).

El estudiante puede dirigir una formación de énfasis en un eje formativo de la oferta de este nuevo plan (Informante C).



3. En el tercer término inductor se exploró la asociación que se hace de la **formación centrada en competencias**. De acuerdo con la información proporcionada, la red se integró por 12 palabras definidoras de un total de 60. La totalidad de palabras de la red se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Expresiones y valores obtenidos de: formación centrada en competencias

No.	Núcleo de la red	PS	Frecuencia	% PS	Distancia semántica
1	Incongruencias (-)	101	11	18.7	100
2	Desarrollo de habilidades	93	10	17.2	92.0
3	Nuevos roles	88	10	16.3	87.1
4	Desempeño profesional	53	6	9.8	52.4
5	Enfoque	46	5	8.5	45.5
6	Práctica	43	5	7.9	42.5
7	Conocimiento	36	4	6.7	35.6
8	Impacto social	26	3	4.8	25.7
9	Integración	20	2	3.7	19.8
10	Perfil	16	2	3	15.8
11	Mejora	10	1	1.9	9.9
12	Ser	8	1	1.5	7.9
	12 definidoras	540	60	100	

Fuente. Elaboración propia con base en información recabada de la base de datos de Excel.

El núcleo de la red que expresa el significado de la formación centrada en competencias se relaciona de manera directa con tres términos que en total suman más de la mitad del peso semántico de las doce palabras: *incongruencias (101)*, *desarrollo de habilidades (93)* y *nuevos roles (88)*.

En la primera posición destaca una palabra que denota una percepción negativa, que concibe a la formación centrada en competencias con elementos de *incongruencias*, debido a que en el currículo real o vivido sigue permeando un predominio de formas arraigadas de la enseñanza, obviando las particularidades del enfoque por competencias delineado en el currículo oficial. Esto indica que existe una distancia entre lo planeado (en el currículo oficial) y lo vivido. Algunos señalamientos destacan lo siguiente:



En algunas materias sobre todo las de carácter teórico es complicado aplicar el enfoque por competencias (...) por ejemplo, el saber ser puede verse como contenidos transversales pero tampoco es tan real. Entonces, se hace como que se aplica, aunque en realidad tenemos dudas y no sucede tal como se planificó (Informante A).

Porque, aunque existen nuevos roles y contenidos, en la puesta en práctica del enfoque no se aplican, se sigue privilegiando las formas de enseñanza y contenidos que domina cada profesor (Informante G).

Con relación a la frase generadora, es de resaltar el hecho de que los profesores dieron un peso importante a la asociación entre la formación centrada en competencias y el *desarrollo de habilidades* como un elemento al que se apuesta dada las pretensiones de integralidad, de aplicación de conocimientos teóricos en las aulas y fuera de éstas. Algunas de las razones expuestas son las siguientes:

Este enfoque hace hincapié en promover desarrollo de habilidades en los estudiantes, propias de la profesión y con base en el plan de estudios, estas habilidades deben ser promovidas dentro y fuera de la escuela (Informante C).

Porque implica no solo tener conocimiento teórico, fechas, conceptos, sino también integrar y aplicar esos saberes para demostrar que se tienen o se están desarrollando habilidades, ese es un gran reto que tenemos todos los profesores (Informante M).

La tercera expresión con mayor peso semántico asociada a la frase generadora es *nuevos roles*. Ésta otorga realce a la búsqueda y aplicación de nuevas maneras para conducir el proceso formativo; es decir, se centra en el profesor, en su rol de facilitador y en la búsqueda por adaptar nuevas situaciones y estrategias para los estudiantes. Lo anterior se sustenta en los siguientes testimonios:

Porque en el enfoque de competencias adaptamos nuevas estrategias y roles para favorecer aprendizajes sobre todo situados (Informante E).

Porque representa uno de los desafíos, se cambió el plan y debemos modificar los roles para la enseñanza del conocimiento, además, los alumnos también deben cambiar prácticas y experimentar situaciones nuevas (Informante Ñ).

4. El cuarto término inductor se centró en captar los significados que representan las *prácticas integradoras/practicum*. El tamaño de la red fue de 14 palabras definidoras de un total de 60. A



continuación, se muestra el total de palabras con las que los profesores asocian el término:

Tabla 8. Expresiones y valores obtenidos de: práctica integradora/*practicum*

No.	Núcleo de la red	PS	Frecuencia	% PS	Distancia semántica
1	Aplicación	80	9	14.8	100
2	Escenarios reales	74	8	13.7	92.5
3	Integración	64	7	11.8	80
4	Madurez personal	63	7	11.7	78.8
5	Aprendizajes significativos	54	6	10	67.5
6	Desarrollo de habilidades	42	5	7.8	52.5
7	Fundamental	38	4	7	47.5
8	Innovador	37	4	6.9	46.3
9	Competencia	28	3	5.2	35
10	Planeación	19	2	3.5	23.8
11	Profesionalismo	17	2	3.1	21.3
12	Competencia general	8	1	1.5	10
13	Mucho trabajo	8	1	1.5	10
14	Retos	8	1	1.5	10
	14 definidoras	540	60	100	

Fuente. Elaboración propia con base en información recabada de la base de datos de Excel.

En el concentrado anterior se observa que el sentido que otorgan los profesores a las prácticas integradoras/*practicum* es de relevancia en el proceso formativo, dado que los términos evocan connotaciones positivas, alentadoras y fundamentales para complementar la formación profesional mediante las prácticas materializadas en escenarios reales.

El núcleo hegemónico que expresa el significado que se ha configurado respecto de las prácticas integradoras/*practicum* se vinculó con los siguientes términos: *aplicación* (80), *escenarios reales* (74), *integración* (64), *madurez personal* (63), *aprendizaje significativo* (54) y *desarrollo de habilidades* (42).

Es notoria la vinculación entre las palabras *aplicación* y *escenarios reales* para dar un significado a las prácticas integradoras, dada la estrecha conexión en los contextos reales donde se movilizan conocimientos (saberes, habilidades y actitudes), es decir; se aplica y practica en situaciones cotidianas con el fin de adquirir experiencia con fines de utilidad en su futuro laboral. Los testimonios refirieron a lo siguiente:



Son actividades formativas que se deben aplicar y demostrar en los ámbitos sobre todo extraescolares, en donde se demuestre un conocimiento adquirido, especialmente teórico (...) eso de entrada tiene ganancias en experiencias para los muchachos (Informante B).

Promovimos en el nuevo plan de estudio varias actividades prácticas dirigidas en un ambiente de desempeño laboral, y considero es un logro importante porque los hace que se enfrenten a una realidad, esto muy distinto a si solo se les platica lo que podrían vivir en determinada situación (Informante Ñ).

En la tercera posición destaca la palabra *integración*, que denota una percepción de integralidad del conocimiento adquirido por el estudiantado mediante los ejes formativos y las asignaturas que estructura a los planes de estudio, especialmente porque permite integrar los conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social. Algunos señalamientos destacan lo siguiente:

Estos espacios permiten que el estudiante integre los conocimientos adquiridos de las asignaturas en una tarea específica, de aula, o bien en un contexto profesional, donde se le demande realizar una actividad que compete a su perfil profesional (Informante C).

Es lo interesante porque permite saber qué tanto han logrado integrar y en consecuencia, aplicar en su ámbito laboral, entonces eso me parece una experiencia única y enriquecedora que se fomenta desde los primeros semestres (Informante O).

En la cuarta posición destaca como elemento favorable la *madurez personal* que adquiere el estudiantado al exponerse al contexto social-laboral, y a las diversas tareas en torno a una situación real donde: debe diseñar proyectos, proponer ideas para la mejora de la docencia y/o problemáticas de aprendizaje de los estudiantes y aplica el contenido disciplinar de su ámbito de conocimiento. Las siguientes ideas reflejan lo aquí referido:

Los aprendizajes no son puros conocimientos, sino que adquieren otras herramientas porque tienen que actuar, comportarse y cumplir reglas externas, y eso ya de entrada abona a la madurez profesional y personal, sobre todo, en nuestro campo donde se presta mucho a la informalidad porque la educación física suena como la clase del relax, lo informal y la camaradería (Informante A).

Es necesario que se enfrenten los chicos a la realidad, eso les da un plus en su nivel de maduración e incluso en sus actitudes como fututos profesionistas (Informante Ñ).



El término *aprendizaje significativo* se asocia con la complementariedad de lo que el estudiantado sabe y la nueva información que va adquiriendo de acuerdo al semestre que cursa, situación que se refleja en las actividades terminales que debe realizar y, que en voz de los docentes, este tipo de aprendizaje debe ser en cada semestre, lo más significativo posible. Lo anterior queda de manifiesto en lo siguiente:

Los aprendizajes están diseñados para que sean adquiridos de manera gradual, por etapas, donde cada estudiante debe ir subiendo de nivel y asociando lo que trae de información con lo nuevo de cada semestre, pero eso sí, siempre debe quedarles algo, por mínimo que sea (Informante H).

Porque si saben aplicarlo, es la evidencia de que los conocimientos están afianzados de acuerdo al semestre en el que están inscritos, al menos nos indica que trae conocimientos previos y que tiene herramientas y bases para seguir aprendiendo (Informante Ñ).

Finalmente, el *desarrollo de habilidades* de acuerdo con la interpretación que hacen los participantes, éste debe ser un ingrediente sustancial cuando se culminan las actividades prácticas a las que se expone a los estudiantes. Los espacios de prácticas son la oportunidad para acceder a un campo profesional real y así obtener otro tipo de formación incomparable con la del aula, tal situación se revela enseguida:

Si logramos constatar que el estudiantado desarrolle habilidades y destrezas démonos por satisfechos, y creo en eso debemos enfocarnos, primero en buscar las actividades que permitan desarrollar esas habilidades, después en verificar que eso sucedió (Informante B).

Es fundamental que al finalizar algún tipo de proyecto se logre un desarrollo de ciertas habilidades y destrezas, éstas las debe adquirir fuera de las aulas, de manera vivencial y enfrentándose a las problemáticas reales, sin simulación (Informante J).

5. A partir del quinto término inductor se buscó reconocer la asociación que hacen los docentes con respecto a la *oferta para la formación integral*. El tamaño de la red que se generó fue de 18 palabras definidoras de un total de 60 términos, como se muestra a continuación:



Tabla 9. Expresiones y valores obtenidos sobre la oferta para la formación integral

No.	Núcleo de la red	PS	Frecuencia	% PS	Distancia semántica
1	Formación humanista	90	10	16.7	100
2	Ambigüedad (-)	82	9	15.2	91.1
3	Saber ser	66	7	12.2	73.3
4	Opciones	36	4	6.6	40
5	Ausencia de análisis	35	4	6.5	38.9
6	Conocimientos	30	3	5.6	33.3
7	Innovación	29	3	5.4	32.2
8	Práctica	27	3	5	30
9	Oportunidad	26	3	4.8	28.9
10	Unión de saberes	25	3	4.6	27.7
11	Compromiso social	18	2	3.3	20
12	Estrategia	17	2	3.1	18.8
13	Ética	17	2	3.1	18.8
14	Habilidades	9	1	1.7	10
15	Relajamiento disciplinar	9	1	1.7	10
16	Mero discurso oficial	8	1	1.5	8.9
17	Globalización	8	1	1.5	8.9
18	Profesionalismo	8	1	1.5	8.9
	18 definidoras	540	60	100	

Fuente. Elaboración propia con base en información recabada de la base de datos de Excel.

Es notoria la diversidad y heterogeneidad de términos con los que se asimila el significado de la oferta formativa para contribuir a la formación integral del estudiantado. Del total de palabras existen cuatro que reflejan una visión negativa y en las dos palabras centrales se evidencia un contraste en el significado que se atribuye. La preeminencia se coloca en las tres primeras definidoras: *formación humanista* (90), *ambigüedad* (82) y *saber ser* (66).

Para esta frase, los vocablos que conforman el núcleo central de la red pusieron de manifiesto connotaciones opuestas: por un lado, aquellas en las que se critica el proceder, sentido, claridad y ausencia de análisis de la oferta para contribuir a lo integral; por el otro, se reconoce la relevancia de la oferta para avanzar en la integralidad de la formación escolar. Por ejemplo; algunos de los argumentos al respecto refieren a lo siguiente:



Formación humanista y saber ser:

Porque es una apuesta que tiene el plan de lograr la integralidad entre el conocimiento y lo humano (Informante R).

Porque es necesario ser buen profesional, pero también tener un sentido solidario y comprensión personal, es verdad que debemos formar no solamente profesionistas exitosos, y sí buenos ciudadanos (Informante S).

Ambigüedad:

El término integral dice todo, pero a la vez nada porque todo queda en el discurso (...) creo que tenemos este reto no solamente aquí en el plantel sino en toda la institución (Informante C).

Porque lo que se propone no es lo que se lleva a cabo. Es decir; su conceptualización es erróneamente entendida y tampoco se ejecuta de manera apropiada (Informante M).

4.2.1 Análisis de los núcleos de significados a partir del peso semántico

A continuación, presentaremos un análisis a manera de cierre de este apartado. Se tomó la decisión de agrupar los significados que integran el núcleo de cada término inductor, en categorías semánticas, a manera de concepto integrador. Cabe aclarar que con este nivel de procesamiento y análisis de los datos, todavía puede ser muy aventurado intentar una interpretación acabada sobre lo que se piensa del cambio curricular, la idea es realizar un primer acercamiento a los significados que expresa el profesorado a partir de los pesos semánticos de los núcleos de cada término. Se construyeron cuatro categorías semánticas, cada una refiere a lo siguiente:

- Expresiones positivas/alentadoras: palabras que denotan e indican lo positivo de haber concretado las reformas curriculares.
- Expresiones de beneficio a los estudiantes: palabras que expresan la importancia de la actualización curricular a favor del trayecto formativo de los estudiantes.
- Expresiones negativas: palabras en las que se manifiestan posturas de denuncia y malestar sobre algunas situaciones presentes en la puesta en marcha de las reformas curriculares.



- Expresiones actitudinales: palabras que reflejan un posicionamiento o juicios sobre el cambio curricular.

El total de palabras que integran los núcleos de los cinco términos inductores fueron veinte, a continuación se presenta una tabla donde se agrupan por categorías semánticas:

Tabla 10. Categorías semánticas y los núcleos de significados

Expresiones de lo benéfico del cambio para los estudiantes (10/20, 50 por ciento)	Expresiones positivas/alentadoras (5/20, 25 por ciento)	Expresiones negativas (3/20, 15 por ciento)	Expresiones actitudinales (2/20, 10 por ciento)
<ul style="list-style-type: none">• Perfil profesional	<ul style="list-style-type: none">• Actualización	<ul style="list-style-type: none">• Simulación	<ul style="list-style-type: none">• Satisfacción
<ul style="list-style-type: none">• Especialización	<ul style="list-style-type: none">• Innovación	<ul style="list-style-type: none">• Ambigüedad	<ul style="list-style-type: none">• Trabajo coordinado
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de habilidades	<ul style="list-style-type: none">• Mejora	<ul style="list-style-type: none">• Incongruencias	
<ul style="list-style-type: none">• Aplicación	<ul style="list-style-type: none">• Integración		
<ul style="list-style-type: none">• Escenarios reales	<ul style="list-style-type: none">• Nuevos roles		
<ul style="list-style-type: none">• Madurez personal			
<ul style="list-style-type: none">• Aprendizajes significativos			
<ul style="list-style-type: none">• Formación humanista			
<ul style="list-style-type: none">• Saber ser			
<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de habilidades			

Fuente. Información recabada a partir de los núcleos de significados de cada término inductor, esto es, las palabras con mayor peso semántico.

El 50 por ciento de los vocablos que se observan en la tabla 10 poseen una connotación alentadora y de aprobación por el beneficio que trajo el cambio curricular en la formación profesional de los estudiantes. La etiqueta de lo benéfico se traduce en tres situaciones, la primera porque en la reestructuración curricular se fortalecen los conocimientos teóricos, traducidos en la renovación de un perfil profesional y énfasis en la especialización a través de áreas de



conocimiento. Lo segundo; porque el cambio de planes de estudios de manera enfática promueve el desarrollo de habilidades, destrezas y aprendizajes significativos a partir de la inmersión de los estudiantes en escenarios reales. Y lo tercero, porque lo benéfico también atañe a elementos personales tales como la madurez personal y la apuesta por una formación que involucra lo humano e integral.

En la segunda categoría se revelan connotaciones con expresiones positivas y de aceptación con un 25 por ciento. Para el caso del profesorado lo positivo y alentador significa que las dos reformas reestructuradas representan un avance sustancioso en términos de la actualización de los componentes estructurales de los documentos curriculares y de los contenidos disciplinares y pedagógicos, ambos elementos son el referente y punto de comparación con los planes de estudio que actualmente están en liquidación. Esta situación provoca e implica que tanto docentes como estudiantes asuman nuevos roles en una dinámica de coparticipación.

En la tercera categoría con un 15 por ciento se reflejan los vocablos que indican situaciones negativas con respecto del proceso del cambio curricular. El peso se coloca en que el cambio no es tan real y suscita la simulación, dado el desconocimiento de algunos rasgos que se plantearon en los documentos curriculares aprobados, por ejemplo: *practicum*, matemáticas educativa, electividad, etcétera. Aunado a lo anterior, las incongruencias atribuidas se asocian a un sentimiento de carencias en ejes de formación, asignaturas, contenidos temáticos y la aplicación del enfoque centrado en competencias.

La última categoría con 10 por ciento revela palabras con alguna manifestación de tipo actitudinal frente al cambio de programas educativos. Resaltaron dos: la satisfacción y el trabajo coordinado, desde los testimonios de los docentes se refleja que están satisfechos con el trabajo realizado entre el claustro de profesores, sobre todo porque pudieron acordar los planteamientos en el nuevo documento curricular con un perfil profesional y estrategias didácticas renovadas.



4.3 Resultados de las preguntas abiertas: argumentos que expresa el profesorado sobre el proceso de cambio curricular

Los datos textuales son uno de los medios para acceder a la riqueza subjetiva de las interpretaciones que hacen los sujetos de estudio con respecto a una situación determinada. A partir de un diseño cuidadoso y pertinente de las herramientas, fue posible obtener información valiosa sobre las respuestas del entrevistado y también sobre aquello que lo define como sujeto.

De acuerdo con los resultados de la aplicación de las cinco preguntas abiertas, se localizan una serie de elementos que destacan los docentes ligado a lo conceptual y a lo práctico del cambio curricular. De tal manera que los resultados abrieron vertientes para especificar lo siguiente:

Desde el punto de vista de los actores, desde su información disponible, las razones (los porqués) que propiciaron el proceso de la reestructuración curricular de la licenciatura en la que trabajan se podrían asociar a tres elementos relevantes: *política curricular de la Universidad de Colima y políticas de evaluación y acreditación de programas educativos; evolución de los contenidos disciplinares; y, cambios en las prácticas y perfiles profesionales*. En las siguientes líneas se desarrollan cada uno de estos elementos.

- *Política curricular de la Universidad de Colima y políticas de evaluación y acreditación de programas educativos*. El discurso institucional es el referente e insumo inicial que tienen los docentes con respecto a este aspecto. Se pudo observar que la principal razón que motivó la idea de la reestructuración curricular de las licenciaturas en cuestión, fue dar cumplimiento a las políticas establecidas en la Universidad de Colima sobre este rubro, mismas que dan respuesta a las políticas educativas que se demanda en el ámbito nacional e internacional. Los informantes aceptan y asumen como importantes estos mandatos, mismos que vinculan con la globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento como conceptos que prevalecen. Por otra parte, la exigencia de organismos de evaluación y acreditación de programas educativos fue una razón de peso y el grupo de profesores la consideran ampliamente atendida. Lo anterior da certeza de estar dentro de la tendencia y la política de calidad que da acceso a recursos y a retroalimentación más allá del plantel y de la institución.



Fueron varias situaciones que llevaron a este proceso, primero por el cambio de modelo institucional, eso de entrada ya pesa para que en las facultades renovemos los planes de estudio (LEM, PH, 16 años, H).

Otro elemento que estaba presente es que la actualización curricular se volvió una obligación porque fue una observación de la acreditación para poder lograr en el futuro la reacreditación, así que se tenía que cumplir con ese criterio de manera casi obligatoria (LEFyD, PH, 10 años, M).

- *Evolución de los contenidos disciplinares.* No obstante, se identifican procesos de reflexión desde lo disciplinar y los campos formativos emergentes de las carreras profesionales que están en juego en ambos campos del conocimiento. Lo anterior se enuncia como una necesidad y urgencia para hacer posible un perfil de egreso actualizado. El consenso es sin duda el haber cumplido con un cometido que estaba pendiente, sobre todo en la formación de las generaciones que seguían avanzando al ritmo de planes de estudios desactualizados y que ahora se encuentra en proceso de liquidación. Lo anterior se ilustra cuando los docentes explican situaciones donde resaltan el desfase en la formación disciplinar entre el plan en liquidación y nuevo programa educativo.

El proceso de reestructura curricular obedeció a una necesidad de cambio referente al plan vigente (en ese entonces) de la Licenciatura en Educación Media Especializada en Matemáticas (LEMEM). Esa necesidad de cambio se sustenta en diversos factores, uno de ellos, quizás el más importante es que dicha licenciatura se enfoca a formar a los profesores de matemáticas para la educación secundaria, sin embargo, el plan de la LEMEM carecía de elementos sustanciales para una “verdadera y completa” formación de profesores de matemáticas sobre todo en la preparación matemática de ese nivel y de bachillerato, sinceramente estábamos muy atrasados (LEM, PTC, 3 años, M).

Se debió a que la profesión ya estaba desfasada de la realidad, la oferta de asignaturas y perfil del egresado estaban obsoletos, teníamos una estructura obsoleta, y eso se nota hasta en la forma de la estructura del plan de estudios anterior (LEFyD, PTC, 13 años, M).

Al respecto, también hay elementos particulares. Por ejemplo; los docentes de la LEM manifestaron como cambio esencial, el hecho de haber reconfigurado la esencia del enfoque de las *didácticas específicas*, así como el fortalecimiento y profundización de contenidos temáticos con base en la *matemática educativa* en pro de avanzar y lograr el cumplimiento de las competencias profesionales. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:



Lo más representativo sería a nivel del documento curricular: la ampliación del contenido matemático y su congruencia con las didácticas específicas cuyo objetivo es imbricar la formación docente y la formación disciplinar (LEM, PTC, 3 años, M).

Se propone un mayor énfasis y más alcance en el contenido matemático y de la didáctica de las matemáticas. En particular intenta estar acorde con la noción de conocimiento para la enseñanza de las matemáticas (LEM, PTC, 2 años, H).

También fue posible identificar un grupo de profesores entrevistados de la LEM que cuestionan la viabilidad de la reestructuración curricular, dado que no es garantía que los egresados bajo ese plan de estudios lleven a cabo su práctica en el ámbito laboral afín de las nuevas competencias debatidas con anterioridad:

Actualmente se han incorporado una serie de materias que tienen mayor complejidad, son más como para maestría y no licenciatura, la idea es que estén mejor preparados y que tengan mayores elementos para su inserción en bachilleratos, estoy de acuerdo en eso, pero sinceramente con la currícula anterior se tenía egresados que se incorporaban al nivel bachillerato sin problema (LEM, PTC, 3 años, H).

Por su parte, en el programa de la LEFyD se manifiesta que el cambio de currículo tiene cualidades importantes para el proceso formativo. En resumen, para los profesores las variables y modificaciones más sustanciales se concentran en *la pertinencia de la malla curricular con el mercado laboral*, el tema de *la especialización y las prácticas integradoras*.

La pertinencia de una reestructuración curricular, según los docentes, parte de la necesidad de visualizar cada una de las áreas de desempeño de los egresados dentro de su campo laboral. Asimismo, se busca el equilibrio entre cada contenido teórico y su práctica para el logro de las competencias estimadas.

Existe una definición de áreas de desempeño laboral. De igual forma, un equilibrio en los contenidos teóricos y prácticos de las áreas de formación disciplinar (LEFyD, PTC, 5 años, M).

Las materias están al margen de las necesidades del contexto laboral, esa fue una de las misiones que nos propusimos como comité (LEFyD, PTC, 5 años, H).

La *especialización* en esta nueva propuesta de la LEFyD se valoró como un rasgo significativo dado que existe alcance y claridad en las áreas de desempeño profesional:



Se busca que los estudiantes adquieran conocimientos más allá de la docencia y el entrenamiento deportivo, por ejemplo te hablo de la recreación, la salud y la enseñanza de los deportes (LEFyD, PTC, 6 años, H).

Se planteó un equilibrio en las áreas de formación en cuanto al porcentaje de la carga curricular y se flexibilizó para poder especializarse en alguna área específica una vez que se tengan las bases en los primeros semestres (LEFyD, PTC, 13 años, M).

- *Cambios en las prácticas y perfiles de la profesión.* Hay conciencia del cambio; se revela un saber práctico en el sentido que las prácticas escolares que se asumen en la cotidianidad por profesores y estudiantes se modificaron en aras de alcanzar las intenciones de los perfiles profesionales. En ambas carreras es reconocible que las formas de enseñanza y de asimilar conocimientos procuran la noción de contexto *in situ*, elaboración de proyectos, resolución de problemas, etcétera. También es importante considerar que los perfiles profesionales son distintos a los de hace una década y que, adicionalmente, los perfiles laborales se fueron especializando o requiriendo de conocimientos y habilidades especializadas en ambas carreras.

El plan con el que trabajábamos tenía muchos años de antigüedad, por lo que esto lo volvía obsoleto, de alguna forma los maestros habíamos hecho ya modificaciones internas, pero era necesario hacer un cambio total en muchas de sus áreas de formación, sobre todo que fuera oficial (LEM, PH, 5 años, M).

Una de las razones principales es que el plan de estudios en proceso de liquidación tenía más de diez años sin actualizarse. Además, también era necesario favorecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el alumnado con base en las tendencias (LEFyD, PH, 7 años, H).

Entre líneas queda la intención de los informantes de hacer más o de hacer las cosas de manera diferente, con mayor iniciativa e involucramiento de la comunidad escolar. Lo anterior se observa en la necesidad expresada por construir planes de estudio socialmente pertinentes que tengan origen en la organización, enseñanza y la evaluación curricular.

Los testimonios que da el grupo de profesores permiten reconocer un nuevo rostro del claustro: se hace patente la intención de que, a partir de tareas, retos e intencionalidades, se establezca una distinción con respecto a otros claustros, e incluso, de lo que eran ellos antes, hace diez o quince años. Se auto-representan como un grupo que quiere cambiar su perfil y que lo está logrando, porque atiende a las políticas educativas-curriculares.



Aunada a la información que el profesorado manifiesta con relación a las razones de peso para que se impulsara el proceso de reestructuración curricular, existen otros saberes que evidencian un conocimiento generalizado y social sobre las diferencias que existen entre los currículos reestructurados y los que están en proceso de liquidación. Con base en el proceso de categorización se destacan los siguientes elementos: *énfasis en el enfoque centrado en competencias; énfasis en la flexibilidad curricular; y, énfasis en la pertinencia laboral y social.*

- *Énfasis en el enfoque por competencias.* Es relevante puntualizar que los docentes enfatizan la conversión del currículo diseñado por objetivos al sistema por competencias, enfoque que ha sido hegemónico en el escenario institucional en los últimos diez años, por lo que se le considera ampliamente pertinente.

Desde mi punto de vista en el currículo reestructurado se trabaja bajo el enfoque centrado en competencias, el otro plan estaba regido por objetivos y de entrada ambos plantean diferencias (LEFyD, PH, 7 años, H).

Principalmente la incorporación del tema de las competencias, porque no es novedad, pero, el anterior plan estaba muy casado en los objetivos y no había mucho margen, además los programas de las materias estaban obsoletísimos, y no lo digo yo, es una apreciación que se notaba y comparte por otros profesores (LEM, PH, 6 años, M).

Es notorio el compromiso con respecto a la nueva propuesta del plan de estudios, ya que los profesores afirman que son el resultado de grandes cambios en lo didáctico y pedagógico. Por otra parte, existen opiniones del profesorado que aseguran que el proceso docente se torna más esforzado debido al tiempo que demandan las actividades curriculares y extra-curriculares en sus determinadas carreras: enfoque por competencias, co-docencia, estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculación de la teoría con la práctica y con el mundo laboral a través de prácticas profesionales tempranas. Algunos testimonios que resaltan el consenso y énfasis en estos cambios se comparten enseguida:

Existe co-docencia en varias asignaturas, antes solo se daba en los seminarios de investigación. Los maestros suben sus programas obligatoriamente antes de iniciar el semestre. También dan más libertad a los alumnos en la elaboración de sus proyectos y prácticas. Los alumnos resuelven situaciones con los conocimientos adquiridos (LEFyD, PH, 8 años, H).



Se incluyeron mayores experiencias para el ejercicio de la docencia, reales y vivenciales, también se pensó en incluir diversas estrategias didácticas pensadas en el desarrollo de competencias (LEM, PTC, 15 años, M).

- *Énfasis en la flexibilidad curricular.* Aunado a lo anterior, otro de los rasgos que el profesorado distingue de la nueva propuesta y uno de los aspectos que más se valoran como cambio es la noción de flexibilidad curricular, porque se urgieron a sí mismos a realizar modificaciones en ese sentido y consideran que en el diseño curricular lo han conseguido. Lo ven materializado en la estrategia de optatividad y electividad principalmente.

El alumno tiene mayores oportunidades en la elección asignaturas pues hay opciones de optatividad y electividad. Y en el anterior plan de estudios las materias se abordaban de manera aislada, se repetían contenidos y poco fortalecimiento en las diferentes áreas formativas (LEFyD, PH, 5 años, H).

Este plan es más flexible porque hay optatividad que se cumple, aunque con problemitas administrativos, pero se podría decir que sí hay mayor diversidad y también la implementación de electivas (LEM, PH, 4 años, H).

La organización de los contenidos también se entiende como un avance en la perspectiva de la flexibilización curricular, en función de nuevas lógicas de aproximación a la práctica integradora en ambas carreras, respondiendo al enfoque basado en competencias, pero intentando no perder de vista la evolución de las disciplinas que convergen en los planes de estudio que se imparten.

Al inicio, cuando este plan se llevó a cabo se realizó con base en una fuerte y sólida fundamentación lo que permitió proponer la nueva malla curricular. El plan anterior se generó al vapor, ya estaba obsoleto en materias, proceder pedagógicos y nula flexibilidad (LEFyD, PTC, 13 años, M).

Las grandes diferencias son las áreas de formación en los que se divide el programa, el énfasis que se le dio a algunas áreas que estaban descuidadas y desaprovechadas. Mayor contenido disciplinar y de formación docente en específico de las matemáticas. La integración del practicum, como eje integrado e hilo conductor del plan de estudios (LEM, PH, 4 años, H).

La reestructuración curricular implicó además la apropiación de la disciplina y la definición de las competencias desde lo que dictan las ciencias y sus posibles aplicaciones. Esto ocurre particularmente en el caso de las matemáticas y el aterrizaje que buscan darle en una carrera



enfocada a su enseñanza, es decir; a las competencias docentes. Es por ello que los entrevistados afirman la oportuna intervención al plan de estudios en liquidación para fortalecer las didácticas específicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No solo en elementos formativos, sino en la congruencia de su estructuración y fundamentación. Hablando en términos concretos, el mapa curricular de la LEMEM proponía la formación matemática por un lado y por otro la formación docente, como elementos disjuntos y se apreciaba una escasez de asignaturas referidas a la formación matemática, la cual era limitada y pobre, y con pocas posibilidades que ingresar a laborar con sólidos conocimientos en el nivel medio superior (LEM, PTC, 3 años, M).

Se incluyeron contenidos que hacían falta, se quitaron algunos irrelevantes, se atendieron otras áreas de ejercicio profesional y se cuidó la relación de asignaturas en el semestre y con los otros semestres (LEM, PTC, 15 años, M).

- *Énfasis en la pertinencia laboral y social.* En los testimonios se encontró que los actores optan por visibilizar la ganancia que para los egresados tiene esta nueva reconfiguración de proyecto educativo, en cuanto proporciona mayores elementos formativos dentro y fuera del aula (en esta última exponiendo al estudiantado a tomar decisiones en la práctica real). Además, se reconoce que aporta mayor solidez en las áreas de especialización y por ende en las asignaturas que conforman la malla curricular.

Una diferencia muy visible es el tema de las prácticas integradoras, situación que se destaca en este nuevo currículo y que enfrenta a los estudiantes de manera temprana al ámbito de su profesión (LEFyD, PH, 10 años, M).

El currículo reestructurado está acorde a modelos y estudios actuales sobre la formación de profesores de matemáticas, y esto le da mayor pertinencia en lo laboral. El modelo en liquidación tiene características de modelos obsoletos y caducos (LEM, PTC, 2 años, H).

Para acercarnos a las primeras impresiones sobre la imagen y el sentido que tienen los docentes con base en sus experiencias en la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio, se les preguntó concretamente lo siguiente: ¿cuál es su opinión sobre la reestructuración curricular, qué le representa y significa?

El análisis inicial de la imagen y sentido que se está construyendo del cambio curricular mediante los testimonios de la pregunta abierta referida en el anterior párrafo, refleja lo siguiente: *el*



cambio curricular representa una apuesta para la mejora del trayecto profesional; el cambio curricular debe promover la reflexión del trabajo docente; y, el cambio como una oportunidad para la evaluación y el diagnóstico.

- *El cambio curricular representa una apuesta para la mejora del trayecto profesional.* Para el colectivo docente, el cambio curricular asume la renovación del estado actual de la formación de los futuros profesores en la LEM y LEFYD. Es decir; aunque se considera que la reestructuración es un proceso necesario, lo visualizan claramente como compromiso en la construcción de un perfil de egreso pertinente, que haga posible la adecuada inserción de los egresados en el campo laboral, con un dominio pleno de conocimientos y habilidades específicas de la profesión. Esto le representa grandes tareas y retos en sus actividades diarias en el aula para lograr los fines propuestos, presupone entonces que el plan no fluye de manera natural, sino que, implica y exige la suma de esfuerzo relacionado en varios ámbitos: planeación, formación continua, organización y trabajo de equipo.

Es un logro de un trabajo en equipo, con dificultades, sí, pero el trabajo se ve reflejado en las generaciones que cursan el nuevo plan de estudios y esto nos representa un reto muy grande para estar a la vanguardia de los aprendizajes que se requieren para favorecer el perfil de egreso (LEM, PTC, 2 años, H).

Teníamos cerca de trece años con un programa rígido y con un perfil general orientado a la práctica pedagógica únicamente. La reestructuración refleja una actualización acorde al mercado laboral y a las nuevas formas de aprendizaje permanente, competitivo y tecnológico, esta situación nos demanda mayores retos de todo tipo a todos los profes (LEFYD, PTC, 15 años, M).

- *El cambio curricular para la reflexión del trabajo docente.* El grupo de profesores asume la reestructuración como un proceso y tarea pedagógica que debiese provocar la reflexión del trabajo de los docentes. Se observa un énfasis en la percepción que se tiene de su propio trabajo docente en la consecución de éxito y en la implementación de un plan de estudios. Los docentes expresan que la formación didáctica y disciplinar es un tema pendiente vinculado directamente con la concreción de estrategias (diseñadas previamente) y el manejo de contenidos para la orientación de los estudiantes en el modelo de formación por competencias.



Particularmente hay una mejora en la formación que se proyecta en los estudiantes, pero también debe movernos a la reflexión entre nosotros (el profesorado), y especialmente a la capacitación, en mi caso la disciplinar (LEFyD, PH, 8 años, H).

Una constante capacitación para utilizar nuevas herramientas didácticas para la mejora en los aprendizajes. Familiarizarse con el currículum y los contenidos de las asignaturas, ya que hay materias totalmente nuevas que impactan en la mejora de los aprendizajes (LEM, PTC, 16 años, M).

Un significado alentador del proceso de reestructuración curricular es la representación de esfuerzo del colectivo. Es alentador porque enuncia actitud y posicionamiento altamente positivo hacia una tarea que requiere del esfuerzo coordinado de los participantes. Además, se traduce como insumo (unión, trabajo y disciplina) y como resultado (cansancio, acuerdos, vanguardia y rompimiento de estructuras).

También me significa el esfuerzo de todo el colectivo, la unión, cansancio, trabajo y ganas de mejorar y hacer bien el trabajo que nuestra labor demanda (LEFyD, PH, 8 años, H).

Trabajamos duro siempre respetando la idea de los otros, sin duda, porque esta tarea es así (LEFyD, PH, 16 años, H).

- *El cambio curricular como oportunidad para la evaluación y el diagnóstico.* No obstante, el profesorado afirma que toda reestructuración curricular se encuentra aunada al proceso evaluativo de sus prácticas cotidianas, no solo en situaciones emergentes, sino en una valoración formativa en todo el ciclo escolar y del propio documento curricular. Es por ello, que cada docente debe modificar también su didáctica en el aula, partiendo de las necesidades educativas y el cumplimiento de las nuevas competencias.

No debemos evaluar solamente cuando se cumpla un ciclo y se cambie un enfoque o modelo pedagógico, sino que este proceso debe desarrollarse durante cada ciclo escolar, desplegando un proceso de evaluación continua partiendo de lo más básico que son las materias (LEFyD, PTC, 5 años, H).

Es importante mencionar que hay cosas que se deben mejorar y que debe evaluarse de manera constante, esto daría el plus (LEFyD, PTC, 13 años, M).

Para indagar de manera inicial algunos indicios de los posicionamientos que se están configurando del cambio de programas educativos se les cuestionó a los docentes sobre aquellos



aspectos que destacan como elementos positivos, negativos, retos y amenazas. Los testimonios permiten caracterizar lo siguiente.

- *Posicionamientos positivos.* Los elementos positivos referidos por los entrevistados destacan, desde su experiencia docente, una percepción de confianza en el trabajo de diseño curricular realizado. Hay optimismo respecto al alcance de los cambios efectuados y expectativas positivas en el impacto que tendrá la reestructuración curricular en la formación de los estudiantes, esta situación se observa con claridad en ambos programas.

Son tres los ámbitos en los que se expresan rasgos positivos que caracterizaron el proceso de reestructuración curricular de acuerdo con la opinión de los profesores: estrategias didácticas, perfil de desempeño profesional y documento curricular oficial. En la tabla siguiente se resumen:

Tabla 11. Resumen de los rasgos positivos identificados por los informantes

Ámbito en el que impacta	Indicadores en el discurso de los entrevistados
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none">• Aplicación de diversas estrategias docentes.• Los proyectos integradores.• Las prácticas integradoras.• Mayor flexibilidad en los aprendizajes.• Mejora en el campo de las prácticas educativas.
Perfil de desempeño profesional	<ul style="list-style-type: none">• Mejor formación de los alumnos.• Vinculación de los aprendizajes esperados de los estudiantes con las necesidades actuales (laborales).• Profesionistas de calidad.• Desempeño profesional con énfasis en áreas de especialización.• Mayor enfoque en los procesos de investigación.
Documento curricular oficial	<ul style="list-style-type: none">• Actualización disciplinar en pro de la formación de los alumnos.• Ampliación del enfoque para la enseñanza.• Un gran avance en comparación con los anteriores documentos curriculares.• Mayores elementos en su fundamentación.• Diagnósticos sustentados con base en la opinión de los actores protagónicos de un cambio: alumnos, docentes, directivos, empleadores, egresados.

Fuente. Elaboración propia con base en la información recabada en las preguntas abiertas del cuestionario.



- *Posicionamientos negativos.* Se advierten como elementos negativos, algunas situaciones y dilemas que se enfrentan durante el trabajo docente con relación a dar cumplimiento a las expectativas del diseño curricular, con la creatividad e innovación que los cambios propuestos suponen, constriñéndose a las posibilidades de lo institucional, específicamente de lo administrativo. Además existe una disputa entre quienes privilegian la didáctica de la disciplina y aquellos que están a favor de los contenidos de la disciplina, lo que ocasiona enfoques distintos en la perspectiva y en los resultados esperados. Los elementos negativos que identifican los entrevistados se muestran enseguida:

Tabla 12. Resumen de los rasgos negativos identificados por los informantes

Ámbito en el que impacta	Indicadores en el discurso de los entrevistados
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none">• Falta de comprensión de términos teóricos que impactan en la práctica, por ejemplo: estrategias para el trabajo de competencias.• Rasgos de obsolescencia en la formación pedagógica/disciplinar de los de matemáticas.• Se mantienen las mismas prácticas de enseñanza, de contenido, de evaluación por parte de los profesores que dan clases en ambos programas (reestructurado y en liquidación).
Selección y organización de contenidos	<ul style="list-style-type: none">• Fuerte carga en contenidos y horario.• El interés y énfasis en lo específico (líneas de formación) afecta a otras áreas.• No se atendieron integralmente los contenidos de cada una de las áreas de formación.• Que la mayor carga de las asignaturas recae en dos ejes: entrenamiento deportivo y recreación, y que las cuestiones para fortalecer el área de la docencia desaparece a partir del cuarto semestre.
Perfil de desempeño profesional	<ul style="list-style-type: none">• Insuficiente maduración del alumnado y falta de persistencia.• Cansancio excesivo para los estudiantes porque les demanda tiempo y acostumbrarse a una nueva dinámica nueva en la enseñanza.
Perfil del profesorado	<ul style="list-style-type: none">• Desconocimiento de los rasgos (del plan de estudios) por los profesores que se incorporan a la planta docente y que no estuvieron involucrados en el proceso de reestructuración.• Dos posturas en el entendimiento de la didáctica de las matemáticas.

Fuente. Elaboración propia con base en la información recabada en las preguntas abiertas del cuestionario.



- *Retos.* El principal reto que enfrenta el centro escolar es a la renuencia al cambio que pudiera presentar el profesorado debido a las inseguridades o temores que un nuevo plan de estudios les pueda generar. Como consecuencia de ello, crece la posibilidad de que la ejecución del plan no se pudiera llevar a cabo correctamente o se vea estropeada en repetidas ocasiones a lo largo del ciclo escolar. No obstante, la aspiración es grande, se habla del fortalecimiento y consolidación del plan de estudios, para lo cual se plantea como reto la adecuada implementación del currículo pretendido, es decir el oficial. Se confía en que al hacerlo así se logre la consolidación a nivel estatal y los programas de estudio se conviertan en una opción formativa de relevancia. Es destacable también el reto de transitar de una acreditación nacional a una acreditación internacional.

Tabla 13. Resumen de los retos identificados por los informantes

Ámbito en el que impacta	Indicadores en el discurso de los entrevistados
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none">• Innovar realmente. Enseñar en competencias.• Flexibilizar con base en el modelo institucional y que se refleje en los procesos administrativos y organizativos.• Aplicar y evaluar en función de los objetivos de aprendizaje de cada materia, centrado en competencias.
Selección y organización de contenidos	<ul style="list-style-type: none">• Buscar una verdadera integración de las asignaturas para alcanzar las competencias generales y específicas en cada eje de formación.• Fortalecer la integración de contenidos y la vinculación de las áreas de formación.• Vigilar y monitorear el cumplimiento de las competencias genéricas y disciplinares.• Aplicar adecuadamente el <i>practicum</i> y prácticas situadas.
Perfil de desempeño profesional docente	<ul style="list-style-type: none">• Incrementar el trabajo de academias• Oportunidades de crecer como profesor en un nuevo plan.• Superar una didáctica docente expositiva o mecanicista en la práctica.• Establecer comités de tesis para los estudiantes, integrado por el asesor (metodológico) y dos expertos en el área.• La capacitación del profesorado bajo los rasgos innovadores que propone el currículo.

Fuente. Elaboración propia con base en la información recabada en las preguntas abiertas del cuestionario.



Amenazas. Predominan aspectos relacionados con las prácticas y su necesaria flexibilidad y pertinencia; además se enuncia la aspiración de una mejor formación para lograr profesionistas de calidad; y se reconoce el papel preponderante que tienen los docentes en el aterrizaje del plan de estudios; es decir, desde lo oficial al currículo real y vivido. Por ejemplo; sostiene que los programas de reforma o cambio, interactúan con las prácticas y costumbres existentes en las escuelas y que dicha interacción, aunque real, genera cambios superficiales sin modificar las reglas subyacentes. De acuerdo con el discurso de los entrevistados, se muestra un inventario de amenazas identificadas:

Tabla 14. Resumen de las amenazas identificadas por los informantes

Ámbito en el que impacta	Indicadores en el discurso de los entrevistados
Implementación y evolución del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none">• La desviación de la lectura original del nuevo plan.• La fragmentación de las asignaturas.• La nula apertura de la totalidad de materias optativas propuestas en este plan nuevo.• La insuficiente práctica integradora.• Falta integración de los conocimientos teóricos con la práctica.
Perfil y actitudes del profesorado	<ul style="list-style-type: none">• La poca actualización disciplinar de los docentes (que han dado por mucho tiempo materias en el programa educativo en liquidación).• El conformismo, quedarnos como espectadores de las equivocaciones y no atenderlas.• La apatía del profesorado.
Estudiantes y sus condiciones	<ul style="list-style-type: none">• Disminución de la matrícula.• Alto nivel de deserción de estudiantes en enseñanza de las matemáticas.• Baja formación en valores familiares, lo que provoca que nuestros aspirantes no vengan por vocación, sino solo para encontrar un trabajo.
Contexto inmediato y mediano	<ul style="list-style-type: none">• Pueden surgir escuelas particulares que aperturen carreras que enfatizan algún campo de la educación física, por ejemplo, el campo de los deportes.• Políticas institucionales y reglamentos que obligan a hacer cambios a lo planeado (por ejemplo co-docencia y electivas).• Falta de demanda por la carrera, especialmente en enseñanza de las matemáticas.• Distanciamiento con las demandas que hacen los empleadores.

Fuente. Elaboración propia con base en la información recabada en las preguntas abiertas del cuestionario.



CAPÍTULO 5. Un segundo acercamiento. Hallazgos de la etapa de profundización

Los datos son la transformación de esa información que comparten los actores, donde la realidad se compone de la significación que éstos le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra; en él se integran, entre otras: nociones, conductas y representaciones.

(Guber, 2005)

En el presente apartado se enfoca en profundizar en los dominios de lo que piensa e interpreta el profesorado, y en lo que dice que hace en su accionar cotidiano en el marco en su participación en el cambio curricular. El énfasis se coloca en el revelamiento de situaciones y hechos que los docente resaltan como elementos que influyen en las reformas curriculares, especificando cómo los actores configuran el contexto significativo a partir de sus nociones y las prácticas que emprende.

El capítulo se organiza en dos partes. En la primera se esbozan las características generales de los docentes entrevistados, resaltando solo algunos rasgos puesto que los sujetos participantes son los mismos que se implicaron en la primera etapa empírica. En la segunda se comparten los resultados de la información obtenida, a través del desarrollo de categorías analíticas.

5.1 Caracterización de los sujetos de estudio

En la muestra de participantes de la LEFyD se incluyó a ocho profesores, cinco de tiempo completo y tres bajo la inscripción por asignatura; mientras que de la LEM fueron ocho docentes, tres de tiempo completo y cinco por asignatura.

Hubo más hombres: 11 frente a cinco mujeres. Los profesores han dedicado esfuerzo y dedicación en su formación profesional, lo que los llevó a obtener grados de maestría y doctorado en la totalidad de la muestra: dos de ellos tienen estudios de posgrado en el área de Educación, uno en el campo relacionado con la gestión y política educativa; los 13 restantes están formados en áreas del conocimiento vinculadas con la educación física y/o enseñanza de las matemáticas.



Actualmente, tres continúan su formación académica, dos en áreas muy afines al campo disciplinar en el que se desempeñan laboralmente, y un docente en un campo de conocimiento más general.

El profesorado con tipo de contrato de profesor-investigador de tiempo completo debe emprender, además de la labor docente, actividades diversas que impacten en los ámbitos de gestión, tutoría, difusión e investigación. Por su parte el profesorado de asignatura está primordialmente enfocado a realizar labores de la función docente en el horario establecido; de manera adicional, este personal colabora en aquellas actividades que inciden en los procesos de formación del estudiantado (asesorías de proyectos de investigación, tutoría individualizada o grupal, entre otras) y se implica en las diversas actividades que se organizan en el plantel (concursos estudiantiles, eventos culturales, congresos, etcétera). Cabe precisar que los profesores de asignatura tienen adscripción adicional en otras facultades con horas de docencia frente a grupo y, en algunos casos, en educación primaria y secundaria por el turno vespertino, así como en posgrado en escuelas privadas.

La antigüedad en el plantel (no así en la institución) refleja una plantilla de catedráticos con adscripción relativamente reciente, hasta cinco años en un 31 por ciento (5), el grueso de los profesores entre seis y 10 años en un 44 por ciento (7), finalmente, un 25 por ciento (4) reportan una antigüedad entre 11 a 17 años. Las características que tipifican de manera general a los profesores informantes se precisa en la siguiente tabla:



Tabla 15. Características de los profesores entrevistados

No.	Sexo	Carrera	Tipo de contrato	Antigüedad	Formación académica	En formación
A	H	LEFyD	PTC	7	Maestría en Ciencias del Deporte, Alto rendimiento	Doctorado en Enseñanza y el aprendizaje de las Cs. Experimentales
B	H	LEFyD	PTC	4	Maestría en Metodología del Entrenamiento Deportivo	Doctorado en Ciencias Médicas
C	H	LEFyD	PTC	3	Doctorado en Ciencias Fisiológicas	
D	M	LEFyD	PTC	14	Doctorado en Educación Física y Artística	
E	M	LEFyD	PTC	16	Doctorado en Educación Física y Artística	
F	H	LEFyD	PA	7	Maestría en Ciencias del Deporte, Alto rendimiento	
G	H	LEFyD	PA	10	Maestría en Educación. Área Educación Física	
H	H	LEFyD	PA	7	Maestría en Educación	
I	H	LEM	PTC	3	Doctorado en Educación, línea Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	
J	M	LEM	PTC	16	Maestría en Psicología aplicada	
K	H	LEM	PTC	3	Doctorado en Matemática Educativa	
L	M	LEM	PA	6	Maestría en Educación con Esp. En Matemáticas	
M	M	LEM	PA	6	Maestría en Educación con Esp. En Matemáticas	
N	H	LEM	PA	5	Maestría en Educación	Doctorado en socioformación del conocimiento
Ñ	H	LEM	PA	17	Maestría en Educación	
O	H	LEM	PA	6	Doctorado en Gerencia y Política Educativa	

Fuente. Elaboración propia con base en registros de las entrevistas.

5.2 Análisis de las entrevistas: discursos del profesorado sobre el cambio curricular

A continuación se presenta un análisis descriptivo y sistemático de cada una de las siete categorías analíticas (anexo 5) que da cuenta de la manera en que los docentes interpretan el cambio curricular del que forman parte. La descripción según Strauss y Corbin (2008), es la base



para interpretaciones más abstractas de los datos, incorpora conceptos y evidencias, y su nivel de detalle depende de la mirada del investigador y es básica para el ordenamiento conceptual.

- El cambio curricular como distancia y adaptación entre lo instituido y lo vivido

Un cambio curricular no funciona de acuerdo con una secuencia lineal, sino que sufre un conjunto de fisuras (adaptaciones y modificaciones) en cuya aparición incluye, por un lado, la manera en que sea recibido, percibido y realizado por el profesorado y, por otro, como sea liderado el proceso en los centros escolares (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997 en Escudero 1999, p. 178). Dicho en otras palabras, los profesores como sujetos activos de un cambio, toman decisiones sobre el proceso mismo de implementación curricular, por lo que es prácticamente imposible que haya una puesta en marcha fiel a las planificaciones previas (Bolívar, 1999).

Entre el rediseño curricular y el currículo implementado existen diversas situaciones, múltiples factores y eventos propios del proceso curricular. Escudero (1999) denomina “filtros” a estos elementos y, desde su perspectiva, en ellos se ponen de manifiesto “las ideas, mentalidad, cultura de los profesores, también en sus actitudes y disposiciones, así en sus modos de hacer las cosas” (Escudero, 1999, p. 271).

El profesorado universitario que se implica en procesos de cambio educativo es, ante todo, un sujeto que participa en la determinación y en las orientaciones de los trabajos de un nuevo diseño o rediseño curricular. En consecuencia, es un sujeto que está determinado por ciertos marcos personales/individuales e institucionales en su accionar durante todo el largo proceso de desarrollo curricular. Angulo (2009) al respecto precisa que “la mayoría de los profesores, de manera colectiva o individualmente, llevan a cabo múltiples modificaciones a los contenidos, en algunos casos apegándose a la orientación general del currículum, pero en la mayoría alejándose o poniéndose en franca contraposición” (p. 103).

Derivado del análisis de los discursos de los profesores entrevistados, se puede concluir que los currículos reestructurados no se implementan de manera lineal y total, en principio porque estos programas educativos son considerados como coordenadas y guías que prescriben las



características esenciales y los rasgos curriculares de manera general. En los siguientes segmentos del discurso se evidencian algunos ejemplos:

Yo creo que nunca pasa eso, o sea, ni aquí ni en ninguna parte, o sea, el documento obviamente tiene una carga de normativa y una carga de guía y de horizonte (...) cualquier documento es el ideal del proceso, entonces, es importante que esté claro y que sí sirva tanto de normativa como de guía pero pues no, nunca se sigue al pie de la letra porque pues creo que es imposible, o sea, tendríamos que tener todos la misma lectura, la misma comprensión, el mismo nivel formativo, las mismas áreas de conocimiento, la misma visión de educación y eso es complicadísimo, o sea, yo creo que más bien nos homogeniza hasta cierto punto sobre la visión y el propósito de la carrera (I, LEM, PTC,H).

En realidad, el documento curricular es una guía que nos facilita mucho la labor que debemos atender y emprender en las aulas, sin embargo[,] la realidad es otra, pues influyen muchas cosas, entre algunas, el que los profesores tenemos un propio estilo y forma de ser y actuar (E, LEFyD, PTC, M).

En este estudio, en los discursos de los docentes se manifestó que existe una distancia entre lo diseñado y lo realmente vivido, lo cual se presenta como una constante que atraviesa y está presente a lo largo de las entrevistas, especialmente en el tema de los contenidos planteados oficialmente en los documentos curriculares.

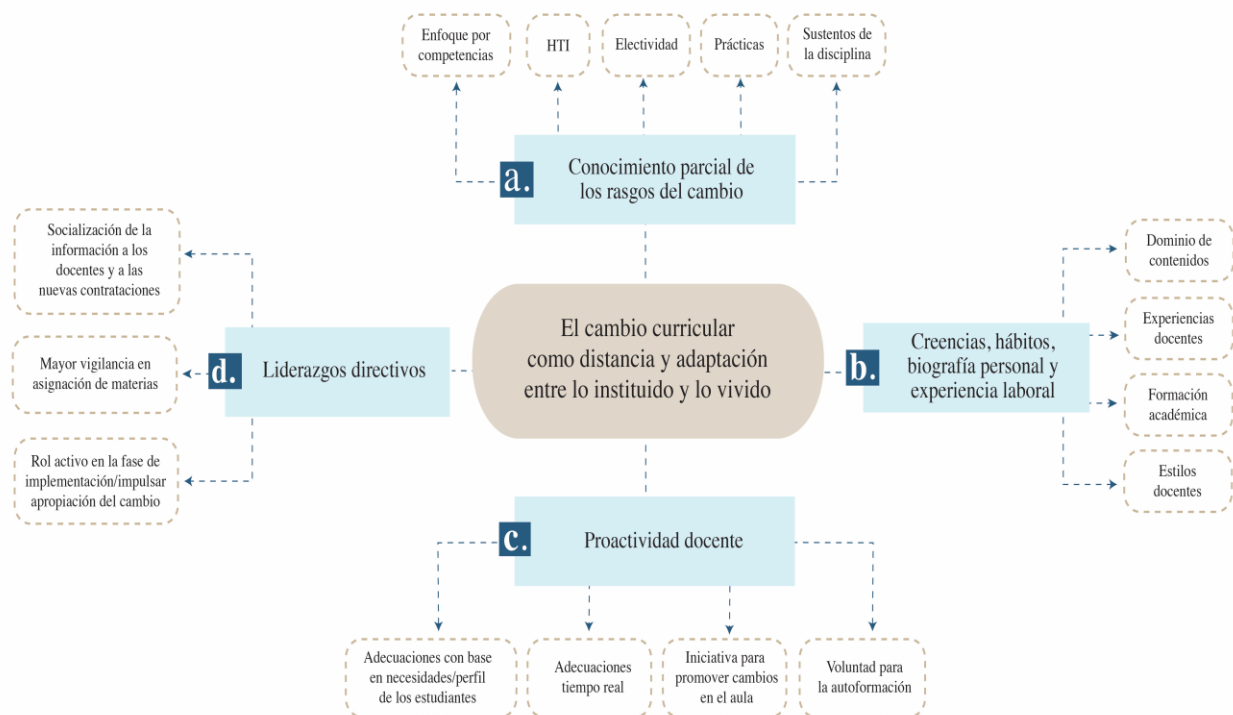
Si noto que a veces se saltan cierto temas aprobados en el programa de la materia, y casi estoy segura que imparten los que anteriormente estaban (G, LEFyD, PA, H).

Sinceramente hay contenidos que están en el programa, pero no los he abordado, son de esos que propusieron el grupo de profesores nuevos, y yo no les veo mucho sentido, esos [contenidos] no los van a aplicar cuando trabajen en primaria o secundaria (M, LEM, PA, M).

Aunado a lo anterior, también se identifica por el profesorado que los programas educativos no son reproducidos fielmente en la práctica; por el contrario, son interpretados y redefinidos en función de factores: *personales* y *contextuales*.

Desde la visión de los docentes, los *factores personales* que se involucran son: los conocimientos parciales sobre los rasgos del cambio; creencias, hábitos, biografía y experiencia laboral; y, proactividad docente (accionar y creencias del deber ser). Los *factores contextuales* identificados están asociados a los liderazgos directivos.

Figura 7. Elementos de análisis de la primera categoría empírica



Nota. Elaboración propia con base en datos de las entrevistas.

El docente implicado en ese espacio de desarrollo curricular tiene la posibilidad de hacer ajustes y adaptaciones individuales y/o colectivas de lo instituido. Las evidencias que declara el profesorado de las distancias y ajustes entre lo instituido y lo vivido se relacionan con lo siguiente:

a. Conocimiento parcial de los rasgos curriculares. Entre el profesorado existen diferencias respecto del grado de dominio e interiorización de los elementos que se plantean en los currículos reestructurados. Se reconocen cinco aspectos de ambos programas de los que se expresa tener información parcial: (1) enfoque por competencias; (2) horas de trabajo independiente; (3) electividad; (4) optatividad; y (5) prácticas extraclase. Para el caso del programa de la LEM se enfatiza el poco conocimiento sobre los sustentos del campo disciplinar: la matemática educativa. La escasa información y/o el poco conocimiento se reconoce como una razón que de alguna manera influye en los docentes para que asuman diversas posturas y maneras de accionar el currículo. Los siguientes segmentos del discurso ejemplifican claramente cómo al interior del



grupo de profesores difieren los niveles de apropiación que se han logrado de los rasgos aquí señalados, lo que lleva a tomar decisiones personales de acuerdo al entendimiento individual, experiencias previas y creencias:

*La **hora independiente** es justamente donde el estudiante tiene que tener un proceso autodidacta, un proceso de aprendizaje; yo creo que esa parte no la hemos entendido los profesores, esa parte requiere un proceso de capacitación todavía porque no nos ha quedado muy claro toda la esencia de esas materias (O, LEM, PA, H).*

*Pero al momento de aplicar **la práctica real** que deben emprender los estudiantes, es cuando se comienzan a complicar las cosas y también a resolverse, y se resuelven ya que los maestros tomamos decisiones que no sabemos si son las acertadas, pues no hay un manual o guía de práctica, y cada quien hace lo que quiere conforme cree que es lo más conveniente (B, LEFYD, PTC, H).*

*A la hora de aplicarlo pues nuevamente considero que no todos tenemos la idea bien puntual de cómo se debe de llevar a cabo, y entonces a veces no lo aplicamos como deberíamos y eso provoca que en realidad no se esté trabajando para **desarrollar las competencias** como al inicio se planificaron, creemos que sí, pero estoy seguro que no (G, LEFYD, PA, H).*

*La **educación matemática** se deriva de procesos de investigación pero falta como aterrizar esos procesos de investigación en prácticas concretas, o sea, el plan es muy bueno, entonces eso es lo que me gusta, que está sustentado en modelos teóricos de vanguardia a nivel internacional, pero posiblemente no lo estamos implementando como debe ser, o sea, como que me preocupa, porque si en algún momento tuviéramos, digamos, un panel internacional de decir miren “estos tienen este modelo, están formando profesores de esta manera”, me preocuparía que nos hicieran así un escaneo en varios sentidos de quienes estamos involucrados, de cómo lo estamos haciendo, no sé qué tan bien parados quedaríamos ahí (K, LEM, PTC, H).*

*La **optatividad y electividad** en el papel están bien, incluso creo le dimos bastante peso para que ese fuera un elemento innovador de este plan, pero la realidad es totalmente diferente a lo que se planificó, ya no se aplica lo que está en el currículo (C, LEFYD, PTC, H).*

Los profesores enfrentan el cambio con dudas, interrogantes y desconocimientos; expresan de varias maneras el ideal proyectado y el desfase que tienen en algunos elementos prescritos en el documento curricular, y que en mayor o menor medida se presenta de manera diferente en su puesta en marcha. Incluso en los discursos del profesorado se nota su impresión de que no todo el colectivo posee el adecuado conocimiento de los rasgos que se plantean en los planes de estudios reestructurados.



b. Los factores personales que se perciben como influencia para reinterpretar lo establecido, se vinculan con las creencias, hábitos, biografía y experiencia de vida de los profesores, esto es, la combinación de elementos propios de las dimensiones personal (biografía e individualidad) y profesional (formación académica y experiencial) que entran en juego y que son ingredientes que aumentan la distancia entre lo instituido en el documento curricular y lo que se opera y vive en la realidad.

Desde las voces de los docentes, se encontró que las creencias del profesorado, sus hábitos, costumbres y experiencia formativa en muchas ocasiones influyen más que lo establecido en el currículo oficial para determinar ciertas decisiones y conductas ante la puesta en marcha de los planes y programas de estudio, tal como se manifiesta en los siguientes testimonios:

Una meta que tengo como parte de mi asignatura es que los estudiantes logren desarrollar un proyecto de investigación o intervención, al final sí lo consigo, pero los medios de los que me valgo son los que me han funcionado en lo personal, y no apegado, creo, a la metodología de las competencias, a los cánones que este enfoque debe seguir (E, LEFYD, PTC, M).

Segura estoy que no porque hemos revisado en las reuniones de academia, y cuando aprobamos lo de los programas analíticos vemos programas que nada que ver o que difieren mucho con lo que tenemos plasmado en el currículo, por ejemplo, hay temas que no deberían estar y que son del plan anterior, entonces, al fin y al cabo te das cuenta que cada maestro hace la adecuación que considera en función de sus creencias y lo que domina y su experiencia (M, LEM, PA, M).

El profesorado entrevistado apunta que uno de los ingredientes fundamentales para el éxito del cambio o reforma curricular tiene que ver con la relación que se establece entre experiencia en el ejercicio de la docencia y el dominio de contenidos disciplinares. Sin embargo, su arraigo en ese binomio produce que el profesorado se ancle en lo que ya sabe y en el cómo enseñarlo para seguir en esa misma tesitura y no mirar hacia las posturas de enseñanza y aprendizaje que se plantean y promueven en los documentos curriculares. Los hábitos arraigados y experiencias previas en los docentes también influyen en las conductas para generar o impulsar un cambio, esto a la luz de las situaciones que ha experimentado el docente a lo largo de su trayectoria profesional. El actuar y conducirse con éxito provoca cierta seguridad, con miras a mantener dicho estatus, tal como se refleja en los siguientes argumentos:



En este plan está muy separada la cuestión didáctica de la enseñanza y en mi perspectiva yo considero que deben darse a la par, o sea, el maestro que enseña álgebra debe de ir al momento incluyendo la cuestión de cómo enseñar el álgebra a sus estudiante, yo así lo sigo haciendo porque me ha funcionado en la práctica (L, LEM, PA, M).

La realidad es que cada profesor hace las adaptaciones que considera necesarias en los contenidos, incluso el profesor X imparte el contenido que domina, los que no domina ni los ponen en su programa, y es lógico hasta cierto punto porque no le iría nada bien (B, LEFyD, PTC, H).

Los docentes entrevistados valoran positivamente la formación continua en la que han participado. Sin embargo, reiteradamente mencionan que dichos procesos de capacitación no contribuyen en el ideal de formación centrado en competencias (explícito enfáticamente en el currículo oficial), ya que estos procesos se generan de manera apresurada y superficial, dando pie para que cada profesor reinterprete de manera libre y diferenciada el enfoque (utilización de estrategias, mecanismos de evaluación, dinámica de sesiones centradas en competencias, entre otras).

Fíjate que el tema de las competencias es lo más débil, no se nos dijo cómo se aplica, ni de evaluación, ni de elaboración de instrumentos de evaluación, ni elaboración de rúbricas, solo se nos dio un bosquejo “la formación por competencias es esto, esto, esto y ya”, contrario en la otra universidad donde yo trabajé, teníamos que tomar un curso que duraba como tres meses los sábados, y teníamos como que marca personal y seguido era un curso tras curso tras curso dirigido en ese enfoque, hasta cursos de elaboración de competencias profesionales como las que tiene el CONOCER, y yo me baso para mis clases más en ese proceso de capacitación, la verdad (B, LEFyD, PTC, H).

Creo que debe de haber más posibilidades, creo que sí debemos de buscar esa capacitación o esas nuevas estrategias que pudiera hacernos trabajar en equipo entre profesores, con mayor cohesión en el enfoque por competencias, que nos lleve a que realmente el chico sienta que está trabajando en el enfoque por competencias (Ñ, LEM, PA, H).

Finalmente, en los discursos del profesorado de la LEM hay visiones en la forma de concebir y operar el currículo. Esto dada la reconfiguración profunda que se hizo de la formación de los futuros profesores de matemáticas, con base en un modelo teórico de la educación matemática para la formación de profesores que apela por la nula fragmentación de la disciplina y la didáctica. Este modelo plantea que se deje atrás lo que se hacía en la década de los años ochenta y noventa en la formación de profesores, cuando se planteaba por separado el componente



pedagógico del componente matemático. La visión de este modelo en el que se sustenta se concibe de la siguiente manera:

La educación matemática se deriva de procesos de investigación, pero falta como aterrizar esos procesos de investigación en prácticas concretas, o sea, una cosa está en el fundamento y otra cosa es aterrizarlo en las aulas, creo que en ese punto estamos tratando de avanzar y no se ha logrado y tal vez otra cosa que se ha dejado de lado, bueno, es que no eso se ha dejado de lado (I, LEM, PTC, H).

Eso es lo que me parece como la parte complicada porque en el papel está muy bonito, (...) desde mi punto de vista, lo que el plan requiere son profesores, bueno, para empezar no necesariamente tienen que saber de la existencia del modelo, pero sí con los conocimientos que marca el modelo, entonces digamos que el modelo lo que plantea es que se deje atrás lo que se hacía en la década de los ochentas y noventas en la formación de profesores, se planteaba como por separado una fuerte componente pedagógica, una fuerte componente matemática y ya tú y profesor hazte bolas en el aula de matemáticas, a ver cómo le haces para juntar esas dos cuestiones (k, LEM, PTC, H).

c. Proactividad docente. El profesorado tiene iniciativa, autonomía, poder de autogestión para anticiparse y proponer sus propias estrategias y mecanismos para que fluyan los procesos formativos en los estudiantes.

En el consenso de los discursos de los profesores se revelan cuatro elementos que reflejan una actitud proactiva del docente determinada por cierta inquietud o situación: (1) voluntad para la autoformación en el tema de las tendencias educativas; (2) iniciativa para promover innovaciones en el trabajo de aula y trabajo colaborativo entre asignaturas; (3) adaptaciones de contenidos temáticos con base en el tiempo real del periodo semestral; y (4) adaptaciones en el proceso de formación con base en las necesidades y perfil con el que llegan los estudiantes. En los siguientes ejemplos se comparten solo algunos de los comentarios de los profesores en los que se describen situaciones o inquietudes que provocaron una actitud proactiva del profesorado:

*Bueno yo me he tenido que empapar del **enfoque centrado en competencias de manera autodidacta**, los cursos no han sido suficientes, entonces he tenido que leer libros y experiencias reales donde se ve que aplican las competencias con estudiantes de licenciatura (D, LEFyD, PTC, M).*

Mi trabajo ha cambiado, ha evolucionado, pero no lo veo ligado con el plan de estudio, o sea, el plan de estudio no me dice “tienes que ser y actuar así” o “vas a cambiar la clase así”, no lo veo,



*sé que hay competencias que antes no existían en el plan anterior,... trato de cumplir con los propósitos, trato de cumplir con las competencias, pero creo que mi forma de dar clases ha ido evolucionando, y eso ha sido con base en mi **actitud e iniciativa por ser mejor**, con base en mi capacitación individual, a mis ganas de prepararme para enfrentar los retos que tenemos en este plan nuevo (O, LEM, PA, H).*

*Entonces **reestructurar conforme a la marcha también nos ha tocado**, y eso estoy seguro sucede casi en todas las asignaturas, al darte cuenta cómo llegan los estudiantes de materias antecedentes a la que se imparte (N, LEM, PA, H).*

*De hecho en esta materia que tuve, fue la primera vez en toda mi historia que no alcancé a ver el programa, quedó una unidad pendiente que recuperé iniciando el segundo semestre y era porque íbamos muy lento y yo decía “bueno me voy más rápido o los espero porque pues de por sí vamos empezando y vienen así”, y no alcancé a ver el contenido, entonces eso me sirvió de experiencia para **hacer mejor mi planeación de segundo semestre de acuerdo a los tiempos del semestre y calculando algunas deficiencias que traen los chicos** (L, LEM, PA, M).*

Si bien existen metas en común entre el profesorado, de acuerdo con lo establecido en el currículo oficial, también se reconoce que es mediante una activa participación e iniciativa personal como se resuelven las distintas situaciones que se presentan en la cotidianidad de la puesta en marcha de los programas de estudio.

d. Un factor de éxito que aparece en los discursos del profesorado es el liderazgo de los directivos para dar cumplimiento a lo establecido en el documento curricular. Es decir, en los responsables de conducir en el plantel el cambio curricular (directivo, coordinador y asesor pedagógico) recae que los principios e idearios proyectados en su marco general se cumplan. En este sentido los directivos juegan un rol decisivo en los inicios de un cambio curricular, pues son quienes tienen la información, conocen las dinámicas y características del contexto y las particularidades de los docentes, además son los que debieran promover el impulso, estimulación y motivación para que se generen cosas importantes y reconocibles. En los siguientes comentarios se refleja tal situación:

Un factor importante también es el liderazgo que tienen las autoridades al decidir o al ser parte de una reestructura pues es como el que puede marcar la ruta y batuta, es decir, todos toquen el mismo ritmo, el mismo son (Ñ, ELM, PA, H).



Es importante el liderazgo que tienen las autoridades al decidir determinadas cosas, al ser parte de una reestructura, creo que en ellos recae el peso para que estos nuevos planes tengan buen puerto, pues ellos representan la autoridad moral y conocedores del tema, y si ellos no se involucran de lleno, no habrá cambios significativos (E, LEFyD, PTC, M).

Cabe precisar que, desde la visión de los profesores se reconoce que los directivos (director, coordinador académico y asesor pedagógico) y asesores externos (de la Dirección General de Educación Superior) estuvieron atentos colaborando en el proceso de reestructuración curricular, como fuentes de información. Sin embargo, para ellos es apremiante que en este momento que se ponen en marcha los planes de estudio, los responsables del plantel se enfoquen en este tema con la profundidad e importancia que amerita. Esto se puede inferir con base en los testimonios expresados en las entrevistas, en donde se alude con bastante frecuencia el hecho de que se ha minimizado la importancia que en este momento tiene la implementación curricular en comparación con la etapa de reestructuración curricular. Aquí se muestran algunos fragmentos que revelan tal situación:

El director y la asesora pedagógica se involucraron en la reestructuración curricular, nos apoyaron en lo que se necesitaba, nos brindaban toda la información, pero yo noto que ahorita ya no se le da la importancia que tienen estos nuevos planes de estudio, el tema de los planes se retoma en muy poco tiempo, por ejemplo en las reuniones se ve el tema, pero se le da una importancia menor, te pongo un ejemplo, en algunas ocasiones solo se habla del rendimiento de los alumnos (C, LEFyD, PTC, H).

Creo que también ayudó mucho la parte administrativa, la asesora pedagógica, la coordinación de la carrera, la misma dirección del nivel superior, creo que en estos tres grandes bloques se tuvo mucho diálogo en el rediseño, sí, pero sabes que está pasando ahora, que eso ya no se nota con tanta intensidad, ósea, se ha diluido la importancia y creo que el plan ya está tomando distintos rumbos (I, LEM, PTC, H).

Finalmente, dos demandas más desde la voz de los docentes, que atañe a los directivos atender, y favorecerían hacia un cambio real son, por un lado, la socialización de la información de los rasgos innovadores de los planes de estudio, tanto a los profesores que estuvieron implicados y nuevas contrataciones para lograr una debida apropiación y, por otro, mayor vigilancia en la asignación de materias.



Se visualiza desde las posturas de los docentes que, los directivos tendrían que socializar con profundidad la información completa del marco general del cambio curricular, tanto en sus elementos teóricos y conceptuales, así como los más particulares, por ejemplo: el tema de las competencias sistémicas, genéricas, instrumentales e interpersonales, la vinculación de materias y generación de proyectos integradores, las prácticas extraescolares, y la operatividad de las HTI, aspectos más desconocidos con el mayor número de menciones. A continuación un par de ejemplos:

No conozco con profundidad todos los elementos del plan de estudios, sabes lo que pasó fue que cada uno de los profesores participó en alguna etapa de la reestructuración y nos correspondió atender ciertas tareas u opinar en ciertos temas, pero no en todo el proceso, no sé los demás compañeros (...) creo que sí hace falta que las autoridades nos presente con detalle todo el documento curricular, al menos a los profesores que solo impartimos algunas materias (M, LEM, PA, M).

Por ejemplo, yo no conozco todo el documento curricular, creo que está faltando que se nos presente cada apartado, qué sustentos tenemos, cómo vamos a trabajar, cómo se va a colaborar entre materias, homogeneizar lo del tema de las horas independientes (G, LEFyD, PA, H).

Por otro lado, se explicita y denuncia que existen contradicciones en la asignación de algunas asignaturas a profesores que no cumplen el perfil requerido, también la ausencia de orientación y apoyo para el personal de nueva incorporación (no inmiscuidos en el cambio), situaciones que abonan de entrada, al incumplimiento de las expectativas e ideales que se proyectaron en los programas analíticos. Lo anterior puede apreciarse con los siguientes comentarios:

El problema luego es todo lo que comentamos, quién va a dar las materias, ¿tiene el perfil? El qué llegó ¿sabe lo que tiene que hacer? Si no lo tiene o no sabe nada del nuevo plan de estudios, pues lo que se propuso simplemente no se cubre y se termina por hacer lo que cada quien quiere (D, LEFyD, PTC, M).

Los directivos tendrían que plantearse: ¿realmente tengo al docente adecuado en tal materia? que también es otro factor que veo se descuida, no se privilegia el perfil docente, que a veces pues también las cuestiones de recursos van mal y no se quiere contratar, entonces te apoyas con lo que tienes y tratas de sacarlo adelante, entonces, finalmente la aplicación se da bajo lo que sabe de conocimientos el que la está dando o lo que él cree es lo más adecuado (Ñ, LEM, PA, H).



Como se ha visto a través de las evidencias empíricas, tal parece que es poco frecuente el intercambio que existe entre directores y docentes en los temas relacionados con el cambio curricular (en los aspectos más pedagógicos, de formación docente, entre otros), y la interacción se vincula solamente con la parte operativa, coordinativa y del funcionamiento y gestión de procesos. Sin embargo, desde la literatura en el tema (Cfr. Fullan, 2002), se promueve que el directivo debe apropiarse en profundidad de los enfoques educativos y rasgos de una reforma con el afán de ofrecer un mejor acompañamiento y auxiliar con contundencia en las posibles dudas, demandas y situaciones que se presenten durante los procesos de implementación curricular.

Lo anterior es consistente con uno de los argumentos que Escudero (1999) puntualiza cuando aborda el tema de los profesores y los cambios curriculares sometidos a sus patrones de percepción y reacción donde: “el profesor no pone en práctica linealmente un proyecto curricular, por el contrario, lo filtra y lo redefine en función de demandas que emanan de sus situaciones instructivas, de su conocimiento práctico, de sus estructuras de pensamiento y creencias” (González y Escudero 1987, en Escudero, 1999, p. 275).

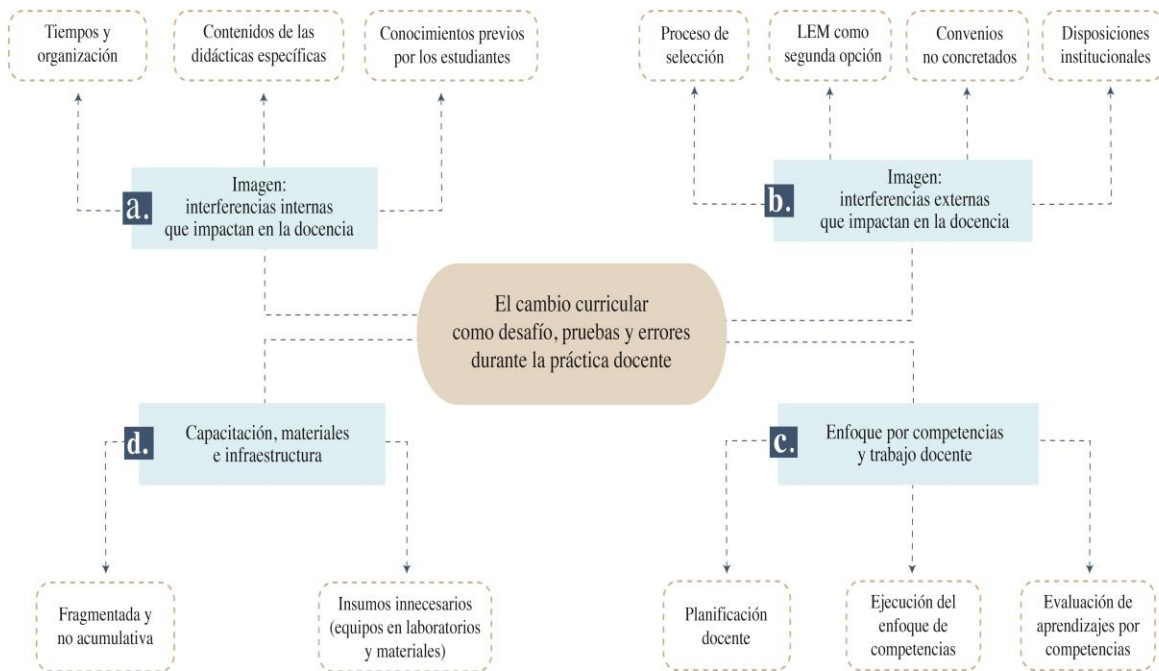
- El cambio curricular como desafío, pruebas y errores durante la práctica docente

Como ya se afirmó en la categoría anterior, un cambio curricular no funciona de acuerdo con una secuencia lineal, sin contratiempos, sino que le presenta al profesorado diversas situaciones que debe enfrentar y resolver durante su puesta en marcha, a manera de prueba y error, donde los profesores se enfrentan a constantes situaciones que los desafía durante la práctica docente.

Lo anterior es entendible dado que el profesorado se ha involucrado en el cambio curricular de manera consciente, especialmente en la etapa del diseño curricular, etapa previa a la puesta en marcha donde no se puede saber y prever las situaciones y eventualidades que emergen en la implementación de las reformas diseñadas y aprobadas. Es hasta la fase de la aplicación que se experimentan diversas incidencias y situaciones inesperadas que movilizan al docente para la toma de decisiones sobre el proceso educativo, especialmente en asuntos de carácter práctico y de intervención de la práctica docente.

La realidad empírica reportada en las entrevistas con los profesores permitió rescatar cuatro factores que influyen como detonantes para caracterizar a la presente categoría:

Figura 8. Elementos de análisis de la segunda categoría empírica



Fuente. Elaboración propia con base en datos de las entrevistas.

a. Imagen: interferencias internas que impactan en docencia. Como ya se ha referido en otras partes de esta investigación, la práctica docente representa la tarea núcleo de un profesor y durante esta labor se hacen presentes un sinnúmero de situaciones dado que es una tarea compleja, multidimensional y fundamentalmente subjetiva. Si bien en esta investigación no se confrontó la realidad evidenciada desde los discursos de las entrevistas con la actividad real del docente, sí resultó un tema del que se recogieron diversas ideas, dado que en los testimonios de los profesores se revelan situaciones a las que se enfrentan durante el accionar cotidiano.

Por ejemplo, en la LEM, los testimonios vinculados con situaciones que preocupan, e incluso desestabilizan a los docentes en el ejercicio de su labor cotidiana están relacionadas con las



siguientes imágenes: *tiempo y organización, contenidos de las materias de las didácticas específicas y conocimientos previos del estudiantado.*

En este programa en concreto, los profesores se sienten afectados por el *factor tiempo y organización* porque a pesar de tener el control del dominio del tiempo y alcance de los contenidos, interfieren ciertas situaciones que afectan el proceso de aprendizaje durante la labor docente que retrasan el cumplimiento de lo que se estableció, es decir, la idea es hacer más efectivo el tiempo real de la operatividad de las materias obligatorias para evitar que se traslaparan con aquellas materias de corte práctico.

Por otro lado, el tema de los *contenidos de las didácticas específicas* no se está abordando desde los planteamientos expuestos en el documento curricular, lo cual parece causar incomodidad en el grupo de profesores que defienden y fundamentan esta postura de formación, a diferencia del grupo de profesores que no están de acuerdo con la manera en que se redefinieron las didácticas específicas, actuando en la práctica docente con el proceder habituado, pese a los sustentos teóricos en los que se soporta. Finalmente, el *poco dominio de contenidos con el que llegan los estudiantes tanto de nuevo ingreso como de semestres previos* causan expresiones y valoraciones despectivas hacia el avance de lo establecido en los programas de asignatura. A continuación, se presentan una pequeña muestra con algunos argumentos en cada caso:

Te pongo un ejemplo, las cargas horarias se traslapan, además de la logística que implica para ellos trasladarse, hacer sus observaciones y demás tareas, yo creo que en ese sentido nos ha faltado organización, para no chocar horas de clase con traslados, horarios de prácticas, ósea, eso nos mueve a veces todo, descontrola (I, LEM, PTC, H).

*La verdad es que las materias de las **didácticas específicas**, por ejemplo, didáctica del cálculo, didáctica del álgebra, didáctica de la aritmética, son como el escenario ideal donde se analizan los procesos de aprendizaje, pero no le estamos entrando bien-bien a este tema, eso descontrola porque **estamos aplicando distintas lógicas**, eso se nota (K, LEM, PTC, H).*

*Cuando diseñamos el plan, por ejemplo de mi área específica, pensamos en un chico de prepa muy ideal, con un montón de habilidades que en realidad no traen y eso desestabiliza el proceso, por ejemplo, porque viene con **muchas carencias y poco dominio** que me hacen modificar varias temáticas y el sentido pues cambia totalmente (J, LEM, PTC, M).*



En el caso de los profesores de la LEFyD se reportan otras interferencias a los que se enfrentan durante la práctica docente, por un lado, aquellos que se vinculan con: *la poca articulación de las asignatura y la actitud de los estudiantes* (poca responsabilidad, todo fácil).

En cuanto al primer elemento, los profesores revelan que es pobre el trabajo de vinculación y coordinación entre las diferentes áreas y disciplinas que integran el documento curricular, pese a que en éste se manifieste lo contrario, en el sentido de trabajar conjuntamente para promover estrategias y experiencias integradas de aprendizaje. En cuanto al segundo, es reiterada la preocupación y malestar en el profesorado sobre la actitud de los estudiantes de la LEFyD, en tanto que muestran poca responsabilidad en su rol como alumnos; también les resulta preocupante la intención por sobresalir pero con el mínimo esfuerzo. Para mostrar un ejemplo de ambas situaciones se presentan los siguientes fragmentos de texto:

En la práctica real la articulación de las asignaturas no se da y eso afecta a mi asignatura porque a veces dependo de otras asignaturas que no cumplen, y eso sí que me ha llegado a fastidiar (...) es muy light la vinculación (G, LEFyD, PA, H).

Han sido generaciones difíciles, en cuanto a que traen muchos problemas de actitud, sí, ósea son chicos que pareciera que no vienen a estudiar y que solo quieren sacar un papel universitario, y además con diez, porque eso sí, quieren siempre diez, y con el mínimo esfuerzo, y en esto coincidimos varios (C, LEFyD, PTC, H).

b. Imagen: interferencias externas que impactan en la práctica docente. Los profesores perciben cierta afectación en el proceso formativo derivado de algunos incidentes que ellos mismos clasifican de tipo externo, dado que los perciben con poco control por parte de ellos. Entre las interferencias que mencionaron se encuentran las siguientes: *el proceso de selección de los estudiantes*, el hecho de que *el programa de enseñanza de las matemáticas se considere segunda opción*, *los convenios no concretados para realizar prácticas extraclase* y *las nuevas disposiciones institucionales que influyen en los procesos de enseñanza* (el nulo apoyo a la estrategia de co-docencia y la operatividad en el tema de las asignaturas optativas). Enseguida se muestran las opiniones de los entrevistados en cada situación aquí referida:

Porque cuando un alumno entra a una carrera que es específica como en este caso específicamente matemáticas es porque tú esperas que ya tenga ciertas bases y ves cuando llega



que no sabe ni siquiera cuestiones básicas de aritmética, creo entonces que ahí nos está fallando el proceso de selección, y merma el proceso educativo una vez que ya quedan inscritos (L, LEM, PA, M).

Sinceramente seguimos teniendo descontrol en el primer semestre porque entran muchos que no querían estar aquí, y eso contamina al grupo, a la estabilidad del proceso de todo el semestre (...) y es lógico, los chicos que no quieren estar aquí no muestran el mismo interés que los otros que sí decidieron esta carrera (N, LEM, PA, H).

Y pues otra vez tenemos cuestiones burocráticas no solventadas, por ejemplo el tema de los convenios que no se han reactivado, y eso nos detiene (A, LEFYD, PTC, H).

Por ejemplo, recientemente nos comunicaron que no habrá co-docencias, y creo que las materias relacionadas con el campo de la elaboración de proyectos deberían darse en co-docencia, pero ya las co-docencias no aplican para la Universidad, no están permitiéndolas, es contradictorio porque es un elemento de este nuevo plan que quedo por escrito (J, LEM, PTC, M).

c. Enfoque por competencias y trabajo docente. Con base en las políticas modernizadoras se puede considerar que una formación centrada en competencias puede ser pertinente para los tiempos actuales. Este rasgo se retomó en el proceso de reestructuración e implicó que los integrantes del comité curricular realizaran cambios profundos en el diseño. Como consecuencia, cambiaron las demandas que recaían sobre el profesorado con respecto a realizar alteraciones pedagógicas en el accionar de la propia labor docente.

En el *corpus* de las entrevistas se revelan dos situaciones vinculadas con el enfoque centrado en competencias. Por un lado, se enfatizó que en la etapa del diseño curricular, el tema de las competencias parecía estar resuelto, pero lo cierto es que en la aplicación de los planes de estudios aparecen las múltiples dudas sobre cómo trabajar en competencias y cómo demostrarlo con los aprendizajes que adquieren los estudiantes. En otras palabras, la iniciativa del cambio quedó concretada y se cuadraron todos y cada uno de los elementos, pero la realidad del trabajo de la puesta en marcha refleja otro panorama, tal como se ejemplifica con las siguientes citas:

Yo te lo podría decir que en el diseño se cuidaron todas las cosas y que no se dejó de lado nada pues porque fueron tantos años y tantas cuestiones de escuchar opiniones de todos los profesores y demás implicados (...) ya en la implementación, pues creo que nos hace falta el trabajo de competencias, como visibilizarlo más ya que es uno de los ejes más importantes de este cambio, la práctica creo es el reto importante de atender (...) creo esa es la mayor carencia que tenemos



hasta este momento como grupo pues no sabemos cómo aplicar el enfoque, no sabemos si en realidad estamos formando competencias en nuestros alumnos (D, LEFyD, PTC, H).

Si creo que el diseño quedó bien formulado, pero ahora que nos enfrentamos a ponerlo en práctica se nos están olvidando varias cosas, o bien, desconocemos y no sabemos cómo hacer ciertas cosas, sobre todo con las competencias (K, LEM, PTC, H).

Por otro lado, las complicaciones que destacan como elementos vinculados con el enfoque de competencias y la práctica cotidiana tienen que ver con la *planificación de sus asignaturas bajo el trabajo en competencias, la ejecución de lo planificado y la evaluación por competencias* adquiridas por los estudiantes. A continuación se presentan las situaciones que revelan la experiencia vivida en cada caso:

A mí me costó mucho trabajo reorganizar mis asignaturas, es sobre todo muy laborioso, es muy complicado, cosa que antes pues el maestro iba haciendo una semana antes, dices “tengo que planear mi clase” y ahora no, ahora tienes que planear todo el semestre, diseñar todas las sesiones, prevenir recursos, diseñar las actividades, hacer rúbricas, listas de cotejo, es un mundo de cosas que generan estrés, pues no es una materia, son varias, pero súmale además que no sabemos si estamos en lo correcto (A, LEFyD, PTC, M).

Para mí al principio fue de hecho lo más complicado y creo que sigue siendo la más complicado, procesos conceptuales pasarlos a la práctica, o al intentar lograr alguna habilidad ¿no? (...) otro asunto complicado es la evaluación porque ahora me implica pensar muy bien que quiero que aprendan y como quiero que me lo reflejen en competencias y no es sencillo (B, LEFyD, PTC, H).

Las ideas reveladas por los docentes respecto del enfoque por competencias permiten afirmar que la implementación se realiza todavía con algunas dificultades, especialmente por las preocupaciones en la adopción de los rasgos de este enfoque que van fluyendo o solventando en el transcurrir de su puesta en marcha, lo que no permite afirmar que se tengan ejemplos muy nutridos de buenas prácticas vinculadas con la enseñanza por competencias y que aún se está trabajando bajo la lógica de ensayo y error, lo que seguramente redituará en el corto plazo del proceso de implantación.

d. Capacitación, insumos e infraestructura. Desde la visión del profesorado, se admite que el proceso de reestructuración e implementación curricular, conlleva diversos cambios organizativos, formativos, condiciones de infraestructura, así como la adquisición de diversos



materiales y equipos con el fin de ofrecer las condiciones y apoyo para estimular un cambio real en las prácticas de los docentes, sobre todo cuando el enfoque de formación está centrado en competencias.

Desde los discursos del profesorado se revela que los procesos de capacitación han sido insuficientes, y no han abonado para solventar en el aula algunas situaciones pedagógicas planteadas en el documento curricular. Por ejemplo, se reitera y reconoce la inversión en los procesos de formación, pero estos con frecuencia han sido intelectualmente superficiales, carentes de un tratamiento profundo en el tema de las competencias.

En ese mismo tema, reportan que los cursos y talleres han sido fragmentados y no acumulativos, dado que la temática central ha sido enfocada en los elementos teóricos del enfoque por competencias, sin profundizar en otros de corte práctico y aplicativo; y por otra parte estos cursos y talleres han sido no acumulativos porque los cursos no fueron planeados con base en una secuencia sumativa, es decir, de ir avanzando en conocimientos básico, conocimientos de aplicación y ejecución, etcétera.

Esto es interesante porque se puede inferir que los docentes detectan el tema de la capacitación docente un foco central y un reto para apropiarse del enfoque curricular por competencias, pues, de no ser así, cada quien aplica con base en los principios individuales adquiridos en experiencias profesionales previas. Enseguida se muestran algunos fragmentos del discurso de lo aquí evidenciado:

Solo nos dieron una capacitación muy general, sí, un bosquejo de las competencias, pero no se profundizó ni en la evaluación, ni en la planeación, ni en la elaboración de instrumentos... y si creo que necesitamos más elementos, y no para uniformar, sino para tener el mismo panorama todos de este enfoque, y así cada quien decide y adapta de acuerdo a sus materias, pero con un marco común (F, LEFyD, PA, H).

Porque luego nos dan cursos en competencias en la modalidad tradicional, sí, nos vienen a decir cómo trabajar por competencias teóricamente, pero yo, por ejemplo, jamás he recibido un taller de competencias centrado y enfocado realmente en competencias, entonces me baso en mi experiencia previa, lo que me ha venido funcionando (J, LEM, PTC, M).



Al analizar las entrevistas se hallaron algunos indicios vinculados con la carencia en materiales e infraestructura, sin embargo, los profesores que se manifestaron en este tema imparten materias mayoritariamente en la LEFyD y reportan que es necesario retomar el asunto por las autoridades, tal como se refleja en los siguientes testimonios:

Hace mucha falta actualizar los materiales y equipos, me refiero a otros materiales más innovadores, lo que hay son muy elementales, porque por ejemplo, hay cosas que los alumnos no hacen, por ejemplo, mediciones de glucosa, estimación de ácido láctico, por decirte dos pruebas, eso no podemos hacerlo por falta de materiales que en otras instituciones si lo hacen porque están bien equipadas (...). Otro tema son los laboratorios que tenemos, son muy básicos y no se hacen cosas muy específicas en ellos, por ejemplo, prácticas de kinesiología o biomecánica (...). Además no están dotados de los materiales necesarios, por ejemplo, tanques de gas, caretas, etcétera y eso hace que se utilicen para otras actividades (B, LEFyD, PTC, H).

Tenemos un gimnasio muy rustico, demasiado, y eso limita mucho a las materias que lo necesitamos, por decirte un caso, en la materia de entrenamiento deportivo no podemos aplicarla al cien por la falta de equipo (C, LEFyD, PTC, H).

Las evidencias empíricas reportadas en esta categoría, reflejan un panorama general de las situaciones que se presentan durante el desarrollo curricular al margen de esta etapa temprana de implementación, Angulo (2000) al respecto precisa, los cambios curriculares en el mejor de los casos se implementan pero no se adoptan, o se adoptan en tanto se implementan, conforma a la marcha y evolución del desarrollo curricular, no exento de situaciones y conflictos en su operatividad.

- El contexto y la confluencia de visiones del cambio curricular

En un proceso de desarrollo curricular se integran tantas perspectivas, como personas involucradas en el rediseño e implementación de un currículo, es decir, en este tipo de procesos se pone de manifiesto la individualidad de cada sujeto, su capital profesional y experiencial, y una manera de vinculación con el resto del profesorado. Como producto se genera un espacio “donde confluyen y se encuentran –vinculados por evidentes relaciones de poder– varios sujetos sociales con posiciones y puntos de vista que no necesariamente coinciden entre sí y hasta podrían ser contradictorios” (Martínez, 2009, p. 136).



En el contexto donde se hace partícipe al profesorado en procesos de reconfiguración curricular, se generan acuerdos, ajustes, desajustes e incompatibilidad de perspectivas. En algunos casos, estas manifestaciones de diversidad se ven ahondados por los estilos y particularidades de cada sujeto, además por las relaciones que se construyen con los demás actores sociales y la autopercepción del trabajo que se tiene de sí mismo en comparación con la de los otros colegas. Dicho de otro modo: la oportunidad de trabajar con los compañeros de un campo disciplinar en un plantel escolar, genera ganancias en tanto que existen algunas oportunidades de interactuar, retroalimentar y de convivencia cotidiana en el día a día, dinámicas no exentas de tensiones, desencuentros y asimetrías entre el profesorado. Estas situaciones se constataron durante las entrevistas con los docentes, como se reseña a continuación:

Yo lo que veo es que no ha sido nada fácil sobrellevar este nuevo plan, pero tampoco súper difícil, tenemos rachitas al no coincidir con la idea de los demás, esto casi siempre se nota más antes y al inicio del semestre, pero ya en otros momentos, conforme avanza el semestre volvemos a reconciliarnos (...) yo soy de la idea de que tenemos que hacer equipo y el esfuerzo para no fallar con este plan, sobre todo porque tiene cambio importantes en comparación con el que está caducando (H, LEFYD, PA, H).

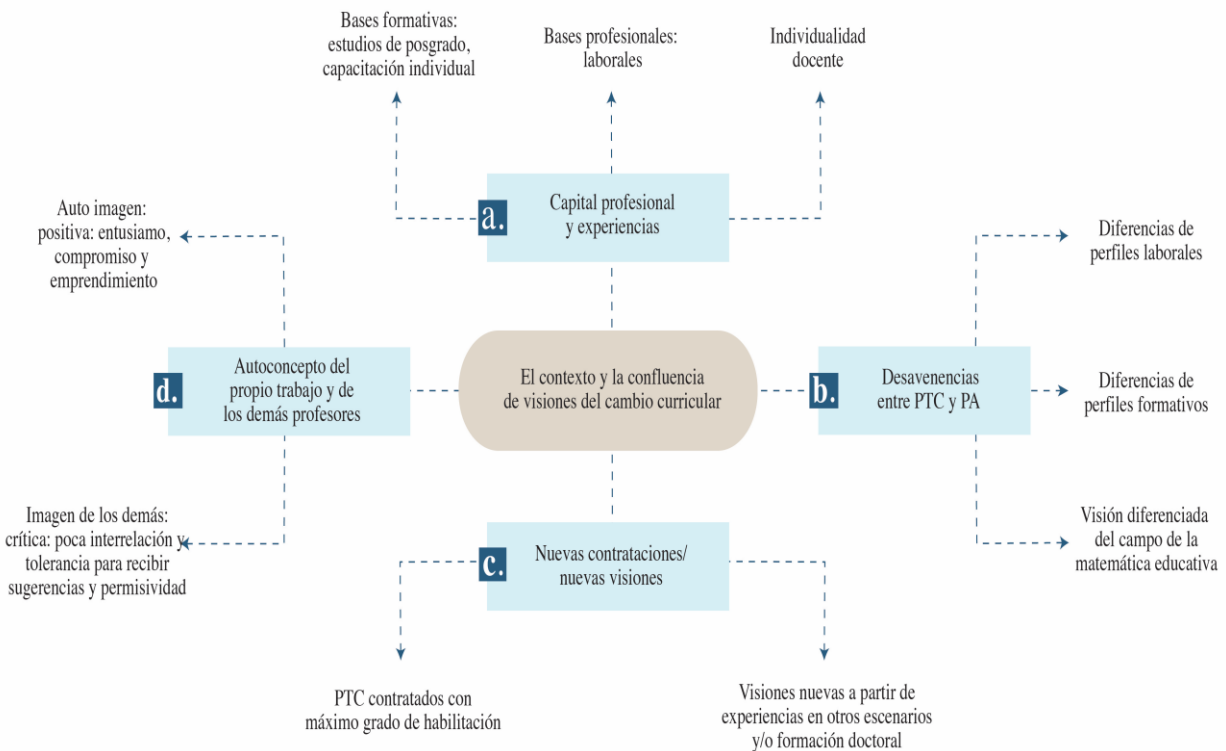
Está generando un trabajo intenso y a veces coincides [en ideas] con algunos compañeros pero otras veces no, por ejemplo, como no hay un acompañamiento muy puntual, pues la verdad andas preguntando algunas cosas a los demás compañeros y a veces te encuentras que hay mucha diversidad de opiniones muy fuera de canal (K, LEM, PTC, H).

Lo anterior tiene un peso importante en la construcción de experiencias significativas durante un proceso de rediseño e implementación curricular. En estos escenarios siguiendo a Fullan “la calidad de las relaciones de trabajo entre los maestros está estrechamente ligada a la implementación. La asociación, una comunicación abierta, la confianza, el apoyo y la ayuda, el aprendizaje, la obtención de resultados, la moral y la satisfacción profesional son aspectos estrechamente interrelacionados” (Fullan, 2002, p. 111).

El panorama que se pone de manifiesto, en esta categoría, con base en el discurso de los profesores, revela que los trabajos de reestructuración curricular y su puesta en marcha, generaron dinámicas y formas de relación marcadas en principio por la particularidad de cada sujeto/profesor como constructor y realizador de currículos, y también por la maneras en cómo se

colaboran y se relacionan entre sí los docentes implicados. Entonces, la presente categoría se alimenta y caracteriza en función de la relación que se encuentra entre el cambio curricular con los siguientes elementos: *capital profesional y experiencia de vida; desavenencias entre PTC y PA, nuevas contrataciones/nuevas visiones* y el *autoconcepto del trabajo sobre sí mismo y de los otros profesores*.

Figura. 9. Elementos de análisis de la tercera categoría



Fuente. Elaboración propia con base en datos de las entrevistas.

a. **Capital profesional y experiencias laborales.** El profesorado implicado en la puesta en marcha de los dos programas reestructurados, hace evidente que sus experiencias formativas (de posgrado) y profesionales (laborales) son un elemento y bagaje que podría favorecer la implementación, ya que, cada profesor, con base en su desarrollo o en la etapa profesional por la que ha transitado, pudo adquirir algunas bases conceptuales y herramientas de trabajo para orientar su aportación al cambio curricular. Esto ocurrió especialmente en el caso del enfoque de competencias y en la comprensión de la lógica que sostenían los rasgos innovadores de los planes de estudio. Esta precisión es visible principalmente entre los profesores contratados por



asignaturas de ambos programas, ya que su condición por contrato permite que generen vínculos laborales con otras instituciones (especialmente en la educación básica) y experiencias, aunado a otros procesos de capacitación. A continuación se revelan algunas experiencias de esta índole:

No me formé en planes de estudios con enfoque por competencias, pero sí me ha facilitado el que ingresé a trabajar desde que egresé de la licenciatura a la Secretaría de Educación, que fue donde arrancó todo lo del trabajo por competencias, y entonces yo tomé un diplomado, estuve en cursos, estuve en carrera magisterial, ya cuando llego a la Universidad de Colima pues yo tenía, digamos un conocimiento previo que me ayuda bastante a aplicar ese enfoque (G, LEFyD, PA, H).

En prepa se trabaja con ese enfoque, y yo trabajo con eso, entonces no es algo que a mí me haya costado trabajo, al contrario, se me facilita planear y dirigir la clase centrando especial interés en las competencias que debo desarrollar en los estudiantes, creo que tener esa vivencia previa me ayuda bastante para el trabajo aquí en la facultad (LEM, PA, M).

Los docentes manifestaron que ese bagaje formativo y experiencial permite que cada profesor asuma un criterio distinto en la manera de operar los planes y programas de estudio. Con esto se refuerza la idea de que en toda cultura escolar existen sujetos con características de formación profesional diversificados, experiencias laborales múltiples, etcétera, que determinan e influyen en el modo particular de ver, colaborar y accionar un proceso de cambio curricular. Algunas situaciones que reafirman lo aquí dicho se comparten enseguida:

Tenemos compañeros que están dentro del sistema de educación básica, y ellos llevan y aplican la competencia de acuerdo a como se les conduce en ese nivel, y eso es lógico (...), entonces creo que cada quien va formándose un criterio distinto por las experiencias adquiridas en otros lugares y que cada quien va asimilando (E, LEFyD, PTC, M).

Lo que es una realidad es que cada profesor de acuerdo a las vivencias previas y formativas pues adoptamos una manera de aplicar este plan, por ejemplo, yo te puedo decir que participé anteriormente en el de administración, había participado también en el de mercadotecnia y telemática, esta fue para mí el cuarto plan de reestructura... ya en la práctica pues retomas lo de otros lados, esas experiencias y lo que te funciona en lo individual (O, LEM, PH, H).

El trabajo que se genera como resultado de un cambio curricular de programas educativos se nutre de la individualidad y perfiles de cada profesor, esto mediante el capital profesional y experiencial que de manera previa se adquieren. Los docentes conciben que dada la heterogeneidad en los perfiles del profesorado, hacen evidente una manera particular de sentir,



pensar y actuar, situación que determina la forma en que el grupo de profesores interacciona como claustro y que configura al centro escolar con una especificidad organizativa propia.

En los testimonios recogidos se pudo constatar el valor de la individualidad como elemento indispensable en varios estadios o momentos del proceso de la implementación curricular. Esto se hace particularmente evidente cuando el profesorado alude al hecho de que necesita realizar ciertas tareas que le implican concentración y meditar su estrategia docente, por ejemplo: cuando se dispone a realizar los trabajos de planificación de la enseñanza; la tarea frente a grupo; la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, por mencionar algunos. Hargreaves (1999) apunta que la individualidad suele ser un ingrediente necesario en determinados momentos del trabajo docente, y no se opone a una colaboración y trabajo conjunto, mucho menos a lograr una labor homogénea.

Yo venía de otra universidad y habíamos pasado por un proceso similar, eso me ayudó bastante para comprender la lógica de este nuevo plan de estudios, que la verdad no ha sido nada fácil, a veces el trabajar con los demás es complicado por las personalidades de todos, pero ya cuando tienes tus espacios individuales para pensar sobre tu materia, planearla, aplicarla, pues se disfruta más, eso es lo que más disfruto (B, LEFyD, PTC, H).

Sinceramente, ya después de que se aprobó el plan de estudios, después de ese trabajo en equipo, pues cada quien de manera individual teje todo el programa que va a impartir, debes pensar muy bien cada uno de sus elementos, por ejemplo, diseñas las estrategias de clase, de evaluación, de pensarle mucho en cómo trabajar por competencias... porque no todo te lo dice el documento del currículo, cada quien le imprime su estilo particular a la materia, y pues eso ya es un trabajo más personal (L, LEM, PA).

La particularidad e individualidad docente influyen y determinan una forma de ser profesor universitario frente a un cambio de currículo, a la vez que orientan una manera de percibir y opinar frente a las diversas circunstancias durante los trabajos de reestructuración y los que se van presentando durante la puesta en marcha.

b. Desavenencias entre PTC y PA. Es evidente desde los discursos manifestados por el profesorado que existen ciertas desavenencias entre los que tienen un contrato de tiempo completo y los de asignatura. Esta situación aunque se hizo visible en ambos programas educativos: LEFyD y LEM, fue mucho más enfática en el segundo, razón de peso por el que solo



se alude en este tema a las evidencias de este segundo programa. Algunos profesores manifestaron con cierto detalle esta situación:

Desde el inicio esta cuestión de la diferencia de ideas, y que los que conocíamos bien o conocemos bien la carrera pues digamos que nuestras ideas al final no se vieron tan reflejadas, y eso también pues fue incluso molestia de nosotros lo de por horas, porque creemos que los que conocemos más la carrera pues somos nosotros que por años hemos estado aquí, los que sabemos de las necesidades que hay...esa parte fue la que yo creo que al final nos costó un poco de trabajo ponernos de acuerdo, la verdad fue difícil y en muchas cosas nosotros no estábamos muy de acuerdo, y digo nosotros en plural porque somos la mayoría de los profesores por horas (M, LEM, PA, M).

Pero el problema radica cuando llegaron los nuevos maestros con doctorado, los nuevos no sé si nunca han trabajado en este tipo de dinámicas de reestructuración, o les sea muy difícil trabajar con los de por horas, porque como que hay un tipo así como de problema, es muy notorio esa parte, y eso hace que se noten los grupos muy marcados, como por líneas, donde cada quien defiende lo suyo y hasta nos confrontamos para defendernos (Ñ, LEM, PA, H).

Particularmente, entre el profesorado de la LEM se plantea la oposición en los términos siguientes: dejar atrás lo que se hacía en la década de los años ochenta y noventa en la formación de los futuros profesores de matemáticas, en el sentido de hacer planteamientos que fragmenten el componente pedagógico, el matemático y la integración de ambos. En su lugar, los profesores refieren la necesidad de trabajar en torno a un modelo que vincule los tres ejes esenciales en la formación del matemático educativo. En las siguientes citas, los profesores sostienen diversas visiones en la que presentan diferentes conceptualizaciones de la enseñanza de las matemáticas:

El elemento central que alcanzo a ver yo es el que se deriva de la discusión principal, o sea, que tenemos una carrera donde se vinculan dos campos del conocimiento muy explícitos que es la educación y es la parte de las matemáticas pero la carrera no es la suma de las dos, o sea, no es suma de educación con conocimientos matemáticos que creo que muchos todavía se permeaba antes de la reestructura esta parte de que la carrera tenía dos vertientes, entonces más bien es un campo nuevo con elementos de estas dos, entonces creo que es una parte central que ahorita se está llevando a cabo, es decir, lo relevante del plan de estudios es que se concibió como un campo de conocimiento (I, LEM, PTC, H).

El área disciplinar se fortalece y las didácticas específicas es de los cambios que nos ha costado más trabajo, por ejemplo a mi me cuesta entender la lógica de los que propusieron ese eje, sobre todo la manera en cómo se está trabajando, y yo trato de aplicarlo pero me cuesta verlo a partir de cómo lo explican los nuevos doctores, ellos hablan de mucha teoría y de investigación, pero los



muchachos necesitan ver teoría y después ir a la práctica, no analizar en el salón los problemas cognitivos de aprendizajes a los que se enfrenta un estudiante (N, LEM, PA, H).

c. Nuevas contrataciones/nuevas visiones. Pese a la situación de desencuentros que se manifiestan entre los PTC y PA de la LEM, algunos docentes sí destacaron y aplauden el hecho de que se hayan incorporado nuevas contrataciones (con base en concurso y con el máximo nivel de habilitación), situación que provee al plantel de visiones renovadas y externas:

La reestructura se dio en un momento en que precisamente no solo yo, sino que entró mucha gente ese año a la facultad específicamente al área de matemáticas, y eso por una parte pues ayudó a tener visiones externas, visiones de nuevos doctores con los méritos necesarios, creo que estaban entrando tres o cuatro aquí al mismo tiempo, desde mi modo de pensar, fue algo que nos permitió avanzar (L, LEM, PA, M).

Aunque no coincidimos en ideas los nuevos doctores y los profesores de asignatura, si debo reconocer que llegaron con nuevas ideas, y con el afán de aportar, eso lo entendemos y nos ayudó al comité curricular (O, LEM, PA, H).

d. Finalmente, se recupera de los discursos el autoconcepto que los profesores revelan sobre sí mismos, además la imagen que tienen del trabajo de los otros profesores. El autoconcepto “está dado por los significados personales que cada sujeto atribuye a la percepción de sus experiencias, de este modo, el comportamiento es consecuencia de lo que creemos de nosotros mismos” (Sebastián, 2012, p. 30). Al respecto, existe una diversidad de imágenes que se relacionan alrededor de la propia labor que desempeña los profesores, y sobre la labor que cumplen los otros colegas en sintonía con las demandas de los trabajos de reestructuración curricular y su puesta en marcha.

El autoconcepto que los profesores tienen sobre sí mismos puede entenderse a partir de los testimonios que afirman una manera de mirarse y percibirse ante su trabajo. Algunos de los atributos asociados con el perfil de autoconcepto son: entusiasmo, compromiso y emprendimiento para dar todo de sí mismos, cualificación en la ejecución de la labor cotidiana, más allá de una obligación frente a lo que demanda el plantel y la institución. Algunas evidencias de la autoimagen alentadora y positiva que refiere el profesorado se muestran a continuación:



Mi tarea y mi trabajo en ese sentido yo te digo que sí lo cumpla y te puedo decir que con entusiasmo, porque me he ocupado de aprender en ese sentido y de cambiar mi estrategia, porque pues yo siento que para mí es un compromiso porque yo diseñé, con otros profesores el nuevo plan la reestructura y como que sería muy incongruente y poco ético no llevarlo a cabo (D, LEFyD, PTC, M).

Todo evoluciona, yo como profesor tengo una obligación de cambiar, eso para mí tiene una importancia muy significativa y un alto compromiso no solo para mí, sino para mis estudiantes, siempre estar bien preparado y siempre busco actualizarme, capacitarme y más que nada prepararme de acuerdo a las tendencias, y esto independientemente de que está el nuevo plan (O, LEM, PA, H).

Algunos profesores reportan que en este cambio curricular del que son partícipes les demanda mayor exigencia y compromiso, situación que los reta y creen cumplir cabalmente. Adicionalmente su rol docente promueve que actúen como guías, facilitadores, acompañantes que conducen el proceso educativo, y no como declamadores y basados en una enseñanza que transfiere conocimiento, baste como muestra lo siguiente:

Sí ha representado algunos retos de cómo enseñar de otras formas contenidos de una manera más integrada y ya más concreta hacia lo que ellos van a usar, menos enciclopedista, o sea, eso resulta satisfactorio y creo que lo cumpla (C, LEFyD, PTC, H).

Este nuevo plan me obliga a ser mucho más cuidadoso, escrupuloso para no ser el profesor tradicional, y sí aplicar el enfoque de competencias, creo que mal no lo estoy haciendo (Ñ, LEM, PA, H).

Complementando lo anterior, en el *corpus* estudiado, se reflejan expresiones alentadoras con respecto al dominio de saberes, habilidades y destrezas docentes, esto es, en su mayoría el profesorado de este estudio admite tener el perfil necesario para salir adelante en su labor cotidiana y enfrentar los retos de los programas educativos, gracias a la formación académica que poseen y a la trayectoria profesional que acumulan. Además este desempeño se confirma con las evaluaciones semestrales de sus estudiantes y con el rendimiento y avance de los mismos al culminar un semestre:

Me siento contenta porque los estudiantes me evalúan cada semestre y me va muy bien, me motivan sus comentarios y me reafirman que lo estoy haciendo bien, que soy buena docente (...) considero importante aquí la pregunta ¿estoy realmente aplicando el enfoque de competencias?



ahí si me la pensaría en ser muy afirmativa, pero yo le pongo todo mi esfuerzo (D, LEFyD, PTC, M).

Yo me capacito, sigo estudiando, yo busco la manera de atender lo que señala mi evaluación docente que nos registran, veo las áreas de oportunidad para mejorar, indiscutiblemente, y gracias a Dios he tenido una evaluación favorable, he sido ya el mejor profesor, el semestre pasado como mejor docente, pero todo se basó en un crecimiento personal y experiencia en el campo laboral (O, LEM, PA, H).

Pudiera inferirse con lo hasta aquí dicho que los profesores poseen una mirada muy positiva hacia su propio ejercicio docente, no obstante, se admite la ausencia de procesos de reflexividad que permitan el auto-reconocimiento de limitaciones y carencias individuales. Se comparten las siguientes expresiones para ejemplificar lo aquí dicho:

Creo que estamos rebasados con la cantidad de actividades que tenemos y no nos hemos dado el espacio para reflexionar sobre el plan y nuestra labor docente, pienso que este tipo de reflexiones a este nivel no las hemos tomado en serio, no se alcanzan a percibir de que son una debilidad del propio plan, al final terminamos diciendo el alumno está cambiando, es otra generación, sí efectivamente pero creo que nos está haciendo falta hacer reflexiones sobre la evolución del programa y de nosotros mismos (E, LEFyD, PTC, M).

Y también de reflexión docente, donde nosotros mismos digamos “lo estoy haciendo bien” creo que sería uno de los elementos como que a mi punto de vista debe de fortalecerse, no sé cómo, la verdad, pero algo se tendría que hacer para darnos cuenta de lo que estamos haciendo mal en la práctica, porque todo se puede mejorar, nada es perfecto (Ñ, LEM, PA, H).

En los discursos de las entrevistas se reporta la imagen que el profesorado tiene de los demás colegas en relación con el trabajo de equipo en el momento en que se formuló el rediseño curricular. En este punto los profesores reflejan, por un lado, expectativas positivas hacia lo que se gestó en los propios documentos curriculares:

Concretamos entre todo el comité finalmente el plan de estudios de educación física, creo que fue un plan que añorábamos y por fin lo logramos, ahí se notó que nos pusimos la camiseta, creo que la mayor parte de los docentes son gente interesada en colaborar, flexible hablando de una manera general (Ñ, LEM, PA, H).

Es una especie de expectativa optimista de lo que se gestó, creo yo, no me había tocado, bueno yo he estado en varias instituciones y no me había tocado un plan de este tipo, en el sentido de que sí lo veo distinto, sí creo que tiene elementos no nuevos sino materializados, no sé cómo decirlo, o



sea, porque trae cosas que se vienen discutiendo desde hace mucho tiempo pero que yo no había visto plasmadas sí, yo había estado, por ejemplo, en otros programas en la UPN, en las mismas normales, hasta en una maestría en enseñanza de las ciencias y en todos había esta visión segmentada, enseñanza de las ciencias era enseñanza y ciencias; profesor de física, profesor y física, aquí es donde la primera vez que encuentro el campo específico que no es uno ni otro si no que están interconectado (I, LEM, PTC, H).

También existen críticas hacia el/los otro/s compañeros profesores, sobre todo en relación con tres aspectos: (1) poca comprensión o entendimiento heterogéneo de los rasgos del cambio y (2) poca interrelación y tolerancia para aceptar sugerencias. (3) permisividad ante ciertas situaciones.

Derivado del *corpus* de las entrevistas, se pusieron de manifiesto críticas sobre el trabajo de los demás compañeros, sobre todo cuando en su trabajo no se apegan a las disposiciones establecidas. Con esto, se pone de manifiesto que existen diferencias respecto del grado de dominio e interiorización de los rasgos innovadores que proyectan los currículos, lo que fortalece la existencia de diversas formas de ver y entender los documentos curriculares. Para resumir lo que los docentes expresaron en esta parte, se podría concluir que: existe heterogeneidad en la apropiación que se ha logrado hasta este momento de lo que va de la puesta en marcha en ambos programas. Algunos eventos que se suscitan reportan este sentir:

Justamente en el ámbito de la planeación, como presidente de academia yo veo que los profesores adolecen mucho de eso, existe mucha diversidad en las maneras de hacer la planeación, en la redacción de la competencia con respecto al nivel de conocimiento del verbo que ellos plantean, se quedan mucho en una parte del conocer, entonces no, le digo “es una intención de que el estudiante tiene que saber hacer, entonces tiene que analizar, o tiene que describir, o tiene que sintetizar”, según el nivel de dominio que ellos colocan ¿no? pero me he dado cuenta que no redactan el verbo, los instrumentos de evaluación de las rúbricas son muy pobres, dejan algunas situaciones fuera y yo veo que es necesario una capacitación (B, LEFyD, PTC, H).

Segura estoy que no porque hemos revisado en las reuniones de academia cuando aprobamos lo de los planes y programas, vemos programas que nada que ver o que difieren mucho con lo que tenemos plasmado en el documento oficial, o por ejemplo, metieron otros temas de los que antes se daban, no está comprendida entonces la lógica de lo nuevo, entonces al fin y al cabo cada maestro hace la adecuación que considera personalmente, nosotros en las Academias damos la opinión de que “no, le hace falta esto, no debe de ir esto” pero al fin y al cabo ¿y?, no estamos nosotros adentro de grupo digo pueden acomodarlo y mandarlo para subirlo a plataforma como se entienda desde lo personal, ¿no? (M, LEM, PA, M).



Por otro lado, la poca interrelación entre los claustros de profesores y poca tolerancia para aceptar sugerencias de los otros compañeros, son dos aspectos en los que se centra la atención para la caracterización y comprensión de este elemento que se critica y cuestiona desde la individualidad del profesor hacia los colegas. Por ejemplo, es muy notorio que los profesores de ambas carreras señalan que son escasas las oportunidades que tienen para relacionarse como equipo, y que a veces se plantean posibles encuentros que se quedan en buenas intenciones al inicio de semestre. Además, existe consenso al admitir la poca tolerancia para recibir sugerencias entre algunos compañeros docentes. Ambas situaciones de críticas se reportan y ejemplifican con los siguientes fragmentos:

Sinceramente creo que son pocas las oportunidades que tenemos para platicar sobre el plan, sobre nuestra clase, siempre lo hacemos al inicio y planeamos el ideal, pero durante el semestre eso se pierde, ya no hay seguimiento y a veces lo que se pensó quedo solo en idea, yo critico mucho eso (Ñ, LEM, PA, H).

Hicimos énfasis en esa situación, en que los profesores tenían que volver a diseñar las materias, incluso algunas actividades, pero los maestros se lo tomaban como asuntos personales y generaban problemas, entonces decidimos mejor ya no decir nada, ni opinar nada, porque después los regañados éramos los que queríamos hacer las cosas bien (A, LEFYD, PTC, H).

Finalmente, es objeto de crítica por el profesorado algunas posturas permisivas que detectan en los demás colegas ante ciertas situaciones, argumentando que se trasgreden las directrices establecidas. Algunas de las situaciones que se ejemplifican a continuación derivan de las vivencias que los profesores han experimentado:

Te pongo un ejemplo, las horas de trabajo independiente tienen una función y oficialmente se nos pagan y hay reglas para aplicarlas, pero a veces veo que hay un “tutifrutí” al aplicarlas, y mucho se debe a que el profesor es muy flexible y se deja llevar por lo que le piden los alumnos, no debe ser así, yo lo noto porque me lo han comentado algunos alumnos, además lo veo cuando llego a mi clase y noto que no están los alumnos porque están en sus “horas independientes”, qué caray, pues si deberían de estar trabajando en el salón, en fin (F, LEFYD, PA, H).

Debemos poner mucho ojo en los estudiantes, por ellos te enteras de muchas cosas, por ejemplo que los profesores no castigan plagio, o que les permiten acceder a la hora que sea a las clases, creo deben ser más estrictos en todo lo que tiene que ver con lo escolar (I, LEM, PTC, H).



- Lenguaje hegemónico e información del cambio curricular

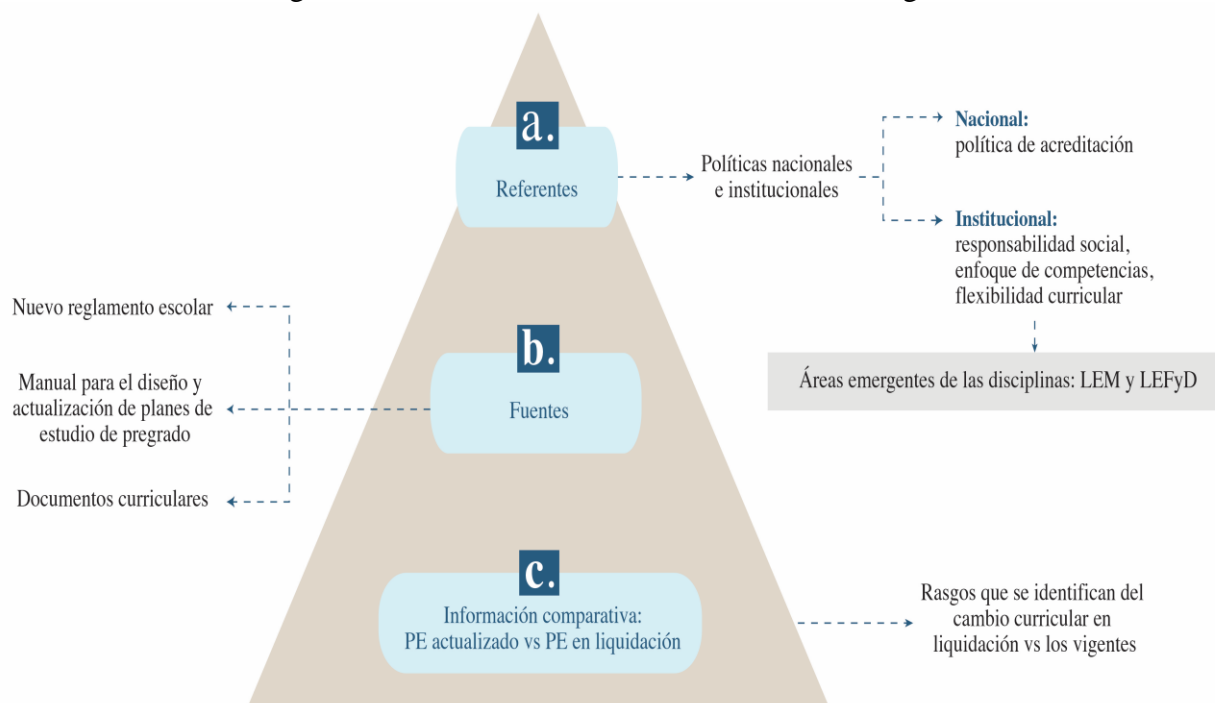
Las IES públicas mexicanas siguen viviendo la efervescencia por mantener dinamismo en procesos de cambios curriculares, impulsados por las demandas y presiones internacionales y nacionales (Díaz-Barriga, 2015). En consecuencia, y siguiendo a Gimeno (2002) y Fullan (2002), las reformas impulsadas en cualquier nivel educativo son un referente llamativo para analizar la voz de los sujetos de quienes las proponen en términos de lo que saben, piensan y hacen, y el momento histórico en que surgen.

Se hace patente que los conocimientos (saberes) y experiencias de los implicados sobre un proceso de desarrollo curricular juegan un papel determinante para alcanzar el reto que se plantea una reforma en la materia. Ahora bien, la construcción de marcos referenciales consistentes y coherentes entre el profesorado, con base en significados comunes asociados a los rasgos innovadores de una reforma curricular, no es un proceso lineal ni homogéneo. Para que se produzcan estos marcos comunes se requiere sedimentar los elementos y componentes de un proyecto prescrito entre el colectivo docente y la interacción de éstos en las aulas.

En este estudio, al indagar con los docentes las razones a las que respondió la reestructuración de los programas educativos, se confirma lo que se encontró en los resultados de la primera etapa de campo relacionado con la información disponible y fuentes que se reconocen sobre el proceso de desarrollo curricular. Al respecto, son dos los referentes que se enuncian como elementos sustanciales que derivaron en la propuesta de cambio curricular: *la influencia de políticas nacionales e institucionales*, y *las áreas emergentes de la disciplina*. Por otro lado, existe consenso al admitir que *la fuente principal de apoyo en todo el proceso de la reestructuración fue el “Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de pregrado”*, mientras que el *documento curricular*, en el apartado de programas de enseñanza, es el referente principal en el que se apoya el profesorado para orientar la conducción de las materias que le asignan en cada periodo semestral. Además, se reconocen algunas situaciones antagónicas derivadas del *nuevo Reglamento Escolar*, documento del que manejan información los implicados. Finalmente, el profesorado dispone de cierta información sobre los *elementos que consideran más visibles y destacables del cambio curricular en comparación con el plan en proceso de liquidación*. En la

siguiente figura se esquematizan los elementos referidos en este párrafo y se describen posteriormente.

Figura. 10. Elementos de análisis de la cuarta categoría.



Fuente. Elaboración propia con base en datos de las entrevistas.

a. Influencia de políticas nacionales e institucionales. En los comentarios de los profesores se puede comprobar que se tienen referentes de corte general para vincular el tema de las políticas nacionales, y extrapolarlos a los procesos de reestructuración curricular. Puntualmente se especifica el tema de los organismos acreditadores, a los que se atribuye haber influido en la reconfiguración y actualización de los planes de estudios. Los profesores de ambos programas educativos aportaron información sobre este aspecto. Los testimonios dejan ver la manifestación de una relación muy general, sin mucha profundidad, entre el cambio curricular y lo establecido como marco a nivel nacional:

La reestructuración pues respondió de entrada a una coyuntura a nivel nacional, esto fue producto de una “ola” masiva de políticas que dictaron a las instituciones públicas que se debían modificar los currículos (A, LEFyD, PTC, H).

En 2013 que empezamos a trabajar de una manera pues muchísimo más organizada y más seria,



nos apuramos porque teníamos un compromiso con el tema de la acreditación, nuevamente la acreditación de COPAES y fue que terminamos la reestructura con un programa que tenía ya mucha tela de donde cortar... (E, LEFyD, PTC, M).

Díaz-Barriga (2015) enfatiza al respecto que los procesos de acreditación que se impulsan, como política nacional, inciden y presionan a las IES para generar currículos con ideas que en este momento se asumen conceptualmente con la etiqueta de innovadoras (p.e. currículo por competencias). Esto “de alguna forma ha dejado de ser el resultado de un proyecto institucional, para ser una manifestación de la presión de las políticas educativas para que las instituciones estén al día” (p. 34).

De manera contraria a la visión general que se explicita al hacer la vinculación del cambio con las políticas nacionales, se reconoce con mayor detalle la relación entre la reestructuración curricular y las políticas institucionales, como coordinadas que orientaron el proceso de cambio. Por ejemplo, la responsabilidad social, el enfoque por competencias y la flexibilidad curricular son los tres ejes temáticos (con mayor número de menciones) que el profesorado asoció directamente con la política que dicta la UdeC, en el sentido de que éstas deben permear a las reconfiguraciones que se proyecten en los planes de estudio. Los profesores llegaron a afirmar que el plantel sí cumplió al incorporarlos en los trayectos de formación del profesional de la enseñanza de las matemáticas y de la educación física y deportes, tal como se argumenta enseguida:

Atendimos el eje de responsabilidad social que en este periodo rectoral se impulsó... también ese eslogan se pensó como un mecanismo para que los estudiantes se vinculen fuera de la institución y sean reconocidos por la gran labor que hacen en diversos contextos (A, LEFyD, PTC, H).

En el enfoque por competencias, creo que desde ahí estamos cumpliendo con lo que establece la universidad, y estamos tratando de darle mayor importancia al sentido humano, la parte de innovación, la parte de la tecnología, que son elementos esenciales de la visión que tiene la Universidad, o sea, tener profesionistas, innovadores con sentido humano y que tengan esa responsabilidad social (B, LEFyD, PTC, H).

La información que privilegia el profesorado como una razón de peso que incitó el cambio, fue el hecho de actualizar las áreas disciplinares que configuran los trayectos profesionales estudiados, en una apuesta por la formación profesional que busque pertinencia en sus egresados. Desde el



punto de vista de los profesores entrevistados, existe reconocimiento del desfase entre las áreas del plan anterior con aquellas áreas emergentes de ambos campos del saber y también se reconoce la idea de la dinámica de evolución al que debe responder un proceso de actualización de contenidos y demandas del campo laboral. En los siguientes fragmentos de citas se puede constatar esta afirmación:

Por ejemplo, todas las materias de formación deportiva se fusionaron, es mi modo de ver el producto final de la malla curricular, la justificación que se dio fue que los muchachos debían formarse en áreas novedosas, que en este caso son la recreación y la gestión, ambas se impusieron ya que los muchachos aquí en Colima no iban a tener muchas oportunidades laborales como docentes... se hicieron diagnósticos para evaluar el plan viejito, pues se propusieron estas áreas nuevas de gestión y de recreación, ¿no? algo así como áreas más ad hoc a lo que ahora el campo laboral está demandando (A, LEFYD, PTC, H).

Hay dos elementos novedosos que marcan la diferencia con el plan anterior, una es el tema de las didácticas específicas, este cambio de giro totalmente, y el otro tema es el impulso del desarrollo de proyectos como eje novedosos y potencial para que los chicos tengan elementos para el autoempleo (J, LEM, PTC, M).

b. Fuentes de consulta. La voz de los actores da cuenta de que el apoyo principal durante el proceso de la reestructuración de los currículos lo recibieron del personal de la Dirección General de Educación Superior, haciendo especial hincapié en que la conducción se basó en la guía: Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de pregrado, como el referente único que orientaba, en ese entonces, las tareas curriculares en la institución. Ahora bien, la claridad de este documento y las directrices particulares resultaron no ser tan conocidas, sobre todo en el colectivo de profesores de asignatura. En el caso de los profesores de tiempo completo, ese desconocimiento no es absoluto, ya que poseen mayor información e interacción con el área administrativa que apoyan estas labores.

También, cuando se comenzó con el trabajo de la reestructura siempre seguimos los lineamientos que marcaba los reglamentos y los estatutos para darle seguimiento, incluso el plan veinte-treinta, [este] los planes y lineamientos que marcaba la institución fueron seguidos a pie de puntillas, teníamos responsables de educación superior que estaban siguiendo nuestra reestructura y en todo momento se estuvieron viendo los enfoques y la visualización que tenía la universidad para seguir esos pasos en la propia licenciatura (D, LEFYD, PTC, M).



Creo que ayudó bastante la guía que nos proporcionó la asesora pedagógica, ahí nos basábamos y realizábamos nuestras tareas como parte del comité (...) a veces teníamos que retomar otros documentos ya externos para fortalecer también nuestras entregas (E, LEFyD, PTC, M).

Existe consenso sobre la importancia del documento curricular como insumo principal y referente guía para planear la estrategia didáctica y demarcar el alcance de conocimientos de las asignaturas. En los términos que lo plantea Gimeno (2002), el currículo es el producto que anticipa las intenciones educativas y guía las estrategias y actividades educativas escolares, haciendo explícitas las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término. Además, el currículo es un proyecto abierto a las modificaciones y correcciones que surgen durante la puesta en marcha. Por ejemplo un profesor de cada programa comenta:

Yo retomo primero el plan de estudios para ver que es lo que está plasmado en el programa de mi materia, y te soy sincero, organizo mi contenido y a veces altero algunos contenidos que considero no son pertinentes, o que sé de antemano que el tiempo no da para ver todo eso, entonces prefiero profundizar en los que sí son útiles (C, LEFyD, PTC, H).

Así es, el documento quedó bien, muy bien estructurado, yo me baso en él, aunque a veces se me hace complicado entender como hacer realidad lo que ahí se plasmó, y no me refiero a los contenidos, me refiero a otras cosas como las competencias, la formación integral, los proyectos (...) creo es complejo por todo lo que ahí se pretende, y sí, sí nos ayuda a delimitar ciertas cosas muy específicas de las materias y da pistas de algunas estrategias, pero otras no, de plano que no (M, LEM, PA, M).

Finalmente en este tema de las fuentes de consulta, en el lenguaje de los profesores se reconoce que hay un nuevo Reglamento Escolar, situación que es más evidente en la percepción de los profesores de la LEFyD en comparación con los profesores de la LEM. Al respecto, existen dos posturas antagónicas. Por un lado, un grupo de profesores coincide en señalar que se perciben en las disposiciones reglamentarias mayor flexibilidad para favorecer a los estudiantes, lo que podría estar restando profundidad y rigor a la formación universitaria. Por otro lado, otro grupo de profesores enfatiza que el nuevo Reglamento Escolar plantea ideas para que el profesor busque una estrategia más fina para el desarrollo del proceso educativo (estrategias, evaluación, interacción con estudiantes, etcétera) y que el estudiante conozca este proceso, con el fin de que ambos actores estén en sintonía. En los siguientes argumentos se presentan ambas posturas:



La política institucional donde ahorita es, si no aprueba con el promedio que necesita, planéale un curso de 40 horas y le vuelves a aplicar el examen y me traes tus evidencias de que diste el curso, reprobó, no importa vuélvele a aplicar otro, esfuérsate, esfuérsate para que estos alumnos pasen, pero el problema es que ellos parten que el estudiante está interesado realmente en aprender y para ser sinceros un estudiante realmente interesado en aprender no se mete en esos problemas (C, LEFyD, PTC, H).

En el reglamento está todo, creo que ha favorecido y está mas a tono con este nuevo enfoque de competencias que promueve la universidad, ahí te delimitan las funciones de estudiantes y profesores, cada quien tiene su margen de actuación (G, LEFyD, PA, H).

c. Información comparativa: PE actualizados vs PE en liquidación. Desde los discursos de los colectivos puede inferirse que se reconocen con claridad los rasgos que destacan en las propuestas curriculares formativas vigentes, en comparación con los planes en procesos de liquidación. Por ejemplo, las características que se ubican como rasgos de los planes en proceso de liquidación son: rigidez, centrado en objetivos, prácticas desarticuladas, poca optatividad, contenidos desactualizados, poco contenidos matemático, etcétera. Y las más identificadas de PE reestructurados son: flexibilidad, competencias, TIC, electividad, optatividad, áreas emergentes, etcétera.

Aunque existe cierto reconocimiento de los componentes más relevantes y preponderantes en los planes de estudio vigentes, el entendimiento en los significados es heterogéneo. En los intercambios que se sostuvieron con los profesores se pusieron de manifiesto dudas, incluso divergencias con respecto a los conceptos que se están discutiendo. Por ejemplo, en las siguientes citas, los profesores sostienen una discusión en la que presentan diferentes conceptualizaciones de las horas de trabajo independiente:

Por ejemplo, llevan horas de trabajo independiente, entonces hay profesores que de repente confunden las horas de trabajo frente a grupo con las horas de trabajo independiente, o consideran que las horas de trabajo independiente son solo para tareas, entonces pues les hemos enviado el documento de lo que significa el trabajo independiente, el documento institucional de lo que describe lo que es el trabajo independiente para que ellos estén enterados, y entonces también lo comentamos, por ejemplo, en las reuniones de Academia, algunas sesiones como “la clase fulana, sultana” no sé “están tomando las horas de clase directa como horas de trabajo independiente (G, LEFyD, PA, H).



Entonces, aunque tenemos que estar asignando trabajos y actividades en esas horas como trabajo independiente, la verdad es que yo muy rara vez utilizo de esa manera, porque hay algunas deficiencias que los alumnos están presentando en dominio de contenido que antes no las presentaban, entonces ellos a veces dicen, “no es que es hora de trabajo independiente” o sea libre, yo en ese horario les digo “muchachos tenemos que ver este contenido” y lo revisamos en formato de clase normal (N, LEM, PA, H).

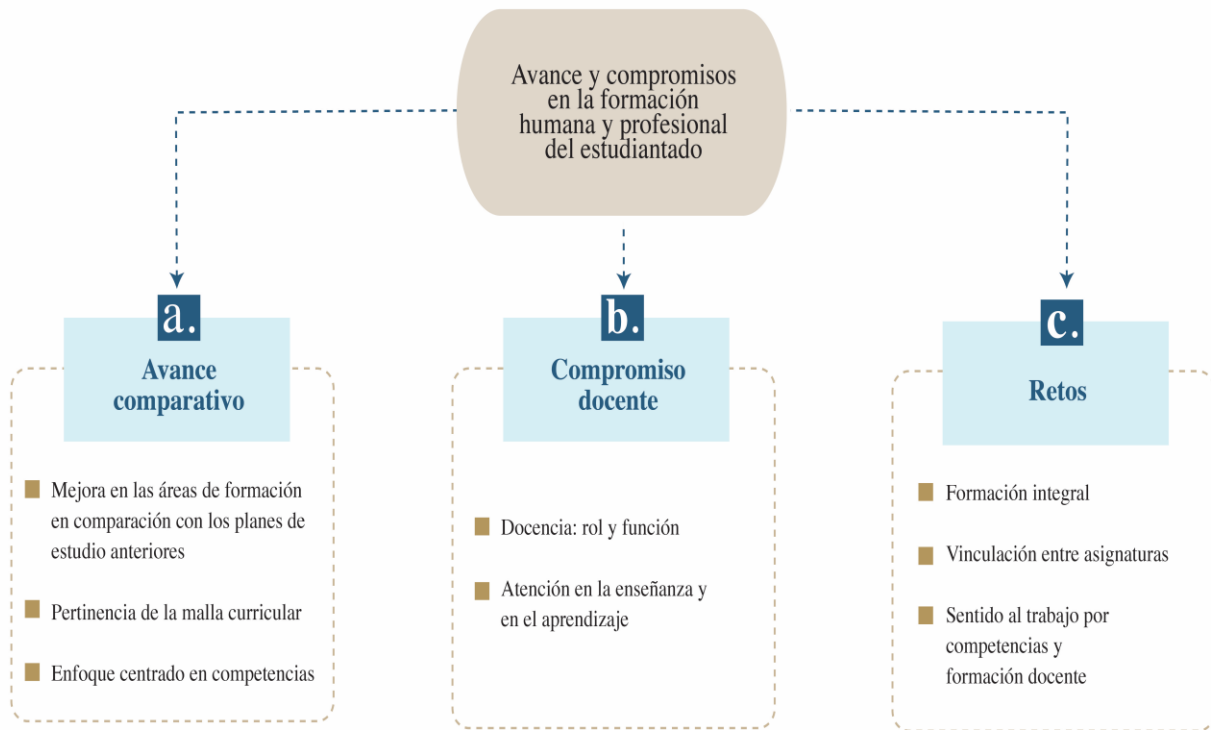
Aunado al tema de las horas del trabajo independiente, están el tema del enfoque centrado en competencias; el *practicum* y la electividad, temáticas que derivan diversas connotaciones que asigna el profesorado, entendible dado que depende en gran medida de la información y experiencia personal e implicación del docente en el proceso del cambio.

- Avance y compromisos en la formación humana y profesional del estudiantado

Las posturas de Gimeno (2002) y Posner (2005) cuando señalan que el fin privilegiado que debe perseguir todo proceso de cambio curricular es contribuir a la renovación del trabajo académico y organizativo de un centro escolar, indiscutiblemente con miras a mejorar la calidad de la formación de los estudiantes. En ese sentido, el impulso de cambios curriculares está justificado porque responde al ideal de avanzar y establecer prioridades que permitan mejorar los trayectos de formación, promover conocimientos sólidos y dinamizar la praxis educativa y organizativa de un plantel.

En la categoría que se describe en este apartado se explicitan tres rasgos en los que existió consenso en consideración con los grados de recurrencia en los discursos. Estos fueron en torno a la idea de que el cambio curricular que se pone en marcha representa un *avance* en comparación con los programas educativos que están en proceso de liquidación. En consecuencia, el profesorado enfatiza que le representa *compromisos* y *retos* para consolidar la formación de los profesionales de la educación física y la enseñanza de las matemáticas. A continuación se esquematizan estos ejes relevantes de la presente categoría.

Figura. 11 Elementos de análisis de la quinta categoría.



Fuente. Elaboración propia con base en datos de las entrevistas.

a. El cambio como avance. Según los testimonios recogidos durante las entrevistas, es satisfactorio para el profesorado de la FCE el haber concretado planes de estudio que responden a las exigencias de una formación universitaria actual. El profesorado evoca con distintas etiquetas los avances entre los planes de estudios vigentes y los que están en proceso liquidación, tal situación se constata cuando en los discursos se manifiestan recurrentemente expresiones como: “cambio favorable”, “avance importante”, “mejora significativa” y “mejor que el anterior”. Este conjunto de etiquetas tiene un significado que denota progreso y mejora en la proyección formativa de los estudiantes; en otras palabras, los docentes tienen buenas expectativas de los planes de estudios que se implantan actualmente. Los testimonios siguientes permiten evidenciar el contenido aquí referido:

Definitivamente el plan que estamos implementando es mejor que el anterior, en muchos aspectos, por ejemplo, estamos transitando a un modelo de competencias, antes era basado en objetivos (...) estamos mejorando la formación (B, LEFyD, PTC, H).



Creo que hay una mejora significativa en comparación con el plan anterior, creo que este plan es mucho más exigente, mejor estructurado y con avances notorios en el tema disciplinar (J, LEM, PTC, M).

En estos testimonios, es notorio el esfuerzo curricular realizado, que responde al modelo de atención de estudiantes en el contexto de la sociedad de la información. Particularmente se destacan dos elementos para materializar la visión de avance y mejora en los dos programas educativos: por un lado, el fortalecimiento del ámbito disciplinar a través de los ejes y tiras de materias, su lógica y la pertinencia en lo laboral; por otro, la propuesta de incorporar un trabajo centrado en competencias. Enseguida se muestran solo algunos ejemplos de ambos elementos:

Sí hubo una reestructuración de fondo y me refiero a las materias, creo que este plan marca una tendencia y se abren oportunidades en el campo laboral (N, LEM, PA, H).

Es mucho mejor al que teníamos antes, éste se enfoca en formar competencias, si bien tenemos dudas en si lo estamos haciendo de lo mejor, no las tenemos en el hecho de que este plan tiene mejoras significativas que beneficia a los estudiantes (D, LEFYD, PTC, M).

Si bien el enfoque centrado en competencias recibe una valoración positiva y se le considera un elemento de avance que se distingue de los programas de estudio que están en proceso de liquidación, también es notorio la apropiación y distintas visiones que tienen de este enfoque. Véase enseguida las visiones y énfasis que distingue cada profesor, como elemento característico del enfoque:

*Yo entiendo este enfoque muy relacionado con la **autonomía que debemos dar al estudiante**, creo que ese es un rasgo esencial que lo caracteriza, y en ese sentido yo si me preparo bien desde el inicio de semestre para pensar en cómo voy a lograr que ellos sean autónomos en sus actividades y aprendizajes (E, LEFYD, PTC, M).*

*Eso le ha cambiado al docente, debemos ser muy formales y **centrarnos en el aprendizaje y en el estudiante**, a él le debe quedar muy en claro que debe realizar para adquirir la competencias y en función de su demostración evaluarlo (Ñ, LEM, PA, H).*

*En lo personal creo que al estar tratando de aplicar este enfoque debemos tener más **carga práctica y de proyectos que profundizar** en elementos muy teóricos que finalmente poco servirán al egresar (O, LEM, PA, H).*



b. Compromiso docente. En los diálogos con los profesores se destaca como valor importante el compromiso hacia el trabajo docente y con los estudiantes. Se manifiesta, además, la vocación y convicción por la docencia más allá de un cumplimiento institucional. Detrás de esta idea podría estar la concepción del rol docente como un ingrediente central en tanto que se tiene la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones, aportándoles conocimientos y experiencias acordes a las nuevas maneras de aprender. Los siguientes testimonios son ilustrativos de lo que aquí se señala:

Yo veo que los profes somos empeñosos, tenemos compromiso con las generaciones, si bien hay desacuerdos en ciertas cosas, si en lo individual noto un compromiso por nuestra función como docentes universitarios, más ahora con este plan nuevo (H, PA, LEFyD, H).

Destaco la responsabilidad que tenemos como profesores, este plan incluso creo que refleja aún mas ese valor, porque nos está implicando más cosas, más trabajo y compromiso con los estudiantes (Ñ, LEM, PA, H).

En los testimonios se revelan ciertas posturas que convergen al señalar que el foco en el proceso educativo debe estar centrado tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, ambos posicionados en el mismo nivel de importancia en el acto de educar. Si bien en esta postura no existe un consenso entre la planta de profesores, si es importante hacer explícito que algunos docentes externaron la preocupación de que, para una parte de los docentes, el énfasis lo centran en el aprendizaje, argumentando que es una de las características que se destaca en una formación centrada en competencias, sin embargo, existen posturas que no comparten esa visión, tal como se demuestra con los siguientes fragmentos del discurso:

Pienso que si tenemos que reflexionar sobre el rol que estamos asumiendo en el grupo, la verdad veo compromiso de los profesores, sí, como ya te lo había comentado, pero siento que están dejando todo el peso al estudiante, y se vale, pero no hay que abusar en eso, te explico, a veces pienso que por el hecho de que nuestro plan tiene la marca de “competencias” los profesores tienen la idea de que el chamaco debe hacer todo, y que se las arregle como pueda, y no, creo ese no es el sentido (F, LEFyD, PA, H).

Debemos ser cuidadosos de cómo estamos pensando las competencias y querer que todo lo desarrolle el estudiante, creo que debemos ser muy éticos al manejar este enfoque y no olvidarnos de nuestro rol de profesores que tenemos la misión de enseñar, sí [,] enseñar bien para que se logren aprendizajes (J, LEM, PTC, M).



c. Desafíos. En las narraciones de los profesores se hicieron evidentes los tres desafíos que enfrenta la comunidad escolar en el proceso de la implementación de los programas educativos reestructurados: (1) aportar hacia la formación integral; (2) lograr vinculación entre las asignaturas a través de las disposiciones para este fin; (3) proceso educativo centrado en el trabajo por competencias, aunado a la formación docente.

Es fundamental para el profesorado que la formación de los profesionales en educación física y enseñanza de las matemáticas esté en sintonía con la formación integral que se proyecta en la institución. Cuando en la UdeC se habla de formación integral se hace alusión al estudiante como profesional y ciudadano, al cual se le aporta a través del recorrido curricular (lo académico) y de experiencias que vive al interior y exterior del contexto universitario en los ámbitos sociales, culturales y deportivos. Desde este punto de vista, la formación que se aporta en el contexto del cambio curricular trasciende el acto educativo para producir en el estudiantado efectos deseables en su formación profesional, entendiéndose como un proceso permanente durante su trayecto formativo en la universidad.

Los testimonios de los docentes aluden que en este tema se debe buscar las mejores estrategias para asesorar e invitar a los estudiantes para que seleccionen y participen en las actividades escolares y extracurriculares de manera más consiente y con cierta focalización:

Los chicos deben tener mayor criterio para seleccionar sus actividades extracurriculares, creo que en ese tema nos falta ser más claros y persistentes, si soy consiente en que no debemos y podemos estar en todo, pero si la universidad promueve esa formación integral, debemos apoyar en que ese se logre durante su estancia aquí (F, LEFD, PA, H).

El tema de la formación integral sigue siendo un asunto pendiente, y no creo que se logre con el tema del inglés, de las actividades culturales y deportivas, creo que faltan estrategias más firmes para avanzar hacia esa meta y lograr esa transversalidad entre lo profesional e integral (J, LEM, PTC, H).

Por otro lado, la vinculación entre materias, que está planteada como una aspiración en las nuevas propuestas, sigue siendo un desafío, desde el punto de vista de los profesores los laboratorios docentes y el *practicum* reflejan los espacios formativos para conseguir este ideal:



*Por ejemplo, **laboratorios docentes** es una oportunidad para que los chicos se vayan formando mejor, lo único que hay que replantear es la manera de operarlos, que creo que se están equivocando, se perdió ahorita la esencia pero es una oportunidad para generar vinculación entre las asignaturas, y eso me agrada (C, LEFyD, PTC, H).*

*El **practicum** creo es el mejor espacio para que se genere vinculación entre las asignaturas del semestre, creo que hace falta mayor coordinación y vinculación entre los maestros de un mismo semestre (L, LEM, PA, M).*

Un asunto de peso es la asunción de los nuevos planes de estudio, del cual se hace énfasis en la urgencia de enseñar bajo la premisa de la formación centrada en competencias. Los profesores valoran como indispensable el establecimiento de espacios de formación y el monitoreo del trabajo que realizan los profesores con los estudiantes, en general porque es muy común que se confundan estrategias lúdicas para el trabajo escolar con estrategias que posibiliten el trabajo en este caso independiente. A continuación se plantean algunos ejemplos como muestra:

Algo está pasando que veo demasiada confusión con el asunto de las horas independientes, por ejemplo noto que a veces se ponen a dejar actividades simples, muy tradicionales y desde mi opinión no se aprovecha ese espacio (G, LEFyD, PA, H).

Creo que el sentido sigue siendo el querer privilegiar actividades centradas en el juego, en dinámicas grupales que parecieran a simple vista abonar al tema de competencias, pero en realidad no lo veo así, tenemos que ser más serios en las actividades que proponemos y que se privilegie el sentido formativo y que verdaderamente abone a algún tipo de competencia del plan de estudios (I, LEM, PTC, H)

Aunado a lo anterior, el desafío que se considera de mayor envergadura es la comprensión de la lógica de construcción de los aprendizajes en los estudiantes a partir del desarrollo de competencias genéricas y profesionales en ambos programas educativos, en esta situación emerge de manera natural la necesidad de seguir fortaleciendo los procesos de formación docente. A continuación algunas citas a manera de ejemplos:

Creo que vamos bien, estamos avanzando, solo nos falta dar ese gran salto y que todos los profes verdaderamente estemos en sintonía con el enfoque de las competencias, y aquí creo necesario seguir formándonos en este modelo (E, LEFyD, PTC, M).

El plan que tenemos está muy bien, en el papel, y creo que nos hace falta mayor apropiación, para que no andemos por distintos rumbos, si el plan dice que debemos formar competencias genéricas



y profesionales, ese debe ser nuestro rumbo, nuestro camino, y creo que andamos distraídos o por distintas carreteras (M, LEM, PA, M).

- El cambio curricular como apuesta de revitalización del trabajo académico

Fullan (2002) enfatiza de manera clara las pocas oportunidades que se presentan para que el profesorado participe en procesos de reflexión profunda, continuada y que deriven en aprendizajes sostenidos durante los procesos de diseño e implementación curricular.

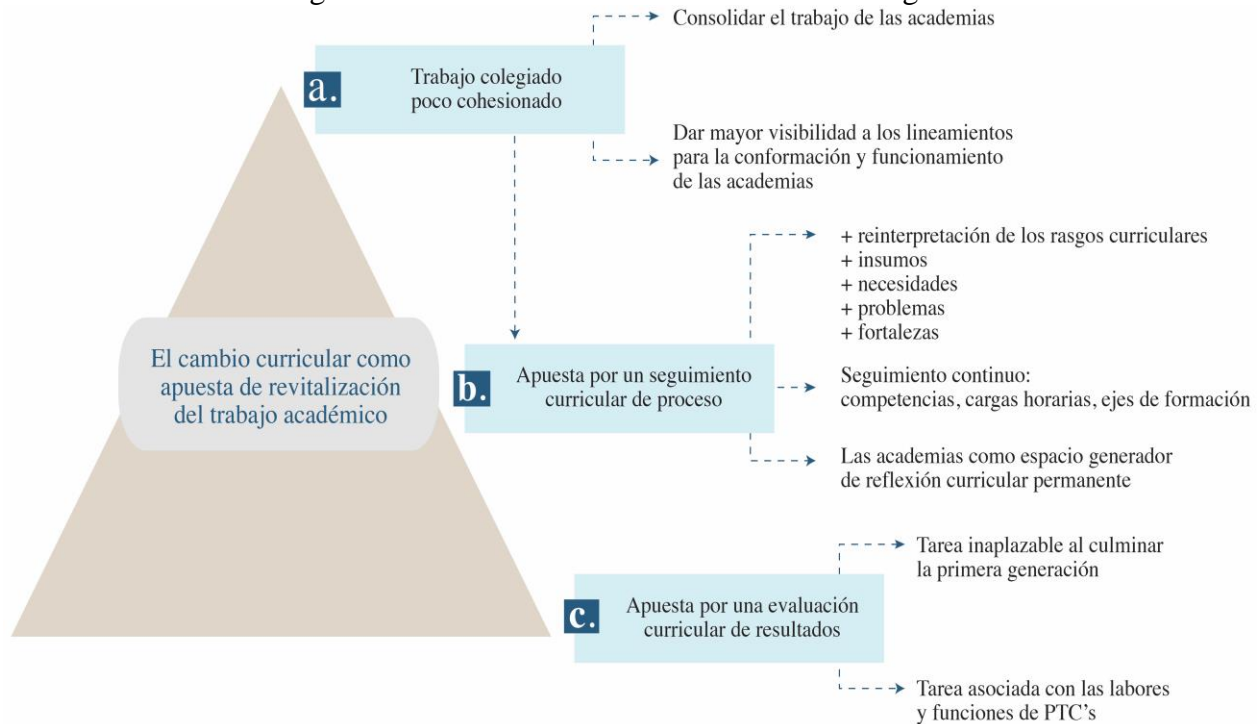
En ese mismo sentido Díaz-Barriga (2016) precisa que, para que una reforma educativa tenga éxito no basta con establecer claramente un proyecto educativo con sus metas, propósitos, orientaciones, estructura curricular y desglose de sus elementos en los diferentes programas de enseñanza. Irremediamente se deben propiciar, de entrada, espacios para el análisis y la reflexión entre el colectivo sobre los temas vinculados con un proyecto educativo.

Indudablemente, este tipo de espacios orientados a la reflexión debe tener “sentido para el trabajo docente... [deben ser] significativos por lo que ofrecen y por lo que producen. Un sistema educativo tiene el reto no solo de armar una reforma curricular coherente, sino de ofrecer estos espacios para el trabajo del maestro” (Díaz-Barriga, 2016, p. 36).

De no suceder lo anterior, se estaría en la tentativa en el proceso de apropiación de la reforma curricular si el profesor no dedica tiempo a comprender la estructura curricular y los cambios que representan para su práctica; luego entonces, estos procesos de reflexión que abonen a la comprensión sobre el currículo deben darse en colegiado y auspiciado y liderados en los planteles escolares.

En su discurso, los profesores reiteradamente manifestaron distintos elementos que permiten afirmar que estos cambios curriculares deben ser una apuesta para revitalizar el trabajo académico entre el claustro de los profesores, esto es, para generar una dinámica de colaboración que permita el impulso de una comunidad cohesionada y conscientes de la responsabilidad que se les requiere. Los docentes destacan tres elementos que permiten la caracterización de la presente categoría: *trabajo colegiado poco cohesionado; apuesta por un seguimiento curricular de proceso, y apuesta por una evaluación curricular de resultados.*

Figura. 12 Elementos de análisis de la sexta categoría.



Fuente. Elaboración propia con base en datos de las entrevistas.

a. Trabajo colegiado poco cohesionado. Si bien la figura de las academias es una disposición institucionalizada, y éstas ya estaban conformadas desde la puesta en marcha de los planes de estudios que están en proceso de liquidación, el sentido y la prioridad que deben tener en la actualidad, desde el modo de ver de los docentes, es mayor. En el caso que nos ocupa, las academias, su finalidad, actividades y maneras de organización, representan ese espacio formal que puede propiciar y abonar a la concurrencia de profesores vinculados a un campo de conocimiento, un eje temático o unas asignaturas diversas estipuladas en los proyectos educativos.

Los datos empíricos revelan que la estructura funcional de las academias, como espacios formales que congregan al profesorado, no se han aprovechado al máximo para favorecer el tema académico y atender las necesidades en torno a la aplicación de los cambios curriculares. Son distintas las visiones que se tiene al respecto, pero existe el común denominador en el hecho siguiente: las academias son espacios relevantes para los entrevistados asociados al tema curricular. Sin embargo, estos espacios están poco cohesionados entre la comunidad a pesar de la



relevancia que tiene para fortalecer las dinámicas de organización que permitan el aprendizaje, colaboración y responsabilidad colectiva:

Hay reuniones de academia maestra, pero en las reuniones de academia se abarcan como temas generales, que la parte administrativa, que tienes que entregar las listas, que tienes que firmar, pero creo que hace falta que nos enfoquemos en temas más importantes relacionados con la docencia, los métodos de enseñanza, la manera de ver la disciplina, no hay esa parte de la academia en la cual “a ver, recreación qué está haciendo, docencia qué está haciendo, cómo le abonamos al nuevo plan de estudio, a ver ustedes qué están haciendo (H, LEFyD, PA, H).

Veo que no estamos muy enfocados, esas reuniones de academia se están haciendo subjetivas y no objetivas, deberíamos centrarnos en las materias, sus lineamientos, ver cómo estamos trabajándolas cada profe, si tenemos dudas sobre la aplicación de la materia, si tenemos dudas sobre las horas independientes, si tenemos dudas sobre competencias, ver como podemos vincularnos entre materias (...) ese debería ser la temática central (O, LEM, PA, H).

En las citas anteriores, es interesante que el profesorado reconoce en las academias un espacio central para la organización y colaboración. Por esto, consideran importante que se le fortalezca y que se tome conciencia de la relevancia que tiene en la construcción de una identidad como grupo de aprendizaje, de colaboración y de construcción conjunta, más allá de su conformación y de los espacios formales en que sesionan.

Por otro lado, es notorio en el discurso la poca visibilidad de los *Lineamientos para la conformación y funcionamiento de las academias*, en el sentido de que solo una minoría de docentes, hicieron alusión al alcance de las actividades y funciones que se establecen en el ordenamiento general para el funcionamiento de estos grupos colegiados, tal como se evidencia enseguida:

Nos reunimos con las academias, revisamos el programa en curso y ya, eso es todo, en realidad siento que le hace falta dar mayor vida académica a este tema de colectivos, existe por lo que tengo entendido un reglamento, pero creo no lo llevamos a la práctica como señala ese documento, nos quedamos cortos (B, LEFyD, PTC, H).

Pues hay muy pocos espacios para trabajar con los colegas, las academias se supone que hacia allá deberían ir, pero la figura de las academias en la universidad todavía no se aplica a cabalidad y rigor (J, LEM, PTC, M).



b. *Apuesta por un seguimiento curricular de proceso.* Para el grupo de profesores resulta relevante el tema de las academias, en tanto que la participación eficaz en estos espacios pueden conducir a la recopilación de insumos y repertorios compartidos respecto de las nociones, problemas, necesidades y fortalezas que se tiene de los cambios curriculares que actualmente se ponen en marcha. Así un par de profesores lo expresa de la siguiente manera:

Ya deberíamos comenzar una valoración al plan de estudios. Para ser sincero, creo que ya deberíamos ir comenzando con algunas exploraciones sobre todo con los estudiantes al finalizar cada semestre, y así no perderíamos su experiencia y hasta podrían comentarse en nuestra sesiones de academia (B, LEFyD, PTC, H).

Valdría la pena una jornada de reflexión sobre la aplicación del programa antes de que cerremos con la primera generación de egresados, otra cosa es que pudiéramos encontrar las maneras de generar articulaciones de las academias con este tema de reflexión, que se tomen muy en serio las academias (E, LEFyD, PTC, M).

Se reconoce desde la voz de los docentes, que apostar por el seguimiento de la implementación de un currículo es una tarea esencial. Al respecto, los cambios curriculares que aquí se estudian generaron situaciones ambivalentes, por un lado, se reconoce el avance y renovación que se dio en el planteamiento que proyectan los dos planes de estudio aquí estudiados, pero por otro lado, el profesorado asume una autocrítica de ciertos elementos que fueron aprobados en los documentos curriculares, mismos que deben ser objeto de análisis y atención a través de una estrategia ordenada de seguimiento al plan de estudios, justo en este momento que se ponen en marcha.

Las situaciones de autocrítica que se reportan por el profesorado vinculado con algún elemento del currículo del programa de la LEFyD son: *ejes de formación, su carga en comparación con las demás áreas formativas y los contenidos temáticos; las competencias genéricas y su aplicación y los proyectos integradores.* A continuación un par de evidencias:

Las materias de formación deportiva se fusionaron, es mi modo de ver el producto final de integración de la malla curricular, creo esa parte debe valorarse, no se que oponen los demás, pero yo si creo que ahí hay un problema y la justificación que se dio fue que los muchachos debían formarse en áreas novedosas (A, LEFyD, PTC, H).



Noto que las competencias generales quedan muy sueltas, la de comunicación, la de tecnología, las que tiene que ver con innovación y ciencia, creo que eso aplica no solo para los temas de emprendimiento que ven, sino para su vida diaria (E, LEFyD, PTC, M).

Y los reportes vinculados con el programa de la LEM corresponden a: *cargas horarias excesivas; descontrol de la logística para el desarrollo de las prácticas extraclase; el área de desarrollo de proyectos y el peso en lo disciplinar en el primer año.* Algunas manifestaciones para ilustrar lo aquí dicho se muestran enseguida:

La parte de los horarios desde mi opinión quedaron muy cargados, no sé si es la exigencia de la materia, pero sí veo demasiada carga, hacia la reflexión, ¿a qué hora van a ir a práctica si están cargadísimos en horas? (N, LEM, PA, H).

De entrada considero que está muy cargado el programa, no hay manera de introducirlos porque de entrada se va a materias pesadas (M, LEM, PA, M).

Aunado a lo anterior, desde los testimonios de los docentes se detecta la falta de un seguimiento curricular —hasta donde va la puesta en marcha—, con el afán de reconocer cómo cada profesor interioriza y reinterpreta los rasgos novedosos del cambio. Esta tarea resultaría en un insumo e ingrediente fundamental para dar fuerza y vida a lo académico vinculado con el tema curricular. A continuación se comparten algunas citas que dan pista de esta visión:

Yo no veo un plan ni una estrategia diseñada para darle seguimiento (...) no, no hay ninguna, ningún planteamiento que permita retroalimentar lo que hemos logrado hasta este momento, y sería muy necesario ya comenzar a hacer algo, hasta serviría de insumo para el momento de una valoración más generacional (C, LEFyD, PTC, H).

Siento que en las reuniones no se da el peso necesario a este tema del plan, se diluye la importancia de lo verdaderamente sustancial ¿verdad?, o sea porque sí se tratan temas del currículo, pero luego hay una suma de otros elementos que ya lo hace que se diluya en importancia, y recobran importancia otros temas, eso verdaderamente no le suma para apropiarnos del plan en serio (O, LEM, PA, H).

c. Reconocimiento de la valía de la evaluación curricular de resultados. Desde los testimonios de los profesores se identifica la valía y preponderancia que se colocará a la evaluación curricular al término de la primera generación, ello con el fin de recuperar la eficacia y eficiencia de los currículos en los que están implicados, y como posibilitadora para asumir decisiones para las



futuras generaciones. Los profesores entrevistados consideran que esta labor le corresponderá al profesorado de tiempo completo a través de procesos de investigación e intervención. Enseguida se comparten algunos ejemplos que reflejan la postura y preponderancia en esta tarea:

Pero siento que los de este nuevo plan de estudio están mejor preparados, pero vamos a ver cuando terminen y comiencen a hacer encuestas, sondeos y demás, ya nos dirán los investigadores qué y cómo le vamos a hacer para ver si este plan cumplió esas expectativas (H, LEFD, PA H).

Como es nuevo, o sea, tiene que pasar una generación para hacer ajustes y plantear nuevos elementos para realmente cumplir con lo que está establecido, yo creo que todos nos sumaremos a evaluar este añorado plan, y ya nos informaran los directivos y creo los PTC cómo le vamos a hacer (Ñ, LEM, PA, H).

- El cambio curricular como generador de reacciones emocionales y actitudinales

Las actitudes y emociones son un componente inseparable de toda expresión y acción humana. Como producto de la participación del profesorado universitario en un proceso de reforma curricular, resulta evidente que se susciten diversas reacciones emocionales y actitudinales emanadas desde la experiencia vivenciada y del trabajo realizado por el profesorado, esto es, desde el discurso de los docentes aparece reiteradamente y casi de forma transversal el tema emocional y valoral ante el proceso de cambio curricular: “conocer las actitudes y emociones del profesorado ante el cambio es, pues, un prerrequisito para prever cómo puede ser su puesta en práctica” (Escudero, 1999, p. 180).

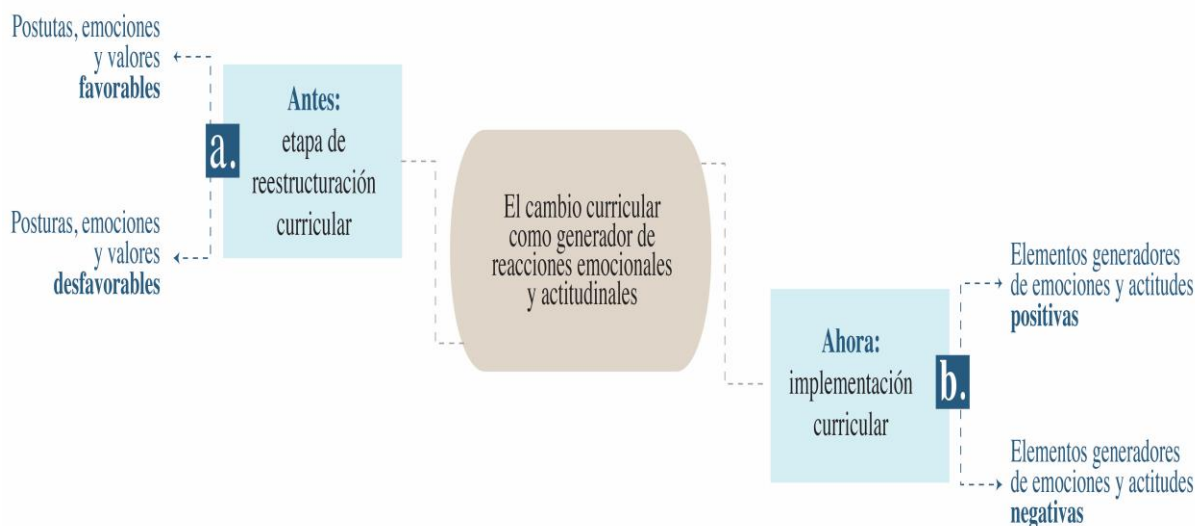
Las percepción que el profesorado tiene del objeto estudiado incluye componentes actitudinales, afectivos y valorativos a partir principalmente, de interacciones intersubjetivas mediadas por relaciones sociales en el escenario escolar. No se puede generalizar y afirmar que todos los profesores viven de manera homogénea las mismas emociones y comparten las mismas actitudes. Lo que sí es posible es “identificar aquellas emociones que son compartidas y que se derivan de un marco normativo común” (Gutiérrez, Arbesú y Piña, 2012, p. 20), y que en este caso corresponde por su recurrencia en los discursos sobre el cambio curricular.

En esta investigación, se lograron identificar actitudes, valores y emociones en el discurso verbal de los profesores a partir de las declaraciones explícitas, cuando éstos utilizaron expresiones

relacionadas con juicios y posturas valorales y evaluativas con connotaciones favorables o desfavorables, y estados de ánimo ante alguna situación del proceso de desarrollo curricular. En ese sentido y siguiendo a Baron y Byrne, (2005) las actitudes corresponden a posicionamientos evaluativos hacia algo o alguien y que se manifiesta en las propias creencias, afectos, valores, e intenciones del comportamiento.

En los resultados de esta categoría se reflejan dos momentos desde el discurso de los docentes: *el antes* y *el ahora*. El primero corresponde a la etapa de la reestructuración curricular, fase en la que el comité curricular trabajó por varios años en la actualización de los dos programas aquí estudiados; el segundo momento, por su parte, se vincula con la actual puesta en marcha de los programas aprobados. Enseguida se comparte la figura que resume esta idea:

Figura 13. Elementos de análisis de la séptima categoría.



Fuente. Elaboración propia con base en datos de las entrevistas.

Se pudo distinguir desde los testimonios docentes y como significatividad temática ciertas actitudes, emociones y valores justo en la etapa de la reconfiguración curricular (*el antes*), esto es, se logró identificar distintos elementos que revelan un posicionamiento sobre esta tarea y una predisposición en el accionar, movida por emociones y afectos en la fase del rediseño curricular,



que es la etapa previa a la implementación que en este momento hacen de los currículos aprobados. Los siguientes testimonios muestran la postura y emoción aquí referido:

*La verdad es que me siento **muy orgullosa** de este diseño de plan, porque fue un plan muy añorado, muy pensado que estuvo acompañando de nuestro **desarrollo profesional y profesionalismo** de todos los que estuvimos inmiscuidos (E, LEFyD, PTC, M).*

*Lo que más me **agrada y entusiasma** de este trabajo de reestructuración es la **visión que planteamos** desde su rediseño del campo de la matemática educativa... es como un profesionalista de la educación matemática, no de la educación o de las matemáticas, ese es como el elemento que creo que es más valioso que se defendió en la reestructuración (I, LEM, PTC, H).*

Los comentarios de los profesores hacen suponer que experimentaron diversas sensaciones positivas y gratificantes justo en la fase de la planificación de los nuevos planes de estudio, debido principalmente a dos factores: primero, el logro de la meta de concretar un currículo que se considera mejor pensado, fundamentado, articulado y con visiones que incluyen áreas emergentes del campo disciplinar y que supera de manera muy relevante al currículo en proceso de liquidación; segundo, formar parte del equipo que trabajó la reestructuración curricular, la satisfacción y el beneplácito que provoca el haber sido considerado para tener injerencia en las tareas de reconfiguración de un campo profesional en aras de participar activamente en las innovaciones y cambios que se plantean.

Si bien, desde los discursos de los docentes la balanza se inclina con un mayor peso hacia las situaciones favorables que acontecieron en el proceso del rediseño curricular, también se manifestaron situaciones no gratas en esta misma etapa de reconfiguración. Las más comunes son las siguientes: involucramiento parcial del personal docente en las etapas del proceso de cambio, falta de capacitación aplicada al enfoque práctico de las competencias (planificación de asignaturas, aplicación y evaluación), molestia por el hecho de que no todos “se suban al barco del cambio” con el mismo compromiso y motivación y el desacuerdo con algunas materias aprobadas, principalmente. Dos testimonios dan cuenta de esto:

Te comparto que me molestó que no todos se suben al barco con el mismo nivel de compromiso, y a veces siento que hay apatía y desinterés por algunos profesores, se quejan de que no hay trabajo de equipo, pero sinceramente no todos apoyan y se comprometen (A, LEFyD, PTC, H).



Me desagrada que la reestructuración curricular haya quedado con materias cargadas a un eje de formación, porque por ejemplo, hay muchas materias de recreación y yo considero que están por demás, tienen demasiado peso y dejaron a un lado materias relevantes de peso en otras áreas (B, LEFyD, PTC, H).

Estoy preocupada porque nos hizo falta que dentro del proceso de reestructuración se hubiese dado mayor peso en los procesos de capacitación, por ejemplo, en el tema de las didácticas, la planificación, la evaluación de nuestras asignaturas, de verdad creo que es necesario para que nos permita articular todo, porque cada quien anda ahorita por donde le parece que es el camino más adecuado con el tema de las competencias y eso si me desespera un poco (E, LEFyD, PTC, M).

En *el ahora*, que se corresponde con la actual implantación, los componentes actitudinales que se reflejan desde los discursos revelan y dan pauta para vislumbrar ciertas actitudes y valoraciones acerca de la manera en que opera el cambio estudiado en esta investigación. El cambio curricular ya puesto en marcha y como reflejo de lo que se piensa y sienta, al igual que una moneda, revela dos caras: por un lado, la que corresponde a posicionamientos y posturas alentadoras y positivas de impulso para generar cambios, por el otro, posturas desfavorables y situaciones de conflicto.

En ese sentido y derivado de la puesta en marcha de los planes de estudio, se enunciaron expresiones con un sentido explícito negativo, para denunciar lo que piensan y sienten sobre algún rasgo del cambio curricular o situación que acontece en la etapa de su implementación; es decir, la emoción experimentada o actitud asumida en este momento de la puesta en marcha. En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos en relación con la *f fuente o elemento* con las que se vinculan las expresiones emocionales y actitudinales, en este caso, con una connotación negativa y de alerta.

Las reacciones emocionales y actitudinales producto de las vivencias de los docentes en la puesta en marcha se vinculan a diversas fuentes o elementos que generan un sentir de malestar, miedo y preocupación, principalmente por temas que desde lo individual experimenta cada profesor y que desde su visión consideran como desafortunados. Se comparten enseguida algunas experiencias que destacan la fuente generadora de estas emociones/actitudes:

Lo que me desagrada es que ciertos profesores no le den o demos la importancia a lo que se estableció en el diseño, no se ponga en marcha lo que está ahí establecido (D, LEFyD, PTC, M).



*Me siento **preocupada por la experiencia que me tocó vivir ahora con el quinto semestre de la materia de innovación y ciencia**, la manera en cómo se están organizado las materias no es lo adecuado (E, LEFyD, PTC, M).*

*Mi **miedo** es que este plan es muy exigente, hay **chicos que están desertando** porque sienten que no pueden, creo que tendríamos que dosificarlo de alguna manera, hacer adecuaciones a nuestras materias para bajar la intensidad, no asustar a los chicos (J, LEM, PTC, M).*

*Pero a la vez me **genera preocupación de qué tan bien lo estamos haciendo** de acuerdo con lo que demanda el modelo de la matemática educativa, porque si tuviéramos una especie de panel que nos hiciera una revisión no sé qué tan bien parados saldríamos (K, LEM, PTC, H).*

Por otro lado, parece haber también sensaciones que se experimentan en términos más alentadores y positivos ligado a algún elemento del cambio curricular. Ahondando en los aspectos del contenido de las emociones y actitudes, se puede afirmar que el siguiente conjunto de ejemplos pone de manifiesto actitudes más alentadoras y expectativas que genera el planteamiento formativo de los programas reestructurados, a partir del reconocimiento de que hay avances y mejoras. A continuación algunos ejemplos:

*me siento **emocionado** porque ya quiero ver el resultado de la generación...yo **presumo a los alumnos de quinto semestre por el entusiasmo en el trabajo**, y ya quiero que estén en séptimo para que comiencen sus proyectos de investigación (A, LEFyD, PTC, H).*

*Siempre me muestro **optimista**, porque pues **todo cambio es señal de mejora** en la formación, entonces estoy con **optimismo y procuro hacer lo mejor posible mi trabajo** (B, LEFyD, PTC, H).*

*como docente me siento **emocionada**, cada que voy a iniciar una materia o un semestre con nueva generación me emociona porque tengo asignaturas que no tenía, y otras pues que las conservo, pero tienen que cambiar, **me emociona porque el área en la que yo estoy formada y mi especialidad tiene una importancia mayor en el nuevo plan** entonces me emociona (D, LEFyD, PTC, M).*

*fíjate que es como una especie de como mezcla, o sea, hablando de **emoción y satisfacción**, pues, la verdad que sí me emociona saber que nuestra idea está sustentada e **inspirada en algo realmente novedoso**, en un modelo matemático para la enseñanza (K, LEM, PTC, H).*



CAPÍTULO 6. Las representaciones sociales de los docentes sobre el cambio curricular de programas de pregrado

Cuando se estudian las representaciones sociales son siempre examinadas en situaciones locales, poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores que son inscriptos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural.

(Jodelet, 2011)

Este capítulo tiene una importancia central en el proceso de la investigación porque implica una mayor abstracción hacia el objeto de estudio a partir de un segundo nivel de análisis de los datos, correspondiente a la *integración (interpretación) de la información* obtenida. La intención central aquí es organizar y entrelazar los datos que en conjunto arrojaron los dos acercamientos empíricos descritos en los capítulos IV y V, y así esbozar las representaciones sociales de los profesores universitarios de los programas educativos estudiados, articulados a partir del marco teórico de referencia y de las preguntas de investigación, en términos de las tres dimensiones que son parte constitutiva de una representación: *información, campo de representación y actitud*.

Para efectos de esta investigación, se identificaron los componentes de las tres dimensiones de las representaciones sociales. Como se expuso en el marco teórico, se interpretaron de la siguiente manera:

- a. *En términos de la información, es decir, los saberes conceptuales y prácticos que seleccionó el profesorado de forma arbitraria (parcial) para dar cuenta del objeto de representación:* en esta dimensión no se trata de explorar la veracidad de las afirmaciones que hicieron los profesores. Tampoco se trata de poner a prueba qué tanto domina el sujeto informante del cambio curricular. Más bien, el fin es recabar y resaltar aquello que para el profesorado resultó destacable y privilegia sobre el proceso de cambio curricular que actualmente ponen en marcha.



- b. *En términos del campo de representación, esto es, aquello que alude a las opiniones, significados, imágenes y experiencias sobre el objeto de representación:* en esta dimensión se capta el interés por identificar el sentido y significado que asumen los profesores de la reestructuración curricular, en tanto cauces que orientan el actuar docente.
- c. *En términos de actitudes, o sea, los posicionamientos que se tienen sobre el objeto de representación:* en esta dimensión se coloca la mirada en las actitudes y emociones que destaca el profesorado, como componentes inseparables de toda expresión humana. En ese sentido son también constituyentes de las propias representaciones sociales, como un elemento primario y esencial afectiva/emotiva que se proyecta en las narraciones.

Lo anterior implicó contrastar las preguntas de investigación con las respuestas del cuestionario escrito y los discursos de las entrevistas (anexos 6 y 7) para captar ese conjunto de datos pertenecientes al pensamiento de sentido común eminentemente social, que permite que el actor comprenda e interprete la realidad (Moscovici, 2001). En una visión transversal, de consenso y que se entrelaza entre el colectivo docente participe en el estudio, se presenta el contenido explícito central de las siete representaciones compartidas por los docentes sobre el cambio curricular y se incluye explícitamente los elementos que las configura.

Uno de los supuestos que se tenía al inicio del proceso fue que habría diversas representaciones sociales de los profesores involucrados en la implementación curricular, lo cual se comprueba y explicita en esta sección. Cabe aclarar, en todo caso, que en los alcances del estudio no se contempló el análisis y la diferenciación de estas representaciones a partir de ciertas particularidades de los sujetos partícipes: sexo, tipo de contrato, carrera de adscripción.



6.1 La reestructuración curricular: difícil pero enriquecedora

Tabla 16. Contenido de la primera representación

Fases de inmersión empírica	Información	Campo de representación	Actitud
	-Qué sabe -Qué fuentes tiene	- Significado -Imagen	-Valoraciones -Emociones
Acercamiento inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de acreditación y las recomendaciones - Política curricular de la UdeC <ul style="list-style-type: none"> - Tendencias y políticas educativas nacionales - Enseñanza por objetivos vs enseñanza por competencias - Retos y actualidad de las disciplinas acorde con las tendencias globales - Obsolescencia del plan de estudios anterior 	<ul style="list-style-type: none"> - Actualización - Actividad compleja, difícil y extensa - Tarea fundamental para avanzar - Influencia fuerte de ciertos grupos de profesores - Renovación 	<ul style="list-style-type: none"> - Momentos desmotivantes - Cansancio - Críticas al enfoque de competencias - Disgusto - Estrés - Confianza - Optimismo - Diálogo cordial
De profundización	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de acreditación y las recomendaciones - Políticas curriculares: internacionales, nacionales e institucionales - Obsolescencia del plan de estudios en liquidación - Las áreas emergentes de las disciplinas - Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de pregrado - Dirección General de Educación Superior 	<ul style="list-style-type: none"> - Tarea enriquecedora - Actividad con algunas dificultades e inconvenientes - Experiencia interesante - Actividad para mejorar - Proceso enriquecedor - Proceso largo e intenso - Subgrupos de trabajo - Equilibrado en lo teórico y práctico 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo pesado - Motivación - Orgullo de estar en el comité curricular - Agrado por la tarea - Profesionalismo - Optimismo - Molestia - Desesperación - Disposición - Inconformidad

Fuente. Hallazgos a partir de los resultados del trabajo de campo. Las ideas repetidas reflejan la presencia del tema en las dos fases de inmersión empírica.

En ambas etapas del trabajo de campo en esta investigación se ratifica que los docentes tienen una representación de la fase que correspondió al diseño de los programas de la LEM y LEFD, ésta representó una labor antagónica: exhaustiva e interesante, cargada de tareas a realizar en subgrupos de trabajo, con deliberaciones diversas durante las sesiones cotidianas en las que sesionaba el comité curricular donde se generaron comunicaciones constantes entre el



profesorado, vínculos con otros actores (asesor pedagógico, empleadores, estudiantes, etcétera), reuniones con autoridades (personal de la Dirección General de Educación Superior), entre otras. Al respecto, Gimeno puntualiza (2002) la tarea del diseño curricular es una de las facetas más relevantes dentro del conjunto de prácticas educativas, puesto que se trata del momento en que un conjunto de profesores se esfuerzan por vincular aspectos técnicos y pedagógicos para generar un documento que concreta un proyecto educativo para ser desarrollado en la práctica. Esta tarea curricular sin duda representa una acción de tipo social, porque está inserta en un sistema de relaciones dentro de otro más amplio, que es el sistema ideológico-cultural (Flores, 2005).

Un aspecto de esta representación sobre la tarea de la reestructuración tiene que ver con su carácter ambivalente: es una tarea difícil pero enriquecedora. Esta **imagen** guarda relación con una forma de valorar el proceso mismo de la planificación de los currículos, “como resultado de un extenso conjunto de interacciones sociales, internas al grupo” (Guimeli, 2004, p. 64) y de la que parten los profesores para adentrarse, posteriormente, a opinar sobre su experiencia de la implementación de los dos PE de pregrado.

Esta fase inicial en el proceso de desarrollo curricular —planificación/diseño— representa una tarea sustantiva en el ámbito universitario, donde la participación de los académicos es esencial. Para el contexto de la UdeC, las tareas de diseño curricular que emprenden los comités curriculares de los planteles son el espacio para que se someta a revisión y valoración —necesariamente en un ambiente de reflexión y participación—, los PE que así lo requieran, con el fin de tomar las decisiones formativas respecto a las modificaciones o bien asumir nuevos proyectos formativos, esto en palabras de Abric (2001) sería: un proceso y producto de una actividad por la que un grupo reconstituye la realidad que enfrenta atribuyéndole una significación/etiqueta muy específica.

De esta primera representación se infiere que para los sujetos del estudio es imposible aislar y dejar de lado sus individualidades, experiencias e impresiones vividas durante el periodo en el que trascurrió el procesos de la reestructuración curricular, como bien lo señala Bolívar (1995): “los conocimientos, expectativas, creencias y experiencias previas de los participantes en los procesos de diseño y desarrollo curricular juegan un papel determinante en la configuración de



cualquier diseño” (Bolívar 1995, en Escudero, 1999, p. 126). Esa experiencia de los protagonistas de este cambio está concatenada con los intentos y ejercicios que se hicieron en dos periodos de gestión/dirección, con las jornadas de trabajo que se instituyeron para cumplir la meta y lograr plasmar en los documentos curriculares la visión formativa que se proyecta en la institución. En estas jornadas y con esa misiva, en concordancia con Piña (2004), “los académicos son personas portadoras de valores, de posiciones académicas y políticas, y tiene creencias, algunas de ellas muy arraigadas; también se mueven por imágenes y por representaciones de su mundo particular” (p. 11).

El contenido de esta representación se configuró a partir de lo que significó la etapa de planificación curricular para los docentes. Por un lado, tienen una **imagen** sedimentada en la *dificultad del proceso*, lo cual puede inferirse porque los docentes reiteradamente hacen alusión al periodo largo (dos periodos de dirección) que tuvo que transcurrir para finalmente obtener la aprobación de los documentos curriculares. Las dificultades a las que se enfrentó el comité curricular y que son, de acuerdo con Escudero (1999), elementos presentes de todo proceso de cambio educativo, se vincularon básicamente por las visiones divididas que tuvieron los docentes de ambas áreas disciplinares. En la LEM, los dos grupos de profesores identificados con visiones diferenciadas son: los nuevos PTC y los profesores de asignatura. En la LEFYD corresponde a los profesores tradicionales frente a los profesores contemporáneos, clasificación que se explicita desde los sujetos entrevistados.

Por ejemplo, para los profesores significó *dificultad* en tanto que se manifestaron posturas en subgrupos que marcaban la pauta para conducir el rediseño, sobre todo al momento de fundamentar las propuestas hoy vigentes, definir el nuevo perfil profesional con base en la nomenclatura de las competencias, y conformar la nueva malla curricular de los PE. En opinión de los docentes, las propuestas debiesen tener pleno sustento teórico-conceptual, y no basarse en ocurrencias y/o intereses de los subgrupos de profesores, lo cual provocó desacuerdos, dificultades y apatías, entre otras situaciones, es decir, la dificultad podría resumirse en el ejercicio en el que se concretó la alineación entre la política institucional y la tendencia disciplinar como elementos necesarios para conseguir coherencia entre los planes formativos y



las dinámicas profesionales y laborales.

Así, se identifican cambios en los contenidos que conforman el campo disciplinar en ambas carreras, y la preocupación es incidente las dos disciplinas, debido a la re-significación que se hace con el incremento de la investigación en el área y la convergencia de otras disciplinas a partir del posicionamiento de nuevos conceptos y alcances en las áreas formativas.

En el caso de los profesores de la LEM es evidente que la dificultad más visible fue el haber reconocido que los sustentos del programa que se pone en marcha están enraizados en la matemática educativa como un nuevo campo de conocimientos, es decir, un modelo más horizontal y menos vertical para evitar fragmentar la educación-didáctica y las matemáticas, situación que se privilegiaba en la formación de profesores de matemáticas en la década de los ochentas y noventas (por ende en el plan que está en proceso de liquidación). Por su parte, en el ámbito de la educación física existe un reconocimiento de la nueva propuesta en términos de áreas emergentes, por ejemplo: ocio, cultura física, recreación, entre otras. No obstante, lo más complicado es lograr posicionar dichas áreas y cambiar la mentalidad de que la formación del estudiante no solamente es para el ejercicio docente.

Por otro lado, la **imagen** reflejada en la *dificultad* de este proceso, también se debió a la traducción y entendimiento de los postulados de lo que debe ser el enfoque por competencias, lo cual provocó que se expusieran visiones heterogéneas sobre la forma de plasmarlo en el documento curricular y posteriormente trabajarlo. Se pudo observar al respecto que los docentes universitarios no rechazan trabajar bajo un enfoque por competencias, en su mayoría reconocen la valía y plus que éste tiene en la formación de los estudiantes universitarios. La cualidad atribuida a lo *difícil* se colocó en cómo es entendido este enfoque, enraizado en la manera de pensarlo y aplicarlo en cada profesor, por ejemplo, esto seguramente es debido a las experiencias previas, en algunos casos, a la asimilación y/o interpretación que cada docente ha otorgado con base en su bagaje previo y sistema de referencias.

Finalmente, un último elemento crítico que dificultó el proceso fue decidir el conjunto de asignaturas que configurarían el trayecto de formación y acotar el perfil profesional de los PE.



Queda claro, por tanto, que en ese tipo de dinámicas la individualidad y experiencia previa del profesor está presente: “el actor expone su punto de vista desde ahí, la información especializada que tiene, se convierte en su acervo de conocimientos. Particularidad e información están estrechamente vinculadas” (Piña y Seda, 2003, p. 39).

Esta etapa está representada también por la **imagen** de lo *enriquecedor del proceso*, reconociendo que esta tarea fue fundamental para avanzar en la pertinencia de la formación de los futuros profesionistas en la enseñanza de las matemáticas y la educación física y deporte. Esta idea principalmente se ancló en las visiones que resaltan el hecho de que finalmente se lograron puntos de acuerdo para reconocer las áreas de conocimiento de las carreras. En la LEM corresponden de manera transversal a la educación (enseñanza y aprendizaje), las matemáticas (lo disciplinar) y el desarrollo de proyectos (investigación e intervención). En la LEFyD se perfilaron como campos los siguientes: biológico, educación y gestión de la recreación, pedagógica e innovación didáctica y formación deportiva.

También se enfatizó que el trabajo fue *enriquecedor* dada la riqueza de opiniones, visiones, esto es, profesores con distintas áreas de formación y las voluntades para solventar las dificultades a las que se enfrentó el comité curricular en periodos donde se debía tomar decisiones en el seno de las reuniones. Además, por la disposición para atender las tareas asignadas a cada sub-grupo de trabajo, pese a la heterogeneidad de perfiles de los subgrupos.

Es importante reconocer que un elemento en la forma de observar y pensar el mundo tiene que ver con la **información** disponible, que permite la construcción de nuevos conocimientos que dotan de un significado o influyen en las acciones sociales de los individuos. De esa manera, el grupo de profesores enfatizó categóricamente ciertos insumos vinculados a los saberes que se reconoce entre el colectivo sobre esta representación. Desde la información disponible para los actores, expresan las razones que propiciaron el proceso de reestructuración curricular con especial énfasis en las exigencias y causas externas al propio plantel (coyuntura internacional y nacional) e internas (de la UdeC).

Las causas ligadas a las demandas externas están asociadas principalmente a lo siguiente: la



proliferación de las políticas internacionales y nacionales que deben ser atendidas y traducidas en las propuestas formativas. Y las causas internas vinculadas con: la política curricular de la institución; el reconocimiento del “Manual para el diseño de planes y programas de pregrado”; las políticas de evaluación y acreditación, que, derivado de procesos de este tipo, indudablemente tiene que darse respuesta y atención a las recomendaciones que emiten los organismos evaluadores si se aspira en lo futuro a la re-acreditación de un PE; el profesorado también reconoce la evolución de los ámbitos disciplinares y la necesaria actualización hacia estas tendencias; finalmente, el profesorado tiene pleno conocimiento del desfase y poca pertinencia que tienen los programas que están todavía en proceso de liquidación y la presencia institucional en el modelo de competencias.

Al mismo tiempo, de esta representación se encontraron variadas **actitudes y expresiones emocionales** que se revelan de la etapa de la planificación curricular, lo que conlleva a que probablemente en la puesta en marcha de los planes de estudio permeen diversas maneras de actuación y de accionar el cambio. “La reforma adquiere una vitalidad particular para quienes participaron en el proceso de diseño y desarrollo, los que en cierta forma se ven reflejados en ella, ven materializadas algunas de sus perspectivas académicas e intelectuales y consideran la reforma como un producto de su esfuerzo” (Díaz-Barriga, 2016, p. 20).

Las distintas manifestaciones registradas se vincularon con situaciones difíciles tales como: desmotivación, cansancio, disgustos, desesperación y estrés, sobre todo en las reuniones en que sesionaba el comité curricular. También se reflejaron momentos más alentadores: confianza, optimismo, orgullo de estar en el equipo, agrado por la tarea, profesionalismo, diálogo y disposición para sacar el compromiso que se tenía como plantel. La convivencia cotidiana entre el profesorado al margen de los quehaceres de planificación curricular favorece y es razonable suponer que emerjan actitudes y emociones diversas, a la manera de Banchs (1996) las emociones, actitudes y afectos experimentadas en situaciones colectivas estableces y refuerzan los núcleos de significados, “ejerciendo entonces un rol preponderante en la selección de informaciones y en el posicionamiento favorable o desfavorable” (p. 120) sobre el objeto dado.



Por ejemplo, probablemente los docentes que manifestaron actitudes más optimistas, ligadas a lo enriquecedor e implicación en el cambio, tratan de trabajar más apegados a lo que se formuló en el currículo prescrito: el enfoque por competencias, la demostración, las TIC, el trabajo independiente y las sesiones de clase centradas en estudiantes, con menor carga expositiva. Ante esta certeza, estos profesores tratan de aplicar las nociones estipuladas en su trabajo de planificación y ejecución. No obstante, los docentes que asumen una postura opuesta a lo que se gestó como cambio, probablemente se resistan a modificar sus prácticas acostumbradas y prevalezca en ellos una dinámica sin mayores modificaciones en su proceder.

En esta representación queda presente esa particularidad de los actores, donde en un mismo espacio confluyen ideas concurrentes y divergentes. De acuerdo con Ibañez (1994) tal situación es un estado normal que se presenta en todo contexto, “dado los distintos protagonistas sociales en función de sus intereses particulares, de sus posiciones sociales, de sus experiencias concretas y de sus influencias culturales” (p. 157). Dicho de otra manera, en toda reconfiguración de un proyecto curricular se conjugan el resultado de trayectorias sociales múltiples, convergentes y divergentes, y el plan es vivido como el producto de la influencia efectiva de las acciones emprendidas por un grupo de personas diferentes, que finalmente logran consenso alrededor de supuestos básicos en los que se ponen en juego definiciones de lo que es la tarea educativa.

La reestructuración curricular: difícil pero enriquecedora, constituye la base común que se comparte colectivamente por el gremio docente, a la manera de Guimelli (2004) es el lugar del consenso de la representación, donde el sentido que es atribuido al cambio curricular, define la homogeneidad del grupo con respecto a las tareas de planificación. El calificativo “difícil y enriquecedor” hace referencia a que los profesores diseñaron las reformas en un ambiente de antagonismo y que, por lo tanto, implementarlas no es una tarea sencilla.



6.2 Competencias y prácticas situadas vs experiencias y visiones arraigadas

Tabla 17. Contenido de la segunda representación

Fases de inmersión empírica	Información -Qué sabe -Qué fuentes tiene	Campo de representación - Significado -Imagen	Actitud -Valoraciones -Emociones
Acercamiento inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Manual para el diseño de planes de estudio - Políticas centrales - Competencias es la suma de: habilidades, destrezas y actitudes - Integración de las asignaturas <ul style="list-style-type: none"> - Necesidades sociales - Prácticas <i>in situ</i> - Clasificación amplia de tipos de competencias Terminología de moda Nuevo rol docente Falta capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> - Simulación de la formación en competencias <ul style="list-style-type: none"> - El enfoque de competencias y su pertinencia social - Relevancia por la integración de saberes y prácticas - Las competencias es lo positivo y benéfico de los programas <ul style="list-style-type: none"> - Positivo/coyuntural -Más de lo mismo - Lo tradicional se integra a lo nuevo 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso - Discrepancias - Satisfacción - Simulación - Autodidactismo - Valoración positiva <ul style="list-style-type: none"> - Cautela
De profundización	<ul style="list-style-type: none"> El modelo curricular de la UdeC <ul style="list-style-type: none"> - Capacitación insuficiente - Nuevo rol docente - Ideas contrapuestas del enfoque por competencias <ul style="list-style-type: none"> - Desinformación de las competencias: genéricas, sistémicas, instrumentales - Las competencias no son un enfoque nuevo - Competencias vs objetivos <ul style="list-style-type: none"> - El discurso de las competencias: resurgimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque de competencias: pertinente - Contingencias docentes al aplicar el enfoque por competencias - Las competencias y las prácticas <i>in situ</i> - Simulación del enfoque por competencias - Trabajo por competencias vs trabajo tradicional - Integración de saberes en la práctica <ul style="list-style-type: none"> - Disfráz de algo nuevo 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso - Desacuerdos - Críticas del trabajo realizado - Confianza en lo que se hace - Proactividad docente - Falta análisis sobre la aplicación de las competencias

Fuente. Hallazgos a partir de los resultados del trabajo de campo. Las ideas repetidas reflejan la presencia del tema en las dos fases de inmersión empírica.

El enfoque centrado en competencias y las prácticas situadas, en este caso, son concebidos los rasgos más preponderantes que identifica el profesorado del cambio curricular de los programas aquí estudiados. Esto permite reinterpretar, en principio, que son los conceptos estelares vinculados al tema de las reformas curriculares porque se asumen como: “pertinentes”, “positivos”, “coyunturales” y “con relevancia socio-profesional”. Aunado a lo anterior, también se destacan posturas críticas al respecto que se anclan a las siguientes aseveraciones:



“simulación”, “más de lo mismo”, “desacuerdos” y “disfraz de algo nuevo”.

Lo anterior tiene que ver con la **imagen** ambivalente: por un lado se destaca como un enfoque “positivo”, “coyuntural” y “con relevancia social” que refleja un cambio en comparación con las propuestas formativas en proceso de liquidación, ello demanda un mayor esfuerzo para propiciar un trabajo didáctico centrado en el estudiante dada la utilidad del enfoque educativo en el porvenir laboral, pero por otro lado, de “simulación”, “más de lo mismo”, “desacuerdos” y “disfraz de algo nuevo”, particularmente vinculado a la manera de modelizar el enfoque, con distintas versiones que dificultan la labor y renovación de enseñanzas con experiencias verdaderamente significativas acordes con el paradigma de las competencias.

Por ejemplo, los participantes del estudio que se mostraron partidarios de lo “positivo-coyuntural-relevante” del enfoque, lo ven como una oportunidad para refrescar los planteamientos didácticos y para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado a promover el logro de competencias laborales. Esta **imagen** alude a una visión más positiva, vinculada con el hecho de que se está preparando de manera más cercana y vivencial al estudiantado para su inserción en lo laboral. Dicho en pocas palabras: se trata de que lo teórico y práctico sea útil para la vida. En ese sentido, se infiere que este enfoque se vincula como un mecanismo que propiciará una mejor formación para obtener un empleo, lo que lleva a que el profesor lo opere con mayor énfasis en las prácticas y privilegie la autonomía como rasgo fundamental del estudiantado, esto es, “un proyecto educativo focalizado en resultados; un proyecto educativo donde las metas tangibles tengan prioridad” (Díaz-Barriga, 2016, p. 27).

Los profesores que se decantan por la “simulación-desacuerdos-disfraz de algo nuevo”, vinculan al enfoque por competencias con el hecho del proceder frente a grupo, sin cambios en las estrategias y actividades. Consideran que solo se simula un cambio porque hacen un diseño apegado a lo que demanda un formato en competencias, pero que la realidad, sigue en algunos casos, centrada en una docencia por objetivos, aunque se piense lo contrario. Por otro lado, se manifiestan algunos desacuerdos ante la posibilidad de demeritar la formación teórico-conceptual ante el saber hacer, sin pretensiones integradoras, con limitación en ciertos contenidos teóricos y con tendencia hacia una formación de carácter generalista. Esto hace que algunos tomen algunas



decisiones tendientes a contrarrestar el enfoque y “los docentes sin necesariamente mostrar una resistencia, tienden a trabajar de una forma híbrida, esto es, incorporando elementos de la reforma a las prácticas surgidas de su experiencia” (Díaz-Barriga, 2016, p. 23).

En ese sentido, las visiones que se decantan tanto por lo “positivo-coyuntural-benéfico” como por la “simulación-desacuerdo-disfraz de algo nuevo” plantean visiones distintas, Rateau (2016) enfatiza que cada realidad es una representación con un valor de verdad y social, elaborada en función de las particularidades que se comparten en un sub-grupo de individuos que tienen ciertas características, entonces, “la complementariedad y la diferenciación son dos operaciones solidarias que se actualizan plenamente en el seno de las representaciones” (p. 501).

Los profesores tienen la encomienda de llevar a la práctica los rasgos que se plantean en los documentos curriculares, y ello supone la asimilación personal y colectiva de la esencia del cómo se promoverán. Parece obvio, entonces, que los profesores realicen un proceso de significación de los rasgos curriculares, sin que ello implique necesariamente que la práctica docente universitaria se realice de manera acotada sin contratiempos y como respuesta a los planteamientos de las reformas curriculares.

La **imagen** que proyecta esta representación en términos de: competencias y prácticas situadas vs experiencias y visiones arraigadas, refiere básicamente a que no existe “un borrón y cuenta nueva”, donde todo lo aprobado es novedoso y bueno, en donde los rasgos curriculares aprobados se aplican sin complicaciones y sin influencia de las experiencias y capital experiencial acumulado por el profesorado. Desde luego que, en todo cambio curricular está presente un trabajo híbrido: donde se plantean discursos y se accionan estrategias que proceden de modelos y enfoques diversos, en este caso del tradicional y por competencias.

La configuración de esta representación se ancla en cierta **información** que revelan los docentes, destacando, sobre el enfoque centrado en competencias y las prácticas situadas lo siguiente: no son “rasgos pedagógicos nuevos”, pero sí con mucho auge en la educación superior y que tiene un resurgimiento, “reflejan matices distintos”, sobre todo con múltiples significados tanto a nivel teórico-conceptual y operativos.



Un elemento importante en la forma de observar y pensar el mundo tiene que ver con la información disponible que permite la construcción de conocimiento que dota de un significado o influyen en las acciones sociales de los individuos, situación que queda evidenciada en esta representación dado que “resume y condensa la forma en la que los sujetos aprehenden y reconstruyen el objeto representado: lo que es para ellos este objeto y como se posicionan en cuanto a esa reconstrucción” (Singéry, 2001, p. 164).

En el caso de la UdeC existen parámetros institucionales que los planteles deben considerar cuando emprenden procesos de rediseño curricular. Para este caso el que mayoritariamente reconoce el profesorado, como elemento de la **información** es, el “Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de pregrado” que, aunque no estipula explícitamente que las reconfiguraciones curriculares deben centrarse en competencias, sí permite que el profesorado asuma la decisión de inclinarse por este tipo de enfoque educativo.

Incluso, este rasgo curricular hegemónico es visualizado por el profesorado como un notorio esfuerzo que se emprendió en la FCE, **valorado positivamente** en términos generales, porque responde al modelo educativo que se proyecta en la institución para formar estudiantes en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, con la premisa didáctica del enfoque centrado en competencias. Este elemento es un rasgo característico del que se parte en los proyectos curriculares en franca contraposición con los planes y programas en proceso de liquidación.

Tanto en el cuestionario como en las entrevistas queda de manifiesto que los profesores saben de la existencia y tienen un nivel de conocimientos de otros rasgos curriculares que se plasmaron en los dos documentos curriculares (por ejemplo: co-docencia, optatividad, electividad, incorporación de TIC, etcétera), pese a ello, se enfatiza de manera transversal en los discursos el lugar privilegiado que ocupa el enfoque basado en competencias y las prácticas situadas que permean el trayecto de formación y en las tareas previas del profesor en términos de la planificación de las asignaturas, las situaciones prácticas, el desarrollo operativo y la evaluación de los aprendizajes. Este último punto (evaluación por competencias) representa un tema que hace más laborioso la tarea de la planificación de la docencia, incluso la refieren como muy



técnica, a pesar de ello, se reconoce que al centrar la evaluación en competencias, se ven obligados a repensar de manera más profunda y con detalle los rasgos a evaluar, el para qué, el cómo y bajo qué estrategia.

Por otra parte, el significado transversal con mayor ocurrencia en el discurso de los docentes en las entrevistas fue el de la práctica situada, término cuya presencia se hace más fuerte por su nexo con la realización de proyectos por parte de los estudiantes y las experiencias que los acercan al campo laboral, situaciones que son y marcan la pauta en ambas propuestas curriculares, en la LEFyD con la denominación de prácticas integradoras y laboratorios docentes, en la LEM con la etiqueta de *practicum*. Esta situación presente en ambos PE reflejan la aceptación de las prácticas y proyectos como experiencias sistemáticas e intencionadas que no se daba en los planes de estudios en proceso de liquidación y que ahora pretenden abonar al desarrollo de competencias.

Aunado a lo anterior, es considerado un acierto por el profesorado, que los estudiantes desarrollen proyectos y prácticas extraclase desde tercero y hasta octavo semestre y no hasta los últimos como pasaba en los PE en liquidación. Esto revela una mejora en el campo de las prácticas educativas formalizado en los documentos curriculares.

Pese a lo anterior, la tarea de reestructurar los proyectos educativos del enfoque por objetivos al enfoque por competencias no fue tarea menor. En términos generales se manifiesta de esta labor lo siguiente: la formulación de los PE centrados en competencias no fue una tarea fácil, el diseño fue apresurado y con bases teóricas heterogéneas y escasos procesos de capacitación para sustentar y ahora implementar, prácticas docentes sólidas, con un fuerte componente didáctico centrado en este enfoque.

No obstante, es notorio cierto grado de acuerdos con los elementos que caracterizan la enseñanza centrada en competencias, es decir, en la indagación llevada a cabo en las dos etapas de campo, se puede asumir que el profesorado sí reconoce algunos elementos unificadores del enfoque centrado en competencias, en palabras de Flament (2001), como un conjunto organizado de cogniciones relativas al objeto, compartidas por los miembros del grupo en relación con el objeto dado, a saber:



- Es un modelo derivado de las políticas educativas (internacionales, nacionales e institucionales).
- Las competencias están vinculadas con las demandas del mercado laboral.
- Los elementos que se conciben de una competencia integran conocimientos, habilidades y actitudes.
- Se visualiza el rol docente como guía y gestores de aprendizajes.
- Implica una manera particular para el diseño de los programas de asignaturas, distinta a lo que se hacía en los programas de estudio en proceso de liquidación.
- Resulta una tarea absorbente y difícil dado que lo que se planifica debe pensarse y expresarse en términos de atender lo cotidiano, lo emergente.
- Mayor énfasis en la práctica, que otorgue protagonismo a los estudiantes.
- Mayor utilización de TIC.
- Planificación de prácticas situadas y proyectos transversales.
- Procesos de evaluación de los aprendizajes centrados en dominios, evidencias, etcétera.
- Privilegio al uso de rúbricas para valorar los productos de aprendizajes.

Por el contrario, y como es de esperarse, los docentes no tienen cabalmente claro las implicaciones del enfoque centrado en competencias en su reflejo en la práctica diaria, desconocen sobre todo las competencias sistémicas, instrumentales e interpersonales, y la integración de las genéricas con las profesionales en la práctica cotidiana. En este caso expuesto por los informantes, está presente la *dispersión de la información* Moscovici (1979), dado que es insuficiente y no se tiene total entendimiento de sus elementos conceptuales, pero sobre todo operativos.

Un elemento que reconoce el profesorado del enfoque por competencias es que éste requiere expresamente un fuerte trabajo didáctico previo y durante la práctica docente, es decir, que debería implicar cambios importantes para la práctica de estudiantes con relevancia social, tal como también lo sugieren Lugo (2008), Reynoso (2008) y Tejada (2006).



Pese a todo lo anterior, existe un punto álgido que se relaciona con la manera en cómo transmitir o ejercer una enseñanza de manera más o menos armónica debido a la poca información al respecto y a la deficiencia en los procesos de capacitación docente. En este contexto, el profesorado diseña, imparte clases y evalúa con base en su propia noción de docencia y competencias, siempre desde su experiencia previa y cotidiana. Esto da pie para señalar que el docente está en un proceso de apropiación de los términos sobre esta reforma curricular, y como enfatiza Díaz-Barriga (2016), “no puede apropiarse de ella más que reinterpretándola” (p. 20).

En esta representación se denotan variadas **actitudes** frente al enfoque. Se pudo constatar mayoritariamente que, se refleja compromiso, responsabilidad, disposición y buena voluntad para lograr una exitosa puesta en marcha, sobre todo optimismo y confianza por el trabajo emprendido (a pesar de las diferencias y sub-grupos docentes) en la traducción de una serie de principios pedagógicos que están plasmados en el proyecto de formación, más en lo individual que en una puesta en común y deliberación grupal. Dicho de otra manera, se va haciendo la labor y trabajo cotidiano a partir de la elección de una serie de decisiones que son consideradas las idóneas para la conducción de las asignaturas, esta situación en términos más alentadores, se infiere sucedido dado las características que tiene el grupo social, que supone una actitud más proclive con este tipo de enfoque.

Otro tipo de **actitudes**, en un sentido distinto, reflejan cierta distancia/cautela y en algunos casos hasta cierta rigidez para cambiar las estrategias didácticas, lo cual es resultado de experiencias y años de trabajo que han modelado prácticas educativas funcionales desde la perspectiva de los docentes. Así, el profesor pone en juego su experiencia y trayectoria para propiciar aprendizajes. En este renglón, se observó cómo los profesores, al narrar su trabajo de competencias, dan cuenta de estrategias y actividades que a su juicio han funcionado para promover una buena enseñanza y aprendizajes de acuerdo a la particularidad de las materias asignadas, sin preocuparse tanto por el hecho de saber si lo están haciendo apegados a los cánones del enfoque referido.

Así, no se detectó un punto de encuentro y sí una heterogeneidad con respecto a cómo integrar en la práctica docente las macrocompetencias disciplinares con las competencias genéricas de manera paulatina y con una secuencia, sobre todo con un sentido pedagógico, así como



verificarlos en los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, una idea a manera de condición generalizada es que para que toda puesta en marcha de planes de estudios sea exitosa, los actores que la implementan deben tener claridad de lo que hay que hacer, lo que conlleva a poseer información completa e integral, y cómo hacerlo (tener la estrategia). Para lograr ese cometido, y en opinión de los informantes, es necesario profundizar aún más sobre el documento aprobado: cómo se definieron las competencias y sus escenarios y actividades prácticas, cómo se trabajan las competencias en la práctica cotidiana, cómo se integran las competencias con la totalidad de materias, principalmente.

En conclusión sobre la representación: competencias y prácticas situadas vs experiencias y visiones arraigadas se infiere que, el cambio se torna un proceso complejo para el profesorado, “de ensayo y error” en el intento por apropiarse y aplicar lo que señala el currículo oficial, sin embargo dado que no hay claridad en las formas en cómo se debe aplicar las competencias y prácticas, la puesta en marcha se hace de acuerdo a lo que conoce el docente, su forma de pensar y tradiciones habitadas.

6.3 Avance significativo para el trayecto formativo

Tabla 18. Contenido de la tercera representación

Fases de inmersión empírica	Información -Qué sabe -Qué fuentes tiene	Campo de representación - Significado -Imagen	Actitud -Valoraciones -Emociones
Acercamiento inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios en perfiles profesionales - Áreas emergentes en ambas carreras - Privilegiar las prácticas escolares y extraescolares <i>in situ</i> - Enseñanza por objetivos vs enseñanza por competencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Renovación del estado actual - Innovación - Evolución en lo disciplinar - Alimenta áreas futuras de especialización - Cualificado - Equilibrio teórico-práctico 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura en los docentes por aprender - Compromiso docente - Esfuerzo - Motivación - Expectativas positivas



De profundización	<ul style="list-style-type: none">- Enfoque centrado en competencias- Rasgos curriculares de mejora plenamente identificables en comparación con el plan en liquidación- Pertinencia de la malla curricular- Innovación y flexibilidad curricular- Lógica en lo vertical y horizontal	<ul style="list-style-type: none">- El cambio como avance y mejora- El PE mejorado en sus áreas de formación- Énfasis en las áreas de desempeño profesional- El PE y la mirada en los estudiantes (prácticas)- Visionario en la formación que se plantea	<ul style="list-style-type: none">- Compromisos y retos- Motivación- Compromiso docente- Expectativas positivas del porvenir de los programas.
--------------------------	---	--	---

Fuente. Hallazgos a partir de los resultados del trabajo de campo. Las ideas repetidas reflejan la presencia del tema en las dos fases de inmersión empírica.

La **imagen** que se lee en los testimonios de los profesores —en las dos etapas del trabajo empírico— como idea unánime tiene que ver con que el cambio curricular de los dos PE reestructurados proyecta un *avance significativo* en comparación con los PE que se encuentra en proceso de liquidación. Las evidencias de esta unanimidad se localizaron en distintas expresiones (textuales que evocaron en las asociaciones de palabras y discurso de las entrevistas) con connotaciones favorables como: “avance”, “mejora”, “renovación”, “cualificado”, “adecuado”, “equilibrado”, “continuidad entre asignaturas”, “pertinente”, “con visión” y “evolución”. Ruiz (2000) enfatiza que un elemento condicionante básico de éxito en todo proceso curricular es que el profesorado que diseñó e implementa el currículo lo perciba significativo y eficaz, aunada la motivación que debe tener en su actuar, situación presente en esta representación.

“La representación es, a la vez producto del devenir y un producto por devenir; para ésta el cambio no es un accidente: pertenece a su esencia” (Rouquette, 1994, en Rateau, 2016, p. 499). Esta cita es compatible con lo que se revela en esta representación, donde los informantes visualizan el cambio curricular como un “avance significativo”, dicho estatus percibido en la cotidianidad actual pero no al margen ni configurada en aislamiento con el pasado, es decir, con las reformas en proceso de liquidación, solo transformada dada las características sociales imperantes del contexto nacional e institucional.

Esta representación del cambio curricular se articuló en torno a un contenido central: avance



significativo para el proceso formativo, configurada a partir de “diversas nociones que, dispuestas en determinada forma, constituirán lo esencial de la representación (Guimelli, 2004, p. 65). Esta idea está anclada en la visión y preocupación por la formación que reciben durante su trayecto formativo y el impacto de ésta en el futuro laboral de los estudiantes. La carga y esencia de esta representación se revela sobre todo en el hecho de que los profesores consideran que la reforma ha puesto especial énfasis en la renovación y pertinencia disciplinar de ambos PE, para lo cual aluden a los siguientes elementos: malla curricular, perfil de egreso, áreas de especialización emergentes, balance de lo teórico frente a lo práctico y atención a las demandas socio-profesionales. De manera particular, en la LEM el énfasis se coloca en la incorporación de temáticas para el desarrollo de proyectos y para el autoempleo, se fortaleció la investigación y se configura el programa a partir de los sustentos de la matemática educativa. En la LEFyD se tiende a generar procesos de especialización a partir de las áreas emergentes que se promueven: la gestión deportiva y la recreación.

Independientemente de la profundidad y apropiación que se tiene de cada uno de los elementos y rasgos aquí enlistados, el profesorado, desde su **información** disponible, los reconoce como aquellos que permiten avanzar hacia la mejora en la formación universitaria de los estudiantes con la trascendencia que ésta tendrá una vez que egresen las generaciones. Desde esa visión, se infiere que existe una preocupación latente por la formación con pertinencia (sobre todo en lo disciplinar), recuperando y atendiendo el papel protagónico que tiene el alumno en la escuela y el impacto más allá del proceso educativo.

En esta representación, la idea de *avance significativo* es preponderante a pesar de que los dos PE estén en una etapa temprana de implementación, la idea se nutre de información y de valoraciones de peso que asumió el profesorado para así particularizarlo. Por ejemplo, en los docentes se evidencia claridad en la **información** vinculada con este tema: reconocieron que era impostergable tener mayor visión del perfil profesional en ambos PE; por otro lado, reconocieron el saber que se tiene de aquellas áreas emergentes que no estaban presentes en los planes en proceso de liquidación, y que hoy en día son indispensables en los procesos formativos por la relevancia de éstas en el ámbito laboral. A esto hay que agregar la identificación que se hace de la



estructura del plan de estudios por ciclos y etapas para lograr los aprendizajes de manera ordenada y estructurada, así como el reconocimiento de la información que tienen los docentes, la presencia conceptual y práctica (heterogénea) del enfoque centrado en competencias frente al abandono (aunque no total) de una enseñanza centrada en el enfoque por objetivos, aunado a la idea de privilegiar las prácticas escolares *in situ*, esto es, los docentes tendían a repetir sus prácticas anteriores en las que la enseñanza de contenidos era la tarea primordial, acción que comienza a cambiar.

Lo anterior refleja a un grupo de profesores identificado y comprometido con la puesta en marcha de los PE, tanto en el plano de lo que se está gestando en su proceso de formación, como en el impacto que se tendrá más allá, en la medida en que incube de alguna manera el trayecto socio-profesional y de vida de los estudiantes; también podría leerse como una formación práctica con carácter de utilidad más o menos inmediata.

El cambio entendido como *avance significativo*, nos lleva a vincularlo con las siguientes peculiaridades que plantea Ruiz (2000):

El centro va haciendo un aprendizaje que le permite ser y funcionar de un modo distinto a cómo venía haciéndolo. La escuela como organización será sujeto de aprendizaje (es el propio centro el que tiene que estar sujeto al cambio). Requiere un compromiso ideológico, una fundamentación reflexiva y deliberada sobre qué cambiar, un determinado clima. Conlleva a definir la filosofía y metas de cambio. Son tan importantes las mejoras concretas como los procesos seguidos por los miembros del centro para desarrollarlas (p. 205).

Un aspecto que resalta de esta representación son los **elementos actitudinales** que se vincularon con este tema, es decir, la información que reporta tener este grupo de profesores influyó de manera importante para asumir ciertas actitudes, que en este caso se inclina con fuerza hacia lo positivo. “La actitud y la representación están en una relación de jerarquía y la actitud aparece como unidad de análisis de la conducta. Se ha definido como una preparación inmediata para la acción, una conducta anticipada o una conducta simbólica (Groult, 2010, p. 36). Así, queda



manifiesto que los profesores que vislumbraron el cambio como un elemento significativo viven la puesta en marcha con apertura para comprometerse en las labores que demanda este cambio, asumen su rol docente con entusiasmo, se esfuerzan por hacer significativo y real el cambio de PE, encuentran motivación en las tareas que se demandan y tienen altas expectativas de lo que emprende en su labor cotidiana y de los propios estudiantes como usuarios de esta transformación.

Los **rasgos actitudinales** que se reflejan en esta representación evidencian con claridad el compromiso social y expectativas positivas para con sus estudiantes y comunidad, lo cual va más allá de las obligaciones institucionales. Además, resalta de ambas etapas de campo, el tema motivacional, situación que permite inferir que los docentes más allá del compromiso y buenas expectativas, se sienten motivados por la implantación de los dos programas educativos, situación que los impulsa a modificar sus prácticas retomando los discursos nuevos plasmados en los documentos curriculares, sus intuiciones, sus experiencias pasadas, sus conocimientos, por señalar algunas.

Los docentes son capaces de agregar un significado y sentido a su profesión a partir de su experiencia en el proceso de cambio curricular, seguramente debido a que la comunidad que aquí se alude participó de alguna manera en este cambio, ha sido parte de esta construcción. Escudero (1999) al respecto señala que mientras más procesos de participación de los colectivos en la definición y construcción de los reglamentos, planes y programas, etcétera, que guían a los contextos escolares, mayores posibilidades existen de que las comunidades los asuman como suyos y con mayor compromiso.

Una de los aspectos que resaltan en esta representación, a manera de denuncia, es el tema de la formación de los profesores, sobre todo pensando en el adjetivo “significativo” que se atribuyó a los dos PE. Esto es, la relevancia atribuida a las propuestas formativas también requiere de la constante formación —inicial y permanente— hacia el profesorado. Desde lo que se reveló y existe consenso por área se describe lo siguiente:



- a. Para el caso de la LEFYD los procesos de capacitación se deben particularizan en dos temas: por un lado, el enfoque centrado en competencias (diseño de planificaciones de programas de enseñanza, implementación y evaluación de competencias), por el otro, diseño e implementación de proyectos de intervención transversales y de colaboración entre el profesorado.
- b. Para el caso de la LEM es primordial que todo el colectivo de profesores asuma que esta carrera se sustentó en un campo específico del conocimiento: la educación matemática, con la finalidad de que éste no se fragmente y se siga percibiendo como la suma de la matemática y la didáctica/educación (dado que esto es lo oficial, aunque haya algunas inconformidades y discrepancias). Por ejemplo, la Didáctica de la Matemática en el caso que se estudia, suele asumirse por un grupo de profesores, con una formación pedagógica generalista y no como campo campo disciplinar, situación contraria con otro grupo de docentes.

Prado (2000) expresa que el reconocer las representaciones sociales es un punto de partida para el desarrollo de programas de formación docente. En ese sentido, resulta prioritario que se generen procesos de capacitación en torno a ciertos contenidos disciplinares, así como fortalecer y colocar el foco en las didácticas para no confundirlas con lo lúdico. Finalmente, resulta prioritario fortalecer el *practicum*, rasgo que se etiquetó como un logro importante en esta propuesta de formación para fines de las prácticas de los estudiantes. Sin embargo, existen visiones distintas de cómo concretarlo para que sea realmente efectivo y se generen verdaderos proyectos transversales y de colaboración entre el profesorado. Esta idea está relacionada con una preocupación patente entre el colectivo de profesores de no restar profundidad a la formación teórica universitaria, y que esté resaltada solamente la formación práctica con carácter de utilidad laboral.

Para cerrar la esencia de las ideas que matizan esta representación y la preocupación que resalta en el tema de la formación permanente, Imbernón y Canto (2013) declaran que toda innovación al currículo será una herramienta de profesionalización, de desarrollo profesional del profesorado y de la institución, donde el profesorado tiene que constatar no únicamente una mejora en el



aprendizaje de los estudiantes, sino que también ha de buscar el beneficio profesional en su formación y desarrollo.

En conclusión, los testimonios de ambas etapas apelan al supuesto de que las reformas curriculares aprobadas son significativas, éstas no están al margen de la realidad del campo laboral y del perfil con el que llegan los alumnos con vocación hacia las disciplinas. Con base en ello, el profesorado en este contexto se implican para instrumentar con apertura, motivación y compromiso esta reforma.

6.4 Aliciente para la reflexión colegiada de la práctica docente

Tabla 19. Contenido de la cuarta representación

Fases de inmersión empírica	Información -Qué sabe -Qué fuentes tiene	Campo de representación - Significado -Imagen	Actitud -Valoraciones -Emociones
Acercamiento inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Información heterogénea de los rasgos del cambio - Se diluye la puesta en marcha vs diseño curricular - Prevalecen prácticas tradicionales de enseñanza - Saturación de tareas y comisiones para el profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colegiado: poco, superficial y débil - Falta vigilancia y evaluación intermedia - Las académicas y cuerpos académicos deben ser el espacio para la reflexión - Superar una didáctica docente expositiva o mecanicista en la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Armonía grupal - Flexibilidad - Apertura - Poca reflexión docente - Poco trabajo de academias - Compromiso de algunos profesores



De profundización	- Lineamientos del trabajo de las academias	- Ausencia de análisis de la ejecución del enfoque por competencias	- Interés personal
	- Documento curricular: apartado de evaluación	- Nula reflexión sobre la evaluación de aprendizajes por competencias	- Intereses colectivos
	- La función de los PTC actividades diversas vs actividades de reflexión sobre el cambio	- Ausencia de reflexividad de la práctica docente	- Motivación
	- Nuevas nomenclaturas, poca reflexión	- Revitalizar el trabajo de las academias	- Entusiasmo
	- Diversidad de opiniones sobre los rasgos del cambio	- Mayor cohesión entre PTC y PA	- Preocupación
	- Reuniones semestrales (sin el peso suficiente en la implementación de los planes de estudio)	- Las competencias como discurso estelar, pero sin análisis	- Falta cohesión grupal
			- Entusiasmo por hacer mejor el trabajo docente
			- Falta asumir la autocritica
			- Comodidad docente
			- Ausencia de reflexión
		- No todos se pone la camiseta	

Fuente. Hallazgos a partir de los resultados del trabajo de campo. Las ideas repetidas reflejan la presencia del tema en las dos fases de inmersión empírica.

De acuerdo con la información proporcionada, el cambio curricular evoca a los profesores variadas representaciones, que remiten tanto al proceso/tarea de la reestructuración curricular como a aspectos concretos que aparecen y resaltan de su puesta en marcha. No obstante que el cambio tenga distintas significaciones para los docentes, sobresalen algunas representaciones muy nutridas en contenidos sobre otras: el cambio curricular como un aliciente para la reflexión colegiada de la práctica docente es una de ellas. En esta representación social queda en evidencia lo que refiere Jodelet (1986) donde los actores seleccionan y descontextualizan ciertos elementos del objeto de representación y posteriormente los incorporan a su propio universo y los relacionan con otros elementos significativos.

Fue evidente de ambas etapas del trabajo de campo los esfuerzos que se hicieron para reestructurar los dos currículos estudiados. Y de manera casi unánime, se evidencia la necesidad de consolidar la puesta en marcha de las reformas curriculares mediante el impulso de espacios de reflexión e investigación, que permitan no solo la comprensión de los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos disciplinares y analizar las problemáticas que enfrentan los estudiantes, esto es, atender las necesidades cotidianas e inmediatas del proceso educativo, sino tender hacia la construcción de propuestas que verdaderamente reflejen un trabajo



colegiado, para abrir la posibilidad de un crecimiento permanente y de colaboración apegado a los propósitos educativos y las prácticas docentes con fines de lograr mejores escenarios educativos. Esto muestra que el claustro tiene claridad en que el fin no es haber logrado la aprobación de los documentos curriculares, sino el camino que debe emprenderse para hacer cosas mejores y seguir construyendo y deconstruyendo los trayectos de formación.

La **imagen** central que se proyecta en esta representación es que los docentes universitarios demandan espacios para “propiciar el trabajo colegiado”, “para dialogar sobre la tarea de diseñar, operar y evaluar por competencias”, “para aprender, desaprender de las prácticas de los colegas” y “para retroalimentar las actividades e ideas que se proyectan para el proceso de enseñanza-aprendizaje”, estos núcleos centrales, a la manera en que los entiende Rateau (2016) son una selección de elementos o conjunto matizado que focaliza el objeto de forma concreta y selectiva para darle significado a los elementos de toda representación. Lo anterior se demanda ya que se aprecia con alta recurrencia: que se diluye la importancia que se coloca a la implementación vs diseño curricular; se pone menor importancia al trabajo colegiado y de vigilancia y reflexión sobre lo que acontece en la puesta en acción de los currículos.

Durante la etapa del diseño curricular, como se manifestó en las entrevistas, se generan dinámicas difíciles pero enriquecedoras, en tanto que se toman decisiones y se planifica lo que se debe aprender, para qué, con qué estrategias y cómo debe emprenderse el proceso de enseñanza y aprendizaje; no obstante, ya en la etapa de implementación no se produce de manera natural su puesta en práctica, tal como se diseñó, situación que justifica la demanda de espacios para el análisis de los elementos más pedagógicos.

Esa situación, reconocida por el profesorado consultado en esta investigación, hizo evidente un interés general por focalizar los esfuerzos en la puesta en marcha, o mejor dicho, en el desarrollo de los PE (así como se focalizó la importancia en su momento en la etapa del diseño curricular), con el propósito de trascender el plano discursivo plasmado en los documentos oficiales, a través de la generación de espacios de dialogo para escuchar y ser escuchados, sobre todo en lo relacionado con el *pensamiento didáctico que asume el profesorado para la planificación de sus asignaturas centradas en competencias; el rol de estudiantes y profesores que se privilegia*



dentro del aula; los procesos de evaluación y los aprendizajes alcanzados. Para el caso de la LEM, *la estrategia para llevar a la práctica el modelo de la matemática educativa; la aplicabilidad de las didácticas específicas:* del álgebra, de la estadística, de la aritmética, del cálculo, etcétera. Y en el caso de la LEfyD, *lograr converger las áreas emergentes y no trabajar de manera aislada cada área de conocimiento.* “La aparición de estas posiciones mayoritarias atestiguan el nacimiento de un consenso, el cual se facilita por el hecho de que los individuos tratan las informaciones sobre el objeto de modo selectivo, al focalizarse sobre un aspecto particular” (Rateau, 2016, p. 502).

El profesorado comparte que el trabajo mayoritariamente se realiza de manera individual: planeaciones de clases, diseño y seguimiento de las prácticas, emprendimiento de proyectos, desarrollo de la práctica docente, etcétera. Esto hace que, a la larga, pese más la visión unitaria que los profesores se han formado a lo largo de su experiencia profesional del proceso de enseñanza-aprendizaje en términos generales, y cómo esa visión influye en el proceso educativo de las asignaturas asignadas en particular, es decir, pone en acción sus marcos de referencia (combinación de conocimientos, prácticas y vivencias cotidianas).

Aunado a lo anterior, los profesores consideraron en que sería conveniente aprovechar la experiencia que han recogido hasta este momento y sistematizarla, así como retomar la voz de los estudiantes con el fin de integrar insumos valiosos a manera de monitoreo/evaluación intermedia con miras a la evaluación general/generacional de los planes de estudio.

No obstante, y aprovechando el ambiente de cordialidad que se identifica en la FCE, las voces docentes manifestaron interés particular para propiciar espacios que alienten el trabajo colegiado entre el colectivo docente, y generar procesos de indagación y reflexión sobre las prácticas docentes. Por ejemplo, se expresa el interés por escuchar la voz de los demás compañeros sobre lo que piensan de los estudiantes y el nivel formativo con el que llegan, cómo le están haciendo para abordar las competencias, qué estrategias y recursos utilizan en el trabajo de aula, las incertidumbres que tienen, cómo se vinculan con los demás profesores que imparten materias en un mismo semestre, etcétera, esto es, creen indispensable impulsar espacios para narrar y compartir las vivencias, especialmente sobre las vicisitudes por las que atraviesan en su accionar



práctico/pedagógico, lo que en consecuencia abonaría para aprender y desaprender como grupo.

En ese sentido, la puesta en marcha tendría que ser el centro de interés para generar procesos colegiados de reflexión e investigación en torno al propio proceso educativo y de trabajo en el plantel. De lo contrario, y en sintonía con Díaz- Barriga (2015), cada asignatura de la malla curricular, estrategias y actividades diseñadas, problemáticas enfrentadas por los docentes, por señalar algunas, corren el riesgo de convertirse en situaciones individualistas, ignorando lo que acontece con los demás profesores y el proceder con la totalidad de elementos curriculares.

La **información** que destaca el profesorado universitario relacionado con el espacio en el que podría propiciarse el trabajo colegiado está vinculado con “las academias” y las “reuniones de inicio y fin de semestre”. Las primeras representan el espacio formal que tienen como intención el congregar al profesorado para organizar el trabajo académico. En los “Lineamientos para la conformación y funcionamiento de las academias” se establece que “corresponde a las academias, de acuerdo son su conformación y ámbito de acción, planear, programar, ejecutar y elaborar las acciones relativas al proceso enseñanza-aprendizaje” (UdeC, 2016, p. 10). A pesar de que este documento reglamenta la operación del trabajo colegiado, el profesorado reconoce que no se han generado procesos de reflexión profunda sobre la enseñanza y el aprendizaje centrada en competencias, rasgo clave por su incidencia en las nuevas propuestas formativas.

Los docentes también destacan, desde su **información** disponible, los motivos principales por los que se les convoca a las reuniones de academias:

- Aprobar los programas de las materias o cursos, función que se establece en el reglamento, pero, la discusión de esta aprobación es meramente sutil y superficial.
- Discusión de las actividades prácticas o trabajo conjunto entre las materias del semestre, no obstante, en ocasiones no se da cumplimiento a los acuerdos.
- Problemáticas detectadas en algunos casos concretos con los estudiantes.

Por otro lado, también sale a relucir el tema de las reuniones semestrales de inicio y fin de semestre, sin embargo, se valoran insuficientes ya que la importancia del cambio curricular queda diluido dentro de un listado de temas que deben ser abordados en un tiempo determinado,



insuficiente, lo que propicia que los profesores continúen platicando sobre sus experiencias educativas en breves espacios y tiempos informales, principalmente.

Para el caso de los profesores universitarios, encontramos que la **imagen** del trabajo colegiado se traduce en “poco”, “superficial” y “débil”, lo cual vuelve urgente su fortalecimiento para migrar a un estatus de “trabajo genuino”, cuyas coordenadas idealmente las fije el colectivo docente como diseñadores y desarrolladores de los PE y se logre destacar el liderazgo e interés por hacer realidad el cambio educativo. En las academias se pone el acento para remarcar que éste es el espacio para lograr una mayor integración y unión como gremios docentes, cuyo fin sea la mejora del proyecto educativo pedagógico de la facultad. La relevancia colocada en las academias marca un interés por generar procesos de participación y consensos reales de los docentes, como actores protagónicos de un cambio, y como espacios en los cuales pueden ser interpretadas las reformas curriculares, situación ausente en los planes de estudios en proceso de liquidación. Esta toma de conciencia da pauta para una nueva construcción de una identidad como grupo de docente, que colaboran y se reúnen con el afán de trabajar colegiadamente, más allá de los espacios formales de reunión.

Aunado a lo anterior, los cuerpos académicos aparecen como un segundo escenario para propiciar este trabajo de integración/reflexión. De este modo, se dibuja con claridad la expectativa por impulsar el trabajo colegiado entre los dos claustros de profesores, vinculándose con la idea de comunidad de prácticas que planteó McLaughlin y Talbert (2001 en Fullan, 2002, p. 159), en el sentido de trabajar para conseguir en las mejores condiciones posibles, comunidades de maestros cohesionadas (donde se privilegia la colaboración) frente a unas comunidades de maestros poco cohesionadas (priva la individualidad).

La **imagen** que se proyecta del trabajo colegiado en la FCE depende de las voluntades docentes, y queda claro que el simple hecho de poner en marcha un currículo nuevo no garantiza que se estén gestando cambios. En otras palabras, el contenido de los currículos prescritos ni controla, ni dirige prácticas ideales, ya que éstos son guías y coordenadas para orientar determinadas prácticas, de ahí la importancia de fortalecer el trabajo colegiado.



Al respecto, Ponce (2004) señala que en todo proceso de asimilación y apropiación de una reforma, está implícito el riesgo de que ésta se quede solo en papel. Este riesgo se incrementa cuando el profesor no dedica tiempo ni reflexiona conscientemente sobre 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 liderados por sus autoridades.

En la **imagen** débil del trabajo colegiado, existe consenso al asumir que falta tender puentes entre los profesores de tiempo completo y los de asignatura, donde ambos compartan cómo les va con el trabajo frente a grupo cuando la expectativa de los planes de estudios es centrarlos en competencias. Esto infiere que, de lograrse, el trabajo en este enfoque podría mostrar una mayor riqueza si se asumen colegiadamente acuerdos, especialmente, en las tareas para la promoción de ambientes de aprendizaje escolares.

A partir de estos hallazgos, se considera imprescindible que se fortalezca el trabajo colegiado, a fin de que el colectivo de profesores tenga la oportunidad de desarrollar las deliberaciones correspondientes y se instaure una nueva cultura docente basada en la colaboración y reflexión. Un ambiente de este tipo podría lograr que se alcancen consensos constructivos en torno a: (a) las premisas que se privilegian en el enfoque de competencias que se promueve en la FCE; (b) los procedimientos para el diseño de los programas de enseñanza acorde a los postulados conceptuales y metodológicos; (c) la apropiación de las estrategias pedagógicas y andamiajes básicos necesarios (recursos, materiales, informaciones) de lo que implica el enfoque de competencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; y (c) los procedimientos para valorar los aprendizajes centrados en competencias. En ese sentido, “el currículo no puede continuar reduciéndose al plan y sus componentes estructurales, sino que debe trascender a su aplicación en la realidad escolar. Se plantea que el currículo debe ser un proceso dinámico, continuo y participativo y que no se acaba en el diseño del plan, sino que abarca su puesta en marcha“ (Ruiz, 2002, p. 23).

Pensar en que el currículo puede ser el centro de interés para generar procesos de reflexión e investigación, interno al propio proceso educativo y de trabajo en el plantel es una tarea relevante; o, como lo refiere Escudero, “la construcción local del conocimiento se genera en el



contexto de las respectivas comunidades. Los profesores pueden llegar a ser creadores e intérpretes activos del currículum, no simples implementadores” (Escudero, 1999, p. 178). Desde esa visión el profesorado en una dinámica como esa puede llegar a ser en palabras de Pérez (2000) un artífice y gestor del currículum, esto es, que desarrolla y no solo implanta.

En los académicos se observan una gama de **valoraciones** respecto a esta representación. Hay coincidencia en que el trabajo como claustro es armonioso, algo indispensable para potenciar el anhelado trabajo colegiado. Incluso en algunos casos concretos se evidenció que es posible organizar actividades conjuntas entre sub-grupo de profesores, lo que permite división de tareas y por tanto, asignación de responsabilidades. También se manifiestan valoraciones a manera de crítica y señalamientos que hacen notar la falta de disposición para ponerse la camiseta como colectivo, situación que muestra en algunos docentes descontento o disgusto. Estas valoraciones antagónicas presentes en esta representación, tal como lo afirma Abric (2001) “funcionarán como sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de las individuos con su entorno físico y social, ya que determinarán sus comportamientos o sus prácticas” (p. 13).

De esta manera, la puesta en marcha debe representar la oportunidad de generar prácticas reflexivas que orienten, perfeccionen las nuevas decisiones que generen compromiso colaborativo en pro del perfeccionamiento del desarrollo curricular en acción, por lo tanto, esta representación sirve para orientar las acciones de las personas y crear una estrategia en la acción social (Jodelet, 2004). Todo lo anterior nos conduce a afirmar que las acciones para emprender reformas a los currículos universitarios, por sí solas, no provocan la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se requiere un trabajo como colectivo que le otorgue un mayor sentido pedagógico al proceso de educar.



6.5 Negociación y desborde del currículo oficial

Tabla 20. Contenido de la quinta representación

Fases de inmersión empírica	Información -Qué sabe -Qué fuentes tiene	Campo de representación - Significado -Imagen	Actitud -Valoraciones -Emociones
Acercamiento inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Desviación de la lectura original del nuevo plan de estudios - Apertura parcial de materias optativas del documento oficial - Nuevas disposiciones oficiales/reglamentos (co-docencia, electivas) - Nuevas contrataciones y la desinformación 	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos de negociación interna y externa - Reinterpretación del profesorado - Currículo real sobrepasa el c. oficial - Desinformación 	<ul style="list-style-type: none"> - Descontento con algunos elementos aprobados - Individualidad del docente como tomador de decisiones - Enfrentar obstáculos
De profundización	<ul style="list-style-type: none"> - El documento curricular solo como coordinada de trabajo - Conocimientos parciales del profesorado sobre los rasgos del cambio (HTI, electividad, optatividad, prácticas extraclases) - Falta mayor fuerza de los liderazgos de los directivos - Falta formación disciplinar - El área de desarrollo de proyectos en la LEM, muy simulado 	<ul style="list-style-type: none"> - El cambio depende del accionar docente (proactividad) - El cambio como conflicto y toma de decisiones - Redefinición y reconstrucción - Reinterpretación frecuente - Reconfiguración de los programas de enseñanza - Comodidad en lo que ya se sabe y domina para seguir en esa dinámica 	<ul style="list-style-type: none"> - Desánimo - Voluntades para la formación - Iniciativa - Experiencia personal/previa laboral - Autonomía - Actitud proactiva

Fuente. Hallazgos a partir de los resultados del trabajo de campo. Las ideas repetidas reflejan la presencia del tema en las dos fases de inmersión empírica.

Como quedó de manifiesto en el capítulo teórico, las representaciones sociales guardan relación con las prácticas y la acción que emprenden los sujetos (Moscovici, 1979), lo cual se relaciona con la representación que construyeron los docentes del significativo cambio curricular, en los términos de que en éste les implica realizar negociaciones semestrales de acuerdo a las materias asignadas, acuerdos de las reuniones semestrales, disposición de materiales y directrices institucionales.



La **imagen** que tiene el profesorado a partir del conjunto de informaciones sobre el cambio curricular, permiten afirmar que éste se caracteriza por la negociación y el desborde del currículo oficial. Para la presente categoría representacional, los discursos de los profesores apuntan que la “negociación” está vinculada con la posición y el rol docente que deben desempeñar, donde poner en marcha el proceso de las reformas supone una serie de cambios, tanto externos como internos, que se producen en las actitudes y los comportamientos. Luego entonces, esta negociación implica una relectura del currículo aprobado (elementos de las asignaturas y criterios pedagógicos del proceso educativo), para cumplir con lo prescrito, rechazar lo prescrito, o mediar/ajustar entre lo que se cree debe ser y el deber ser (integrar nuevos elementos, obviar y/o modificar). De alguna manera esta negociación individual y/o colectiva está ligada a la información (previa y nueva) que tiene el profesorado, donde “hay desniveles en la cantidad y calidad de la información [y bagaje cognoscitivo, agregado personal] al interior de un grupo, pues nunca se posee toda la información necesaria o existente acerca del objeto de la representación” (Mora, 2002, p. 9).

Por otro lado, el profesorado también experimenta las reformas curriculares como un “desborde del currículo oficial” pues se presentan desviaciones en el cumplimiento de algunos rasgos curriculares establecidos en el documento prescrito, especialmente por injerencia de nuevas disposiciones institucionales y la particularidad social de los actores docentes.

La **imagen** de “negociación” y “desborde” queda proyectada en el hecho de que la puesta en marcha de las reformas aquí estudiadas, presentan una trayectoria dialéctica y dinámica, donde necesariamente en el plattel (sus autoridades) y los profesores van redefiniendo y reconstruyendo los elementos concretos del documento curricular que deben llevarse a la práctica. Siguiendo a Ruiz (2000), esto supone la materialización operativa del currículo, en la cual pueden aparecer factores no previstos en el rediseño curricular, incluso por las emergentes políticas institucionales. En ese sentido, la implementación de una reforma curricular no es lineal y siempre se producen formas heterogéneas de concebir el proceso, así como dinámicas impredecibles que surgen o se planean previo y en la puesta en acción de un currículo.

Las voces docentes más recurrentes en las dos etapas de campo refirieron que las negociaciones



que se hacen de los documentos oficiales y previo a su puesta en marcha es muy natural, sobre todo cuando se alude al *proceso de enseñanza y aprendizaje*, cuya dinámica requiere articular y negociar distintos elementos para hacer efectiva una práctica docente, no prescrita de manera específica en los documentos oficiales, pues en este proceso se recurre a lo que el profesorado sabe (conocimientos) a lo que tiene (materiales, recursos) y lo que le ha funcionado en experiencias pasadas (trayecto laboral), esto concierne en concordancia con Jodelet (1986) al bagaje y la manera en que los sujetos aprehenden los acontecimientos a partir de experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos recibidos. En ese sentido, cualquier cambio curricular queda expuesto a ser reconstruido necesariamente en cada centro educativo por sus implicados, de forma tal que la trayectoria de su desarrollo no puede predeterminarse.

En los docentes que visibilizan las “negociaciones y adaptaciones” como una situación natural, priva la idea de que es imposible apearse a lo oficial-prescrito en tanto que “el currículum es un esquema director que orienta el comportamiento y práctica de los docentes” (Gimeno, 2002, p. 203). Cada profesor tiene un estilo propio, tiene un bagaje de experiencias laborales previas y trayectorias académicas que influyen para cristalizar los rasgos que plantean las reformas curriculares.

Como resultado, los documentos curriculares como los que referimos en este estudio son solo guías orientadoras, a manera de horizontes que homogenizan hasta cierto punto sobre la visión y los propósitos que se desean alcanzar, pero siempre hay subjetividad e interpretaciones variadas por los estilos, experiencias, compromiso y objetivos de cada profesor. Siguiendo a Fullan (2002), no se puede prescribir lo que se ha de cambiar en la realidad cotidiana, entonces lo que sucede con las adaptaciones curriculares es algo obligado, pues las prácticas docentes descansan en un tipo de negociación personal.

Los actores en su escenario diario tienen distinta información y niveles de apropiación diferenciada de acuerdo a una particularidad, lo que incluye saberes y formas de pensar (Piña, 2003). La **información** que revela tener el profesorado, en la que se materializa la etiqueta de la negociación, se vincula con diversos aspectos del currículum: programas de enseñanza, estrategias



para la evaluación, propuestas de materias electivas (y su operatividad), *practicum* (su diseño y aplicación), desarrollo de proyectos, principalmente. Y la información que se revela ligada al desborde de lo curricular se debe principalmente a: cancelación de la estrategia de co-docencia, poco apoyo para la apertura de las materias prometidas en modalidad de optativa y concreción parcial de los convenios para las prácticas extraclases. En estas líneas que demarca el profesorado queda claro que: un proyecto curricular no se pone en práctica linealmente, por el contrario, las autoridades, las políticas institucionales y el profesado van redefiniendo el rumbo, sus dinámicas y estrategias.

Lo que sí se asume con preocupación en las respuestas de los profesores es el desconocimiento/desinformación (como elemento que abona a la imagen de esta representación), palabra en sí misma que encierra una serie de imágenes asociadas a dos situaciones. La primera vinculada al poco involucramiento en el proceso de reestructuración curricular, sobre todo para aprender y apropiarse de los rasgos innovadores que se plantean en las reformas. En este caso resultó que, por ejemplo, no se encuentra un significado global sobre las horas de trabajo independiente, cada profesor asigna un sello personal a la manera de trabajar estas horas destinadas originalmente para fortalecer los aprendizajes con actividades prácticas dentro del espacio escolar, y que tiene como finalidad apostar por fortalecer la autonomía y protagonismo que se requiere en el estudiantado. Ahora bien, el desafío en este tema es la comprensión de la lógica de trabajo que deberá privilegiarse sobre el trabajo independiente a fin de para fortalecer, principalmente, la construcción de aprendizajes en los estudiantes. La segunda asociada a la poca difusión y socialización por las autoridades del documento curricular aprobado, especialmente con las nuevas contrataciones, aunado a ello, la poca oferta para una actualización disciplinar, en función de los sustentos que tienen los programas reestructurados.

El profesorado que asume una postura de preocupación por el desborde que se genera entre lo oficial y lo real revela que debe haber un mayor esfuerzo por apegarse a lo prescrito, sobre todo en los elementos siguientes: respetar el contenido temático aprobado, ofrecer una formación centrada en competencias y en valor los aprendizajes por competencias, cumplimiento de las horas de trabajo independiente tal como se marca en reglamento y, planificación semestral y



coordinada del tema de las prácticas extraclases, principalmente. Atender a estos temas es un asunto importante para los profesores, si es que no desean repetir las mismas prácticas que se realizaban en el plan de estudios que está en proceso de liquidación. Esta actitud guarda relación con la particularidad social de un grupo de profesores, que asumen un rol y compromiso con la tarea del ser profesor universitario.

El profesor queda situado en un lugar prioritario en los procesos de renovación curricular, reconociendo que éste no es un sujeto ejecutor de un plan que le viene dado, sino un procesador y transformador del mismo, un agente proactivo de su realidad en la que está implicado laboralmente, donde el profesor “no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas” (Gimeno, 2002, p. 198).

La **imagen** colectiva que proyecta el cambio en términos de la negociación y el desborde, posiciona a los docentes en figura activa y decisiva en la toma de decisiones, en su mayoría se infiere que en el accionar docente privan las significaciones sociales que éste construye de lo instituido con el fin de construir situaciones apegadas a su manera de ver y ser, desde la particularidad social, justo en este aspecto entra o debería entrar en acción esa concepción moral del docente, cuya esencia es que posee conocimientos y habilidades para la toma de decisiones sensatas y emite juicios (Larry 1988, en Ruiz, 2000).

Una figura reconocida desde la **información** disponible de los docentes es el director del plantel, quien aparece como un agente que puede comunicar más allá de lo oficial, mediador entre lo oficial y real que juega un rol decisivo en esta etapa temprana de implementación, sobre todo para atender cinco asuntos de relevancia: 1. La asignación adecuada de las asignaturas; 2. La formación permanente, sobre todo en la arte disciplinar y así contribuir para que se respete el temario disciplinar. 3. Difundir a las nuevas contrataciones los rasgos que deben privar en la puesta en marcha de los nuevos planes y programas de estudio y 4. Que en las reuniones de inicio y fin de semestre se refleje en la agenda la promoción de un espacio sólido, de relevancia para el tema curricular que suponga e incite prácticas más reflexivas. 5. Marcar la pauta para consolidar las prácticas extracalse en ambos programas. La comunicación de la que se encarga este actor



nunca se reduce a transmitir los mensajes originales o a transportar informaciones inmutables, sino que diferencia, traduce, interpreta, combina. En suma, “la fidelidad al diseño, como criterio unívoco de valor deja de tener sentido y los resultados del proceso de innovación comienzan a valorarse en relación al contexto y con su evolución en el tiempo” (De la torre, 2008, p. 85).

En esta representación se revelan **valoraciones y actitudes** distintas vinculadas con el proceso de negociación personal/colectivo y desbordamiento de lo prescrito. Las actitudes positivas más destacables son: voluntades, proactividad y la autonomía para llevar a la práctica las propuestas formativas. Rasgos que se califica como favorecedores para poder cumplir con los contenidos, prácticas y estrategias que se plantean desde los documentos curriculares, esto es posible ya que el profesorado revela en sus discursos, esa iniciativa y autogestión que se realiza para la promoción de un trabajo colaborativo, no es el ideal, pero se reconoce el esfuerzo importante en este tema. Por otro lado, el compromiso que los docentes manifiestan con la institución/facultad es un factor que influye en la forma de asumir las reformas curriculares, y que corresponde con actitudes de reto y aprendizaje de manera voluntaria y entusiasta.

Contrariamente la valoración más recurrente en términos negativos recae en el descontento de los profesores antes ciertos elementos aprobados, como es el caso de la LEM, en donde se identifican posturas antagónicas sobre los cimientos de la formación de futuros profesionales de la enseñanza de las matemáticas, especialmente en el modelo de la educación matemática que la sustenta y que incluso los dos subgrupos revelan que no se atiende como tal, pues ambos manejan lenguajes distintos y maneras de entender el modelo referido (influido por la formación de cada persona).

La principal brecha en este tema es que en el documento oficial quedó prescrito que para lograr tender un puente entre lo disciplinar y lo pedagógico se planteó la estrategia de la co-docencia y el peso en la optatividad, como el ideal, situación que disgusta y no se aplica por las nuevas disposiciones institucionales. En la LEFYD el descontento se genera por no priorizar el componente pedagógico y didáctico en la formación de los futuros profesionistas. Pese a lo anterior, existen actitudes apegadas a la voluntad, iniciativa y actitud proactiva para sacar adelante las reformas curriculares.



Es así que observamos que las actitudes como valoraciones y juicios que se hacen sobre el objeto que se está representando se manifiestan o hacen más evidentes cuando atañen y tocan directamente un elemento que afecta a los actores, que les hace reaccionar mientras narran sus experiencias en esta etapa en que ponen en marcha los PE. Así, queda expuesto que, las actuaciones de los profesores en el marco de una puesta en acción de las reformas no concurren sin contratiempos, no se basan exclusivamente en lo normativo, pues, los profesores deben asimilar y hacer suyas en las interacciones con los otros y en el contexto, las nuevas disposiciones curriculares para que éstas tengan el éxito esperado.

6.6 Reto de reconstrucción pedagógica para sostener la visión proyectada

Tabla 21. Contenido de la sexta representación

Fases de inmersión empírica	Información -Qué sabe -Qué fuentes tiene	Campo de representación - Significado -Imagen	Actitud -Valoraciones -Emociones
Acercamiento inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de comprensión de términos teóricos, tales como las didácticas específicas - Capacitación del profesorado bajo los rasgos innovadores que se proponen - Rasgos de obsolescencia en la formación disciplinar de los profesores 	<ul style="list-style-type: none"> - Simulación del cambio <ul style="list-style-type: none"> - El cambio debe proyectarse como un tema prioritario en las discusiones de academia - Comodidad en lo que ya se sabe y domina para seguir en esa dinámica <ul style="list-style-type: none"> - Sin adecuaciones profundas 	<ul style="list-style-type: none"> - Inseguridades <ul style="list-style-type: none"> - Temores - Dudas - Malestar por lo aprobado - Se privilegia una actitud positiva
De profundización	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor capacitación a los profesores nuevos y a los que se involucraron en el cambio - Diversidad de perfiles profesionales - El área de desarrollo de proyectos profesionales empresariales 	<ul style="list-style-type: none"> - El cambio superficial dentro del aula - El cambio y la repetición de prácticas cotidianas - Lo ideal proyectado y el desfase <ul style="list-style-type: none"> - No hay formación en competencias - Centrar la atención en la trayectoria del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> - Optimismo - Falta mayor cohesión del colectivo - Dar la importancia que tiene el cambio - Compromiso

Fuente. Hallazgos a partir de los resultados del trabajo de campo. Las ideas repetidas reflejan la presencia del tema en las dos fases de inmersión empírica.



Como se ha referido ya anteriormente, los docentes evidencian una fuerte carga significativa al interpretar las reformas curriculares como un avance significativo y de progreso en comparación con las propuestas formativas que están en proceso de liquidación. Este logro es visible por los rasgos innovadores que se plasmaron en los documentos curriculares, y que necesariamente al docente le implica desafíos en el día con día para propiciar un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a la visión proyectada.

En ese sentido, de entrada esa visión proyectada en los dos programas educativos representa una **imagen** de “reto” para que “no se haga lo mismo que en los planes que aún están en liquidación”, dicho en otras palabras, es un “reto de reconstrucción pedagógica para sostener la visión proyectada”.

Ese reto se vincula directamente con el trabajo dentro del aula, espacio donde se materializan las intenciones que se espera desde lo instituido. Desde la visión del profesorado, es en el aula donde cada profesor asume un concepto de docencia, aplica estrategias de aprendizaje, organiza y desarrolla un contenido disciplinar, diseña y promueve situaciones prácticas para la apropiación de los aprendizajes, evalúa competencias, entre otras. Esta idea visibiliza situaciones prácticas, donde se está frente a un “sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas” (Abric, 2001, p. 13).

En ese sentido, sabemos que los profesores tienen la encomienda de llevar a su práctica docente las nuevas disposiciones curriculares plasmadas en las propuestas educativas, y ello supone dos cosas: 1 que el profesorado no anula todo su bagaje y experiencia acumulada como docente; 2 que los docentes hacen una adopción/asimilación gradual de los elementos y rasgos que quedaron plasmados en los documentos curriculares. Parece obvio que los profesores deban hacer ese proceso de interpretación de las nuevas ideas, tal y como se esperaría en el proceso de puesta en marcha de las reformas, pero eso no implica que la práctica de los docentes universitarios se realice acotada a los planteamientos prescritos en los currículos.

Estas dos situaciones están presentes aunque prevalece la primera, donde el profesorado explicita



que echa mano del conocimiento disponible y experiencia acumulada para asumir una postura que oriente su trabajo docente, donde les queda claro que los estudiantes juegan un rol protagónico.

Los docentes muestran buena receptividad ante las reformas curriculares, y ante las nomenclaturas tales como: competencias, flexibilidad, formación integral, *practicum*, responsabilidad social, proyectos transversales, prácticas *in situ*, principalmente, rasgos valorados como novedosos aunque con retos que subyacen de la cotidianidad en su implementación, ello en parte es porque no se tiene un conocimiento profundo de la manera en que pueda resultar eficaz la operatividad de cada uno de estos rasgos, esto significa que los rasgos curriculares contemplados en los dos planes de estudios que se ponen en marcha, interpelan a los docentes, es decir, los mueve y llama a hacer frente a lo establecido, especialmente en la apropiación de los nuevos contenidos disciplinares, lo pedagógico y lo didáctico.

El profesorado universitario identifica que en el plantel existe una pluralidad de pensamientos, estilos, visiones y niveles formativos, en sintonía con Jodelet (2011) se ponen en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores implicados en determinado contexto social y cultural y roles específicos.

Se identifica la existencia de posiciones encontradas sobre algunos elementos disciplinares del cambio. Por ejemplo, en la LEM es muy notorio las dos vertientes que se tienen del campo de las didácticas específicas y la matemática educativa, lo que conlleva para que en la puesta en acción del currículo difiera de lo que ésta propone. En esta línea disciplinar, queda también claro que los docentes no tienen una concepción propia de los componentes de la reforma, es decir, en lo concerniente a lo filosófico, epistemológico y psicopedagógico. No pasa lo mismo con la postura más socioprofesional donde se reconoce la utilidad práctica de los elementos teóricos-conceptuales en la realidad social/laboral, lo que da pie para enfatizar que no desconocen por completo lo relacionado con las reformas sobre todo en los vínculos de las propuestas con las necesidades sociales/emergentes.



En cuanto a la **información** que se recupera de las disertaciones de los entrevistados, cuya representación del cambio se visualiza como reto, se puede concluir que debe haber un fortalecimiento en la formación de las áreas disciplinares emergentes que se proponen en las reformas, así también, privilegiar el tema curricular en las agendas de reuniones de inicio y fin de semestre en el marco de las academias y cuerpos académicos, aunado a lo anterior, es urgente que se establezcan “normas complementarias” para atender de manera urgente las prácticas que realiza el estudiantado al exterior del plantel.

Lo anterior implica trabajar más en la formación de profesores que permita reconocer los fundamentos a cabalidad de los currículos; mejorar el trabajo colegiado para dar seguimiento y monitorear lo que va de la puesta en marcha y generar criterios que eviten roces, diferentes interpretaciones sobre las prácticas que realizan los estudiantes. Adicionalmente, la implementación del currículo requiere de disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos, así como del apoyo y liderazgo directivo del medio donde se implementa, porque cuanto más integrada a las diversas acciones del contexto esté la propuesta, más fuentes de legitimación tendrá.

Desde la **información** que reconoce el profesorado, es evidente que los nuevos planes de estudios proyectan una idea de articulación entre semestres y asignaturas, como uno de los rasgos novedosos enunciados en los documentos curriculares. Sin embargo, no se refleja claridad de esa articulación: la relación entre estos dos elementos más bien es somera y presenta retos para lograr una consistencia entre conocimientos, materias, proyectos y competencias.

En el tema de las competencias, el docente replica las técnicas didácticas propuestas, conoce la intención de ellas, pero no sabe si con su aplicación ha logrado desarrollar en el estudiante las competencias esperadas. Los docentes consideran igualmente que no ha sido una tarea fácil pues tienden a repetir sus prácticas anteriores en las que la enseñanza de contenidos era la tarea primordial. En el caso de la LEM existe la preocupación de la poca experiencia docente que se tiene en el área de desarrollo de proyectos de corte más empresarial, situación que refleja un reto y riesgo en visión planteada si no se atiende con prontitud.



Por otra parte, la representación que proyecta la idea del cambio como reto pone de manifiesto la **imagen** de que es para “no simular un cambio”, para que no haya “cambios sin profundidad”, para “no repetir contenidos y prácticas”, para que no sea “más de lo mismo”. En este caso se captaron estas situaciones no deseadas, por tanto el cambio es visto como un gran reto de aprendizaje para los docentes que les permitirá caminar hacia el mismo rumbo. Esta visión es reconocida de manera general/plural, enfatizando de nuevo en que, si no han podido trabajar con las propuestas de la reforma en ese sentido es porque la capacitación no fue la adecuada y falta reforzar el trabajo colegiado que permita ver cómo al interior del colectivo docente, se desarrollan procesos de significación e interpretación a través de los intercambios dialógicos.

Lo anterior supone un cambio gradual de aprendizaje en los docentes, que indica continuidad y propensión hacia determinados fines. En ese sentido el docente universitario es reconocido como un sujeto que aprende, que requiere esfuerzos constantes en función de un trabajo colegiado y su permanente formación. Hay coincidencia en que el trabajo colegiado sirve para construir referentes comunes, sin que ello anule el estilo docente de cada profesor o que conduzca a la uniformidad y la limitación de su práctica.

Los profesores en su mayoría son jóvenes, y en ese sentido es más fácil el trabajo de implementación por estas características, entonces puede entenderse esto como resultado de poseer actitudes optimistas y de preocupación en el hecho de visualizar los currículos como retos de aprendizaje, convencidos de que el trabajo docente debe hacerse centrado en competencias, y no por objetivos como sucedía en los planes de estudios en liquidación.

Ahora bien, no se trata de hacer una aplicación lineal de lo aprobado. Lo que se extrae como sustancia de esta representación es que la idea de cambio debe ser real, en términos de potencializar la formación de los estudiantes, de generar mayores prácticas reflexivas sobre el tema del currículo y hacer visible el enfoque de competencias, especialmente en el hecho de plantear situaciones integrales de aprendizaje para la vida, donde la adquisición de competencias genéricas y profesionales sean la prioridad: las primeras para apoyar en el hecho de que los estudiantes tengan las habilidades necesarias para continuar por la vía del aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Las segundas para dotar de los conocimientos y capacidades para el



desempeño profesional más inmediato.

Un rasgo interesante que se extrajo de esta representación son las múltiples expresiones que atañen a lo **actitudinal** como un elemento primario y esencial en su conformación: “conocer las actitudes y emociones del profesorado ante el cambio es, pues, un prerrequisito para prever cómo puede ser su puesta en práctica” (Escudero, 1999, p. 180). 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.

En la actualidad, las tendencias educativas indican que es necesario encaminar los cambios curriculares hacia enfoques que promuevan un rol distinto en profesores y estudiantes. Esto podría lograrse mediante una posición flexible de guías y concedores de su campo disciplinar, y con una participación más activa y comprometida de los profesores, que les permita la toma de decisiones sobre sus necesidades formativas y de aprendizaje. El profesorado, en ese sentido, se muestra desconcertado, pues no sabe a cabalidad si está desempeñando de manera correcta ese rol que se espera de él. Pese a ello, suelen colocarse una etiqueta individual que los considera buenos docentes en la implementación del enfoque de competencias, finalmente argumentando esta postura dado el stock de experiencias que han acumulado en otros contextos y en el propio plantel.

Es importante reconocer que los sujetos van construyendo nuevo conocimiento y dotan de significado a sus acciones a partir de modelos, esquemas o patrones que ya poseen y que se van reconfigurando. Así, la visión de que el cambio curricular es un reto para que no muera la visión originalmente pensada, refleja la aceptación del proyecto como una experiencia sistemática e intencionada que demanda nuevas acciones concretas de los directivos y profesores con el afán de no caer a las prácticas que se daban en los planes anteriores. Por ejemplo, poner mayor atención en el alumnado, en la identificación de sus fortalezas y debilidades con el fin de buscar las estrategias que permitan potenciar sus capacidades. Estas acciones pensadas para hacer frente a las dificultades y problemáticas que se presentan durante la puesta en marcha de las reformas curriculares, son señales claras de la manera en que el profesorado se relaciona con el fenómeno representado.



Finalmente, la idea central aquí es que los currículos no son solo documentos con consignas que deben cumplirse, sino que éstos requieren forzosamente de estrategias administrativas y pedagógicas para una adecuada operatividad. Por ejemplo, en los discursos de los docentes se revela como un tema que podría generar retroalimentación del estado actual del cambio: la evaluación curricular, ésta se proyecta como una vía para el seguimiento –con estrategias e instrumentos para recoger informaciones y analizarlas con la participación de los diversos actores implicados– y para el aprendizaje permanente de los docentes que operan el cambio.

En este caso concreto, queda evidente en esta representación la función de “orientación para la acción” (Abric, 2001) donde se anticipan y se explicitan acciones y estrategias concretas para no caer en las prácticas habituales que se hacían en las propuestas que ahora están en liquidación; lo que pone en evidencia que los grupos colegiados conformados deben tener mayor dinamicidad y presencia si la idea es que las reformas curriculares verdaderamente tengan un cauce pedagógico.

6.7 Poder de grupos de profesores sobre otros

Tabla 22. Contenido de la séptima representación

Fases de inmersión empírica	Información -Qué sabe -Qué fuentes tiene	Campo de representación - Significado -Imagen	Actitud -Valoraciones -Emociones
Acercamiento inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Características formativas y experienciales de los docentes - Individualidad docente - Tipo de adscripción laboral: PTC-PA 	<ul style="list-style-type: none"> - El poder en los procesos curriculares - El perfil profesional de los profesores que conforman la planta docente y el comité curricular - Qué enseñar, cómo y para qué 	<ul style="list-style-type: none"> - Apatías - Confluencia de ideas entre sub-grupos - Asimetrías - Tensiones - Estrés



De profundización	<ul style="list-style-type: none">- Los PTC como informadores de ideas que se apoyan entre subgrupos.- Visiones diferenciadas de los campos disciplinares<ul style="list-style-type: none">- Los nuevos PTC- El status privilegiado de los PTC	<ul style="list-style-type: none">- Los PTC como grupos que lideran los cambios<ul style="list-style-type: none">- El proceso de reestructuración y la visibilidad de los grupos/ideas- El cambio y la confluencia de relaciones de poder- Capitales profesionales- El cambio demanda labor de grupo en su diseño y operación	<ul style="list-style-type: none">- Desavenencias entre PTC y PA- Empatías entre subgrupos- Seguridad docente<ul style="list-style-type: none">- Momentos complicados- Denuncias- Obstáculos- Compromiso
--------------------------	--	--	---

Fuente. Hallazgos a partir de los resultados del trabajo de campo. Las ideas repetidas reflejan la presencia del tema en las dos fases de inmersión empírica.

Las personas realizan clasificaciones de algo o alguien de acuerdo con su bagaje de experiencias, el conocimiento inmediato³ y la comunicación con otras personas (Cuevas, 2007). En esta representación, es importante reconocer dos **fuentes de procedencia de información** que tiene el sujeto para pensar el proceso de la reforma curricular. La primera va desde lo más personal/individual (vivencia del sujeto, lo que piensa el sujeto sobre sí mismo adquirido a través de la formación y experiencia), mientras que la segunda fuente refiere a la experiencia de lo grupal (lo que opina el docente de los demás profesores, el trabajo desempeñado y la comunicación que se genera en torno al cambio). Así, en esta representación queda de manifiesto que “los grupos no comparten los mismos valores, las mismas normas, ni las experiencias prácticas, sin embargo todos elaboran representaciones que dependen estrechamente de éstas” (Rateau, 2016, p. 499).

Los docentes desde el plano más personal reconocen que existe una confluencia de perfiles formativos/académicos y capitales profesionales dentro del plantel, a su vez, reconocen que esta congregación de perfiles y experiencias diversas son positivas en términos de propiciar un trabajo multidisciplinar, en el ideal así debería funcionar. Estos sujetos percibidos por De Alba (2002) son sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum, caracterizados por ser

³ Este concepto deriva de los términos que impulsó Schutz (1974) con la idea central de enfatizar que cada persona tiene conocimientos que son acumulados a lo largo del trayecto de vida.



“aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de la determinación curricular” (p. 61).

En ese entramado del proceso de estructuración curricular existe una visión de pluralidad, de posicionamientos diversos, y de fuerzas, ello se vincula con el concepto de poderes de decisión en el currículum universitario, que De Alba (2002) los caracteriza en los siguientes términos: cúmulo de intereses diversos, posicionamientos y modos de ver que se sostienen frente a la formación profesional o como una fuerza cultural que tiene la capacidad de introducirse en el momento de la decisión y redefinición de un currículum en sus aspectos centrales.

Aunado a lo anterior, esta visión personal/individual que se lee desde el pensamiento docente, revela una manera de autoperibirse en su actuar al margen del cambio que se pone en marcha. Por ejemplo, es evidente la **imagen** que tiene el profesorado de tiempo completo y de asignatura sobre sí mismo, de su actuar en los dos programas estudiados, ésta en términos alentadores, positiva, de esfuerzo permanente, de empatía con los demás y preocupación por la marcha de estos nuevos proyectos.

Los docentes refirieron que el cambio curricular implicó una manera diferente en la planificación de las asignaturas, cada uno expresando lo que considera más relevante destacar desde su individualidad, desde el reencuentro con su práctica profesional/laboral. Se reafirma con ello que el trabajo individual es sumamente importante para poder reflexionar sobre el quehacer docente. Desde la visión de Fullan (1993), la visión individualista que asume un profesor también produce acciones positivas para toda reforma curricular: “el escuchar nuestra voz interna, la reflexión personal y la capacidad de estar solos son esenciales en una situación de fuerzas constantes de cambio” (p. 49).

No obstante, pese a la autoimagen que tienen de sí mismos los profesores, desde la **información** disponible, se permite identificar la brecha que se percibe entre los profesores con contratación de asignatura y de tiempo completo.

El profesorado de asignatura son agentes que deben y tienen injerencia en los procesos de



rediseño curricular de manera activa. Incluso en el “Manual para el diseño y actualización de planes de estudios de pregrado” (UdeC, 2011) se establece que ellos deben ser parte de los comités curriculares con voz y voto en la toma de decisiones. Pese a lo anterior, el profesorado con este tipo de contratación revela que son los profesores de tiempo completo quienes tiene el mayor peso y poder en la toma de decisiones de los cambios curriculares. En este estudio, esta percepción es mucho más evidente en el programa de la LEM.

Por otra parte, los docentes también revelan **información** en un plano social y grupal, pues manifiestan haberse formado un concepto del trabajo de los demás profesores al margen de la reestructuración curricular. Esto se traduce en una imagen de los otros docentes que va desde quienes no desean cambiar y quienes sí evidencian cambios o interés. Esta visión plantea no solamente posturas positivas del trabajo, sino que también destaca perspectivas negativas y críticas de las prácticas cuya ejecución se considera incorrecta por los demás profesores. En este caso, el profesorado revela que existe un predominio de sub-grupos en el plantel, que se caracterizan por trabajar en sintonía como equipo, aunque sea a veces notorio que hay choque de ideas y visiones entre los variados sub-grupos que se conforman.

El choque de ideas generalmente lo detona el protagonismo que el profesorado de tiempo completo desea y quiere tener para conducir y llevar la batuta en las discusiones sobre la selección de áreas de conocimiento y contenidos y la estructuración de éstas en el mapa curricular, esto alude a: ¿el qué enseñar? ¿para qué enseñar determinado contenido? y el ¿cómo enseñarlo? generando propuestas e ideas (a manera de discursos hegemónicos) muchas veces en franca oposición entre el colectivo docente de asignatura. En palabras de Rateau (2016) esto implica una doble situación: “las representaciones sociales llevan la marca de la pertenencia social de los individuos, quienes las portan (...); por otro lado, las representaciones sociales tiene un papel importante en la diferenciación social porque permite que estos mismos individuos se distingan a ‘otros’ ” (p. 499).

Con base en lo anterior, una **imagen** que se subtrae de los discursos sobre las dos reformas curriculares es la visibilidad del poder de los grupos en los quehaceres curriculares, esto es, la hegemonía que tienen los grupos de docentes de tiempo completo y los de asignatura frente a los



procesos de reestructuración curricular. Ginsburg y Coper (1991), citados en Casarini, (2008) sostienen que: “la emergencia de posiciones contrarias en distintos grupos sociales conduce a enfoques diversos sobre las reformas educativas (...); posibilitando que los grupos luchen por extender su perspectiva frente a la reforma en un terreno de contradicciones” (p. 204). La participación de los docentes en estos procesos curriculares se considera como un continuo que refleja distintos grados de acceso a la toma de decisiones curriculares, como un mecanismo de intervención en la organización.

Entonces, queda asentado que en los procesos de transformación curricular los subgrupos que se demarcan consiguen proyectar y compartir ideas afines que desean impulsar con fuerza para que su visión quede plasmada en los documentos curriculares. Mediante este tipo de acciones, los profesores procuran hacer que prevalezca el sistema de ideas, valores y decisiones que expresa el grupo con el cual se identifican al interior de cada programa educativo. De acuerdo con De la Torre (2008), esto representaría el modo como unos sujetos valoran y se posicionan frente a los procesos educativos: de acuerdo a las posibilidades que éstos tienen dentro del grupo, manifiestan sus intereses y las expectativas, así como imponen posturas de qué enseñar, para qué y el cómo, esto es, como discursos educativos dominantes de determinados grupos.

Estos subgrupos que coexisten en el plantel, como en toda organización social, actúan de acuerdo a sus posicionamientos al margen de la propia cultura que les rodea, es decir, en este caso la cultura institucional que ha permeado y que influyen en lo individual y social. Geertz (2000) lo explica en los siguientes términos: la cultura influye en la conducta humana, fijando pautas de conducta efectivas, culturalmente establecidas en un sistema simbólico que involucra pensamiento y acción al margen de un tráfico de símbolos sociales.

La **imagen** de las hegemonías de grupos de profesores sobre otros que encontramos en las tareas de transformación curricular de la FCE, está centrada en la realización plena de individuos y subgrupos como especie de poder y capitales profesionales que estos poseen al interior de la comunidad. Fullan (1993) supone aceptar las relaciones sociales y el poder subyacente que marcan una configuración y están presentes en las organizaciones institucionales como un elemento inevitable.



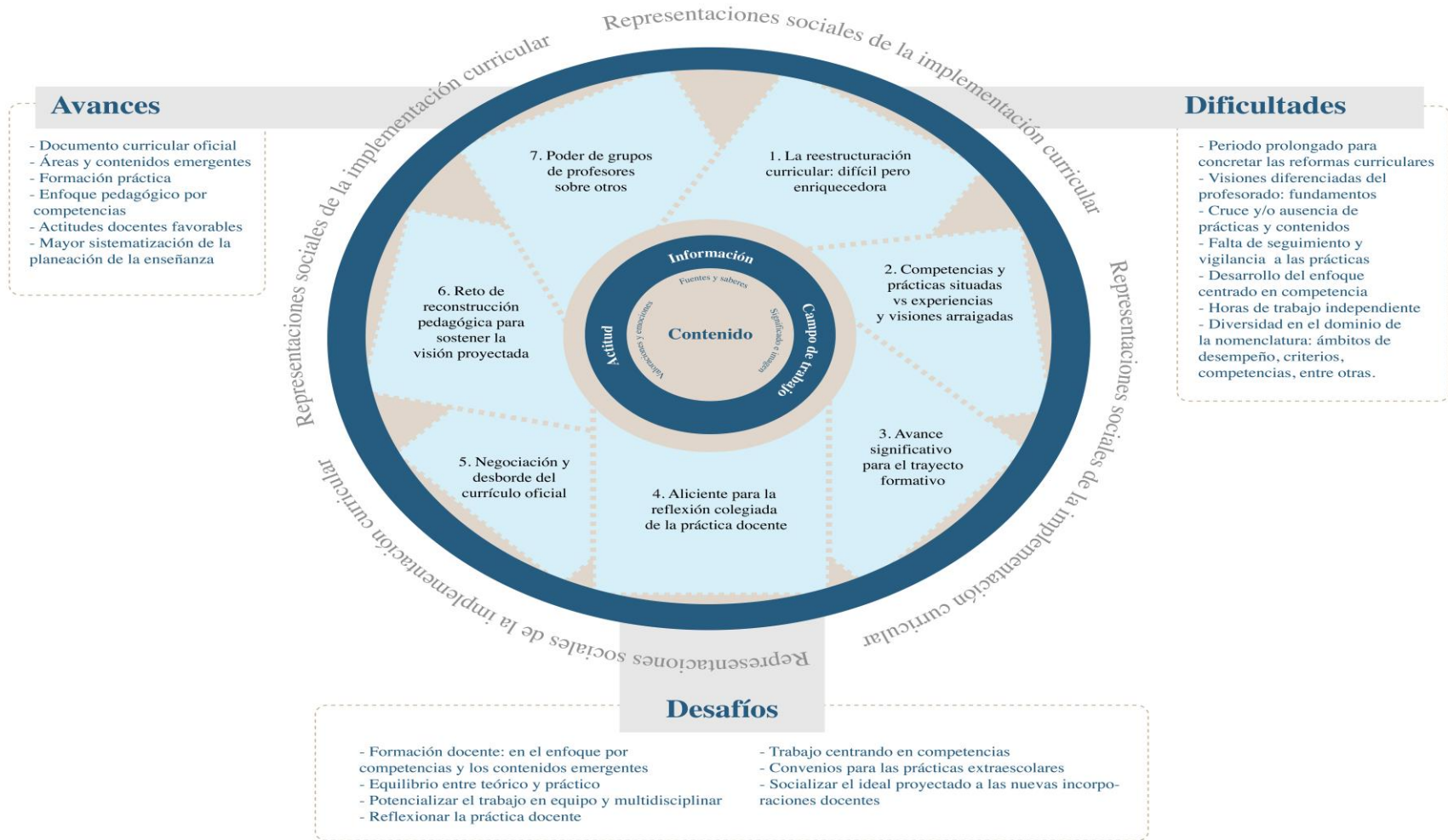
Entonces, la tarea del rediseño y ahora su puesta en marcha, son concebidos como procesos colectivos enmarcados en una dinámica social y cultural determinada por el escenario de estudio, en la cual convergen los diversos perfiles y capitales profesionales como resultados de un todo al servicio de la formación profesional.

En esta representación, sin duda se reconoce y es evidente el tema **actitudinal**, pues existen sentimientos y juicios compartidos que afloran cuando se encuentran constituidos diversos sub-grupos. Esto de entrada permite señalar que, en cierto sentido, un sentimiento que se comparte es el *compromiso* docente para sacar adelante los dos programas educativos, reconociendo que, a pesar de las confluencias y las eventuales diferencias de ideas de los subgrupos, prevalece la cordura para llegar a puntos de acuerdo en situaciones en las que debe generarse un consenso. De alguna manera se percibe la diversidad grupal y la necesidad de que exista mayor congregación como gremio, aunque no se tenga la certeza de qué modo cuando se tiene que trabajar con la confluencia de un universo de sentidos en la búsqueda de acuerdos a través del debate y el consenso.

Al margen de esta hegemonía de grupos que se identifican en el plantel, el profesorado deja entrever algunos rasgos de su identidad docente, resaltando el tema de la responsabilidad y el esfuerzo que les implica ser parte del cambio, independientemente del sub-grupo al que se esté adherido. De manera contraria, en la parte de los posicionamientos también resultó revelador el hecho de que existen momentos complicados y de tensión, donde la lucha de poderes entre los sub-grupos sale a flote para visibilizar la fuerza que éstos tienen.

Así, en lo subsecuente se ilustra la realidad percibida en el interior del contexto escolar de la FCE, las formas de pensamiento, acciones, avances, dificultades y desafíos que revelan los docentes como actores de la educación superior implicados en un proceso de transformación curricular, esto mediante las diversas representaciones/expresiones del sentido común, caracterizado por incluir imágenes, conceptos, información utilizada para interpretar la vida inmediata/ordinaria y así explicar los sucesos o resolver situaciones problemáticas (Moscovici y Hewstone, 1984).

Figura 14. Representaciones docentes sobre el cambio curricular en PE de pregrado





CONCLUSIONES

La experiencia que resultó de este proceso investigativo fue enriquecedora personal y académicamente, fue vivir de manera diferente las tareas curriculares.

Acceder a las representaciones de los docentes fue un paso relevante en tanto que con él se cumplen los fines de la investigación en el marco de la TRS. No obstante, es un paso a la vez restringido frente al universo de información textual y discursivo evocado por los docentes que aplican el cambio de dos reformas curriculares, lo que da luz para afirmar y reiterar la necesidad de asumir el presente estudio en su constante enlace recursivo.

Con esta investigación se buscó documentar cómo, a partir del trabajo de la reestructuración curricular que emprendieron los profesores adscritos a los programas de la LEM y LEFD de la UdeC, se configuran ciertas representaciones sociales de los docentes en la etapa temprana de implementación, y se logra identificar en este contexto y ciclo de vida del cambio curricular, los sentidos, informaciones, imágenes y actitudes que se tienen de las dos reformas curriculares aquí estudiadas. Así, al indagar el pensamiento docente con el auxilio de las representaciones sociales, se accedió a los modos de ver compartidos que prevalecen con respecto al cambio curricular del que forma parte la comunidad escolar. Esta situación confirma que la reforma curricular es un objeto de representación para los docentes universitarios, quienes ponen en marcha y operativizan el cambio. Abric (2001) al respecto puntualiza que no cualquier objeto es un objeto de representación, sino solo aquel que convoca significados y sentidos compartidos entre colectivos desde la experiencia cotidiana.

Moscovici (1979) resalta que estudiar las representaciones sociales no es un asunto menor, puesto que mostrar lo cotidiano que es percibido e interpretado por las personas implicadas en una investigación requiere de un fundamento teórico y una estrategia metodológica que rigurosamente desentrañen el pensamiento colectivo. Conviene recordar que las representaciones sociales son, desde la visión de este autor, principios organizadores de las opiniones y creencias, a manera de base común desde la que se asumen posicionamientos, con base en cierta información, que permita enjuiciar y actuar.



En este estudio, la información recolectada fue vasta, y su análisis en los términos planteados por Moscovici evidenció los avatares por los que atraviesa un proceso de reconfiguración curricular cuando la premura de los tiempos limitan ciertas actividades —especialmente de formación docente—. Las presiones institucionales se hacen presentes para lograr con fecha concreta la culminación de los documentos curriculares, también y sobre todo, por las múltiples visiones que se tienen de las reformas en su diseño y del acto de su concreción.

Toda investigación que indague representaciones sociales debe centrar la atención en un objeto que se represente y un sujeto de la representación. En este caso, el objeto atañe al cambio curricular, y los sujetos a los profesores como esencia de toda universidad pública, en su academia. La academia arroja a los procesos curriculares que se emprenden en las escuelas y facultades de la institución en términos de la innovación de los diseños, actualizaciones, reestructuraciones y nuevas creaciones de programas, estos procesos son esenciales en tanto que tienen un impacto sustantivo en la formación de los profesionales, acorde a las circunstancias, cultura y época determinada.

Son los docentes universitarios —como agentes de cambio— los que se vinculan con la tarea de transformación curricular de un modo que no es lineal y sin contratiempos, sino que por el contrario y de acuerdo con lo que plantea Martínez (2009), los profesores en las IES tienen libertad de cátedra, con cierto poder para decidir sobre los asuntos que deben quedar en el currículo. Dependiendo de su experiencia, tipo de contratación y posición dentro de la institución, los profesores ponen de manifiesto una visión específica y distintas actitudes hacia los procesos curriculares.

Los estudios sobre el cambio educativo han llegado a la conclusión de que, una vez que se aprueban los programas educativos, elaborados en colegiado en el seno de las comunidades escolares, su recepción durante la implementación no queda exenta de problemáticas impredecibles, de diversas visiones, de momentos de satisfacción, logros e insatisfacción por lo aprobado o lo que no se hace (Escudero, 1999; Bolívar, 1996; Fullan, 1993). Entonces, queda constatado el hecho de que todo proceso de transformación curricular no puede ser concebido solo como una tarea técnica controlable *a priori*; muy por el contrario, queda abierto, —desde sus



inicios— a múltiples modos de ver, enjuiciar y posicionarse para efectuar o no determinados cambios en el currículum en acción.

Con esto se afirma que en el ámbito universitario los estudios que se desarrollan sobre los procesos curriculares se revisten de una relevancia muy particular que no está exenta de dificultades, porque estos estudios suelen desarrollarse con distintos frentes e implicaciones de diversos agentes. Particularmente, “escuchar las historias que los docentes cuentan sobre [lo que piensan, agregado personal] su práctica es un paso importante hacia la creación de una comprensión pública de su trabajo como constructores y realizadores del currículum” (Connelly y Clandini 1990, en Angulo, 2000, p. 27).

De ahí que la fase de la implementación de todo cambio curricular sea crucial: es durante este momento en que se dan las circunstancias para alcanzar los objetivos planteados (Fullan, 2002, p. 98). Conocer lo que la *gente piensa* es esencial para alcanzar los resultados perseguidos (Fullan, 2002). Derivado de todo lo anterior, el estudio aquí desarrollado, que se centró en dos reformas curriculares de la UdC, se tornó en un objeto de estudio relevante y derivó en la construcción de conocimiento común, de representaciones sociales de los profesores universitarios como agentes protagónicos en los procesos de reformas a los currículos universitarios.

De entrada, en este estudio encontramos siete representaciones que los docentes han construido hasta este momento de la puesta en marcha del currículum: 1) *la reestructuración curricular: difícil pero enriquecedora*; 2) *competencias y prácticas situadas vs experiencias y visiones arraigadas*; 3) *avance significativo para el trayecto formativo*; 4) *aliciente para la reflexión colegiada de la práctica docente*; 5) *negociación y desborde del currículo oficial*; 6) *reto de reconstrucción pedagógica para sostener la visión proyectada*; y, 7) *poder de grupos de profesores sobre otros*. Los datos recogidos de una muestra de docentes en esta investigación no permiten generalizar a todos los profesores de la institución que se encuentran aplicando procesos de cambio, pero sí muestran una realidad sobre la implementación de dos reformas curriculares: cómo se percibe el proceso de reestructuración, y cómo es recibida, significada y se dice ser aplicada por los docentes.



De la identificación de las representaciones que tiene los docentes, se afirma que existe un desborde del encuadre marcado por el currículum prescrito. En otras palabras, la fidelidad del diseño no es cabal, y por lo tanto la participación de los profesores adquiere diferentes matices. Uno de los más relevantes es que queda claro que el cambio depende más de los sujetos, sus experiencias y bagaje de conocimientos que de las intenciones prescritas en el documento curricular. La experiencia de los docentes que enfrentan en el proceso de implementación curricular no es estable, sino que se va transformando y se matiza de manera permanente, producto de los diversos significados y de las propias experiencias en los distintos momentos del cambio, aunado a las particularidades del escenario en el que se está circunscrito. Queda claro que para conseguir ciertos propósitos —en este caso, los objetivos educativos— no se pueden imponer por mandato lo importante, porque lo que realmente importa para los complejos objetivos del cambio son las aptitudes, el pensamiento, creativo y la acción comprometida (McLaughlin 1990, en Fullan, 1993, p. 36).

Cierto es que el cambio curricular de programas en cualquier tipo y nivel educativo va evolucionando y se va transformando constantemente, y su complejidad nos coloca ante la posibilidad de comprender desde perspectivas múltiples las maneras en que se enfrentan las reformas curriculares, esto es, siguiendo varias rutas analíticas para poder entender las lógicas tanto en sus diseño como en su implementación. Frente a lo dicho y para concluir este proceso investigativo, a continuación se presenta una síntesis de los elementos que configuran las representaciones construida por los docentes, en términos de las tres dimensiones teóricas de la TRS:

- Sobre la información

La información y las fuentes que tiene el profesorado de las influencias para llevar a cabo los cambios curriculares se concentran en su gran mayoría en aspectos formales, entre ellos, los más citados son: políticas internacionales y nacionales; política curricular de la UdeC; políticas de evaluación y acreditación de programas educativos y el enfoque centrado en competencias vs enfoque por objetivos. Se observa que el acceso a la información y fuentes que se tienen les permite generalizar y contextualizar, más no profundizar en el tema. Otros elementos que denotan



conocimientos acotados con las áreas del conocimiento estudiadas, y que guardan correspondencia con la reestructuración de los currículos son: obsolescencia de los planes en proceso de liquidación, evolución de los campos del conocimiento de las matemáticas y la educación física y deporte (áreas emergentes), nueva demanda de perfiles profesionales, la responsabilidad social y flexibilidad curricular. Finalmente, se identifican tres elementos conceptuales y técnicos que también abonaron a la reconfiguración y son: la evaluación curricular, el Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de pregrado, el nuevo Reglamento Escolar, las nuevas y recientes contrataciones de personal académico en el plantel y la injerencia del personal de la Dirección General de Educación Superior. Todos estos elementos fueron razones de peso que el profesorado reconoce como influencias directas en la etapa en que transcurrieron los rediseños curriculares y su puesta en marcha.

La información disponible que tiene el profesorado de las nuevas propuestas curriculares se liga principalmente a las nociones y conceptos de: competencias, contexto *in situ*, elaboración de proyectos, pertinencia de la malla curricular, prácticas integradoras, especialización y balance entre lo teórico-práctico.

- Sobre el campo de representación

El cambio curricular es representado por los docentes como un logro sustancial y progreso, de cumplimiento de un cometido pendiente, sobre todo en la formación de las generaciones que seguían formándose al ritmo de programas educativos desactualizados. En otras palabras el cambio está sedimentado en una imagen de trascendencia dada la injerencia y responsabilidad en la formación profesional de las nuevas generaciones, no solo por el impacto como práctica escolar/pedagógica en las aulas, sino porque traspasa los límites más allá de ésta ligada a la pertinencia laboral y social. Si bien se tienen una ruta que seguir y metas claras que cumplir, el profesorado reconoce como idea central la redefinición y procesamiento que hace para aterrizar los rasgos que plantean los currículos; en ese sentido se reconoce que esta situación emerge de manera natural en toda reforma curricular.



Dicho en otras palabras, se reconoce en el profesorado la imagen de la reforma como un modelo curricular/educativo que trae consigo nuevos términos, metodologías, estrategias, recursos y materiales que impactarán en la mejora y la calidad educativa de los estudiantes, lo que invita a propiciar el trabajo colegiado y reflexionar la práctica docente y aprovechar los perfiles y capitales profesionales docentes para que no muera la visión proyectada y se haga lo mismo que en el plan en liquidación (en las que la enseñanza de contenidos era la tarea central). En suma, se evidencia una imagen de nuevo rostro del claustro de profesores, autorepresentados como un grupo que asume un nuevo perfil (de lo que era antes).

- Sobre las actitudes

Las actitudes tienden a ser más favorables que no favorables hacia el cambio curricular; sin embargo hay una gran diversidad sobre los posicionamientos, actitudes e incluso emociones que experimenta el profesorado tanto en la etapa del rediseño curricular, y ahora que ponen en marcha los planes de estudio. Entre los aspectos más favorables destacan: el compromiso, el esfuerzo y entusiasmo; el trabajo de equipo docente; optimismo, expectativas positivas del impacto que tendrá la formación recibida para su inserción en lo laboral y el orgullo por haber pertenecido al comité curricular.

Las cuestiones que son valoradas como puntos a mejorar son: la asunción de una postura más crítica y reflexiva hacia lo que se está haciendo; el trabajo en equipo, “con la camiseta puesta” en la implementación curricular; la apropiación cabal de los términos teóricos que impactan en la práctica; la formación centrada en competencias (planificación, desarrollo y evaluación) y las oportunidades para relacionarse como equipo de trabajo en el marco de las academias y reflexionar sobre la formación teórico-conceptual frente a la práctica, el saber hacer, para no caer en una formación muy generalista.

Las emociones que salen a flote de este proceso del que son partícipes los docentes se vinculan con un peso importante en el interés, motivación, compromiso con lo que implica en el ahora su actividad profesional, también se atribuyen a que desean reflejar una imagen que se diferencie de los planes de estudio del pasado y no queden ellos en un papel de espectadores de las



equivocaciones que suelen tener de la puesta en marcha de los currículos. De manera contraria, también afloran emociones que reflejan molestias, desencuentros y asimetrías en las formas de pensar el cambio y la falta de compromiso equitativo y orden/armonía. Finalmente, hay quienes se decantan por asumir una actitud cautelosa para cambiar de raíz, pues las acciones y formas de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje que consideran han sido efectivas y son resultado de la experiencia y trayectoria profesional.

Para cerrar este apartado, cabe resaltar que las cuatro funciones de las representaciones sociales según Abric (2001) se hicieron presentes en el caso estudiado:

En primer lugar, en la *función del saber*: se hizo evidente que el profesorado tiene información “previa y nueva” sobre las reformas y los elementos colaterales a éstas, la cual utiliza para explicar la realidad y comunicarse con los demás profesores en la vida diaria. En segundo lugar, la *función identitaria*: se refleja en el claustro como un sello de lo que va formando la identidad del grupo social al establecer las características de cómo se percibe a sí mismo. En este caso la representación que se forman de sí mismos los docentes es como un claustro con un nuevo perfil que aplica reformas curriculares innovadoras, compatibles con las tendencias actuales, sobre todo institucionales. A la vez, se hizo presente el cómo perciben a los otros, donde se sitúan dos grandes grupos: los tiempos completos y los de asignatura, ambos con una particularidad social que perpetúa una diferenciación social. En tercer lugar, la *función de orientación*: manifestada a través de la selección y filtro de informaciones que los docentes realizan para conducir su actuación al margen de las reformas curriculares; lo que es muy evidente con las acciones descritas es la importancia de la capacitación docente, el impulso de reactivar las academias, la creación de normas complementarias para reglamentar ciertas situaciones en el caso de las practicas extraclase, etcétera. Y como cuarta y última, la *función justificadora*: reflejada en las visiones que adopta el profesorado para justificar sus acciones o conductas desarrolladas al margen del cambio curricular y del sub-grupo social al que está adherido.



- Aportaciones de esta investigación

Diseñar, implementar y evaluar programas educativos universitarios es una de las tareas fundamentales en las que se dictan directrices institucionales en las IES. Dado que estas tareas representan retos complejos e inversión de tiempo, es indiscutible la importancia que tienen los procesos investigativos en el campo curricular: como herramienta efectiva y poderosa para percibir las maneras de cómo aterrizan los cambios y con ello, conocer la particularidad de lo que considera trascendente un grupo social; y como aportación valiosa para comprender las prácticas educativas, puesto que los escenarios y profesores universitarios son un sector heterogéneo en México.

La aspiración institucional sobre los procesos curriculares, específicamente en el tema de la evaluación y monitoreo permanente a los programas de estudio, es que se consoliden las estrategias para retroalimentar el currículum en acción, y así procurar procesos de toma de decisiones oportunas sobre la puesta en marcha. En este sentido, esta investigación busca ser un paso necesario para consolidar, a manera de cosecha, un buen cambio curricular en el nivel superior. Se recurre a situaciones no documentadas en la UdeC desde una visión cualitativa para conocer cómo se concibe el cambio, qué informaciones, imágenes y actitudes se tienen, y cómo se explica que se están bajando las reformas a la realidad del aula.

Uno de los aportes que se pueden derivar de este estudio es la manera de entender la relación que existe entre los movimientos de reforma en las IES y los procesos de interpretación y visiones que asume el docente. En los procesos de reforma se plantea como misión introducir cambios significativos que contribuyan a mejorar los procesos de formación de los estudiantes universitarios. En este contexto, se asume como requisito de éxito que se considere la voz del docente desde las etapas tempranas de implementación de los procesos de cambio curricular, puesto que se parte de la idea de que los profesores son actores clave para entender la compleja cotidianidad a la que se enfrentan.

En tal sentido, con base en los resultados aquí obtenidos, se demuestra que la TRS es una herramienta válida en investigaciones cualitativas, ya que se muestra y visibiliza aquello que está



implícito en las prácticas institucionales, develando los aspectos que están perfilando las prácticas decisionales que las subyacen, a partir de los discursos textuales y orales de los docentes.

La adecuada comprensión de lo que saben y piensan los actores, en este caso los docentes, como tarea inicial de un proceso de cambio, constituye una condición *sine qua non* para alcanzar los retos planteados en el documento curricular. Si los profesores universitarios no se apropian y hacen realidad el ideal proyectado en este tipo de procesos de cambio, difícilmente podrá lograrse cumplir con las metas esperadas, dado que no puede aplicarse a cabalidad aquello que no se comprende. Desde luego, el intento por captar esa realidad percibida por los docentes universitarios desde su particular modo de pensar e interpretar, permite:

- Mantener abierta la línea del diálogo, de manera que la mirada se concentre en la realidad del profesorado en la etapa de transición del diseño a la implementación curricular, dado que recabar las experiencias y modos de ver de los profesores es un avance para el porvenir de toda reforma curricular.
- Conocer las posibilidades y dificultades que tienen los docentes ante la puesta en marcha de los currículos reestructurados, en tanto que son sujetos con experiencias y sujetos prácticos.
- Aquilatar la receptividad, las posibilidades y dificultades para un desarrollo del currículo satisfactorio ante los desafíos que se presentan.

En síntesis, es reconocido por diversos teóricos que una reforma curricular requiere tiempo para que sea asimilada y, como consecuencia, surja un efecto de cambio para que el profesorado pueda transitar de una manera habitual en su accionar docente hacia una renovada forma de trabajo (Díaz- Barriga, 2015; Escudero, 1999; Bolívar, 1996). Por tanto, tener información para reconocer los modos y perspectivas docentes de una reforma curricular, sin duda allana y plantea cimientos para comprender si se ha avanzado o sigue prevaleciendo la condición previa al cambio. Si ocurre lo segundo, permite proyectar algunas acciones que acompañen el trayecto de la transformación curricular.



- Apuesta institucional

La UdeC declara explícitamente el interés por la vigilancia que debiese tener todo proyecto educativo cuando se pone en marcha. Sin embargo, la apuesta no parece suficiente para reconducir los procesos de seguimiento curricular sobre todo cuando el ideal es articular los procesos del diseño y la implementación curricular.

De entrada, se reconoce relevante que en la institución se cuente con políticas institucionales que impacten en los asuntos curriculares de los planteles universitarios. En ese sentido, las políticas que norman los procesos curriculares son un gran paso, sin duda, pero también debería avanzarse en contar con una estrategia que articule fuertemente las fases del diseño/planificación y la implementación, es y seguirá siendo el gran reto. Esto quiere decir que la política institucional de la UdeC no solo debe establecer las estrategias para verificar y orientar los procesos de seguimiento en las escuelas y facultades. Adicionalmente, aquí se enfatiza la necesidad de concentrar la mirada en el acto de la puesta en acción de todo currículo, con la misma importancia que se le otorga a la fase del diseño curricular.

Si bien los procesos curriculares son una tarea sustantiva para fortalecer la academia en el contexto institucional, las estrategias de seguimiento a las reformas curriculares deben ser una estrategia integral a la que se debe seguir apostando, a través de una nueva concepción de la forma de mirar el campo del currículo en la institución. De este modo, se debe acentuar la importancia de los procesos de reflexión en las comunidades de profesores, tarea que constituye un ejercicio prometedor para consolidar a la academia. En ese sentido, en esta investigación se aporta un proceder metodológico para sumar al trabajo de los comités curriculares enfocados en las tareas de diseño e implementación, especialmente en el monitoreo.

- Pautas y líneas que dan continuidad a la investigación

El estudio de las reformas y cambios curriculares, así como de los docentes en el campo del currículum en educación superior siguen teniendo una importancia notoria, esto es porque los profesores son los encargados de participar en los procesos de planificación curricular, y de llevar



a la práctica las intenciones y propuestas planteadas; son quienes enfrentan directamente la complejidad de la tarea diaria del currículum implementado.

En el ideal de todo proceso investigativo, es imprescindible que se delimite el objeto de estudio, y sin embargo, durante la marcha, en las tareas de investigación surgen ideas que se presentan como asuntos a investigar y que desbordan el margen establecido y los tiempos establecidos para cerrar una etapa investigativa. A continuación, se enlistan algunas ideas que darían continuidad a la indagación sobre los procesos curriculares en la educación superior en la Universidad de Colima:

- Identificar y diferenciar las representaciones sociales de los docentes por campo de conocimiento y dimensiones personales: *profesional* (formación académica y experiencial) y *laboral* (condiciones laborales-institucionales).
- Analizar las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre la matemática educativa y la educación física y el deporte como campos disciplinares de conocimientos.
- Contrastar las representaciones sociales a partir del desempeño del docente en la implementación curricular, esto es, confrontar el discurso —lo que piensa— con la práctica real docente —lo que hace—.
- Focalizar más a profundidad las emociones de los docentes en un proceso de cambio curricular.
- Construir estados del arte sobre la investigación que se realiza del campo curricular en la Universidad de Colima, desde la vertiente del pensamiento docente.
- Estudiar las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje desde la visión de estudiantes y profesores al margen de programas con una visión constructivista.
- Analizar el pensamiento docente en la toma de decisiones que tiene lugar en la planificación de los programas de enseñanza.



REFERENCIAS

- Abric, J-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J-C Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Ciudad de México: Paidós.
- Alves-Mazzoti, A. (2008). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Angulo, J. F. (2000). Innovación, cambio y reforma: Algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 257-367). Málaga: Aljibe.
- Angulo, R. (2009). Aproximaciones a una lógica de investigación curricular. En B. Orozco (Coord.), *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. Ciudad de México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas. *Perfiles Educativos*, XXIII(93), 59-86. Consultado el 1 de octubre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209305>
- Ballesteros, D. (noviembre de 2015). *Representaciones sociales de los profesores en escuelas primarias multigrado sobre la reforma integral de educación básica*. Documento presentado en, Memoria electrónica del congreso nacional de investigación educativa. Chihuahua, México. Consultado el 10 de diciembre de 2015, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2596.pdf>
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de representaciones sociales: Análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, 8(9), 27-40. Consultado el 15 de octubre de 2016, de <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>
- Banchs, M. A (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). *Papers on Social Representations*, 3 (1), 1-138. Consultado el 15 de octubre de 2016, de http://www.psr.jku.at/psr1994/3_1994banch.pdf
- Banchs, M. A. (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on Social Representations*, 5(2), 113-125. Consultado el 20 enero de 2019, de <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/212/177>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1.-3.15. Consultado el 1 de octubre de 2016, de http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Baron, R., y Byrne, D. (2005). *Psicología social* (10 ed). Madrid: Pearson/Prentice-Hall.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003) [1968]. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Bolívar, A. (1991). Análisis de una innovación curricular (El currículum de ética en EE. MM.). *Enseñanza*, 8, 145-164. Consultado el 15 febrero de 2016, de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20450/analisis_innovacion.pdf
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón. Revista de pedagogía*, 48(2), 169-177.
- Bolívar, A. (1999). Diseño, disseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 165-187). Madrid: Síntesis.
- Cabrera, D., y Cruz, R. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes de una escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 1-26. Consultado el 1 de octubre de 2016, de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1947>
- Casarini, M. (2008). Cambios representacionales en las teorías implícitas de los estudiantes universitarios. En M. De la Torre (Coord.), *Concepciones y representaciones del cambio educativo* (pp. 182-219). Ciudad de México: UANL.
- Cedillo, L. (2011). *Innovación y realidad curricular: Un estudio de casos de la Universidad Autónoma de Baja California* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia UdeA.
- Cuevas, J. (2007). Representaciones sociales de profesores y estudiantes. La UNAM, el segundo hogar. En J. M. Piña (Coord.), *Prácticas y representaciones en educación superior* (pp. 49-84). Ciudad de México: UNAM/IISUE/Plaza y Valdés.
- Cuevas, J. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica. La visión de los directivos. *Perfiles Educativos*, 37(147), 67-85. Consultado el 10 de diciembre de 2016, de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2015/147>
- Cuevas, J. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140. Consultado el 20 de agosto de 2018, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/56994>
- De Alba, A. (2002). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la indignación*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- De la Torre (Coord.) (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo*. Ciudad de México: UANL.
- Deslaurier, J-P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Papiro.
- Díaz-Barriga, Á. (Coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Ciudad de México: COMIE.



- Díaz-Barriga, Á. (Coord.). (2013). *La investigación curricular en México (2002-2011)*. Ciudad de México: ANUIES/COMIE.
- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz-Barriga, A. (2016). *La reforma integral de la educación básica*. Ciudad de México: UNAM/IISUE.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los docentes ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Consultado el 10 de enero de 2016, de <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. Consultado el 10 de julio de 2016, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>
- Dorantes, J. J. (2011). *Representaciones sociales sobre la Reforma en Educación Secundaria de los docentes de telesecundaria del Estado de Veracruz* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Durkheim, É. (2004). *Las reglas del método sociológico*. Ciudad de México: Colofón.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elías, M. E. (Mayo-agosto, 2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Escudero, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis S.A.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social vol. II*. Barcelona: Paidós.
- Figueroa, J., González, E., y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447-458.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas de cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal S.A.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Flament, C. (2001). Estructura, dinámica y transformación de representaciones. En J.-C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 33-52). Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Flores, I. (2005). Presentación. En E. Romero (Ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (pp. 9-18). Ciudad de México: Instituto Mora/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (2002). [1988]. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (8va. ed.). Madrid: Morata.
- Guber, R. (2005) [1991]. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.



- Guimelli, Ch. (2004). *El pensamiento social*. Ciudad de México: UNAM.
- Gutiérrez, S. (2007). El campo y objeto de estudio de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales. En J.M Piña (Coord.). *Prácticas y representaciones en educación superior* (pp. 123-161). Ciudad de México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Gutiérrez, S.; Arbesú, M. y Piña, J. (2012). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académico. En O. Mireles (Coord) *Representaciones sociales: emociones significados y prácticas en la educación superior* (pp. 19-50). Ciudad de México: UNAM/IISUE.
- Groult, N. (2010). Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Herzlich, C. (1975). La representación social: sentido del concepto. En S. Moscovici (Comp.), *Introducción a la psicología social* (pp. 391-418). Barcelona: Planeta.
- Ibañez, T. (1994). Representaciones sociales teoría y método. En T. Ibañez, *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Imbernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional en España y Latinoamérica. *Revista electrónica Sinéctica*. 41, 1-12.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-493). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2004). Prefacio. En E. Romero (Ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas* (pp. 9-18). Ciudad de México: Instituto Mora/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154. Consultado el 9 de noviembre de 2011, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38453980300>
- Jovchelovitch, S., Allansdottir, A., y Stathopolou, A. (1993). Social representations: the versatility of a concept. *Papers on Social Representations*, 2(1), 3-10. Consultado el 10 de noviembre de 2016, de <http://eprints.lse.ac.uk/2639/1/Socialrepstheversatility.pdf>
- López, G., y Tinajero G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1191-1218.
- Lugo, E. (2008). Innovaciones curriculares: retos para los actores del cambio. En E. Lugo (Comp.), *Reformas universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente* (pp. 67-88). Ciudad de México: UAEM/ANUIES.
- Martínez, M. (2009). Sujetos sociales y poderes de decisión en el curriculum universitario. En B. Orozco (Coord), *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*



- (pp. 135-168). Ciudad de México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Mead, G. (1993). *Espíritu, persona y sociedad*. Ciudad de México: Paidós.
- Medina, L. (2008). Innovación curricular y formación docente: La visión de la ANUIES. En E. Lugo (Comp.), *Reformas universitarias: su impacto en la innovación curricular y la práctica docente* (pp. 39-52). Ciudad de México: UAEM/ANUIES.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de Investigación Social*, 1(1), 47-60. Consultado el 18 de noviembre de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275948>
- Montes, L. (2009). *Representaciones sociales de la nueva estructura curricular en ciencias e ingenierías de docentes de la Universidad Iberoamericana Puebla* [Tesis de doctorado inédita]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital* (2), 1-25.
- Moscovici, S. (1979) [1961]. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici. *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations: Explorations in social psychology*. Nueva York: New York University Press.
- Netzahualcoyotl, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 1-23.
- Orozco, B. (2009). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. Ciudad de México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Pérez, G. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar centros*. Málaga: Aljibe.
- Piña, J. M., y Seda, I. (2003). Perspectivas de análisis. En J. M. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (Coords.), *La investigación educativa en México (1992-2002)* (pp. 31-42). Ciudad de México: COMIE.
- Piña, J.M. (2003). Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior. Ciudad de México: UNAM / IISUE.
- Piña, J. M. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En J. M. Piña (Coord.), *La subjetividad de los actores de la educación* (pp. 15-54). Ciudad de México: UNAM.
- 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



- Popkewitz, S., Tabachnik, R., y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. 3ed. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Prado, C. (2000). Develando la cultura escolar. En D. Jodelet y A. Guerrero (Coords.), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 127-151). Ciudad de México: UNAM.
- Rafael, Z. (2011, septiembre). *Representaciones sociales de los docentes hacia la reforma curricular 2006 en la escuela secundaria*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México.
- Rateau, P. y Lo Manco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Rateau, P. (2016). Representaciones sociales. El estudio de las representaciones sociales: perspectivas metodológicas. En P. Docoing (Coord.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 497-535). Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Rautenberg, E. (2009). El cambio curricular es más que sólo un armado técnico. En M. Plazola y E. Rautenberg (Coords.), *Sujetos y procesos del cambio curricular* (pp. 17-41). Ciudad de México: UPN.
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Reynoso, N. (2008). *Actitudes docentes ante la innovación curricular por competencias*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.
- Rodrigo, J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Revista Comunicación y Sociedad*, 13, 11-35.
- Romero, R., y Mayagoitia, E. (2011, septiembre). *El proceso de implementación del currículo de educación secundaria en el estado de Chihuahua: una visión de sus docentes*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Ruiz, E. (1985). Reflexiones sobre la realidad del currículum. *Perfiles Educativos*, 29-30, 65-77. Consultado el 18 de noviembre de 2017, de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros//1895/29-30>
- Ruiz, E. (2002). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. Ciudad de México: UNAM.
- Ruiz, J. (2000). *Teoría del currículum. Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitat.



- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schütz, A. (1995) [1974]. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon: Revista del Departamento de Filosofía y Teología*, 11(1), 23-34. Consultado el 27 de agosto de 2018 de: <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/226/339>
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I*. Barcelona: Paidós.
- Singéry, J. (2001). Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa. En J-C Abric, (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research* (3ª ed), California: Sahge publications.
- Tejada, J. (2006). Elementos de Convergencia entre la Formación Profesional y la Universidad: Implicaciones para la Calidad de la Formación Profesional Superior, *Revista de Educación*, 340, 1085-1117. Consultado el 17 de noviembre de 2018, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_40.pdf
- Treviño, R., y Cruz, V. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. *Perfiles Educativos*, XXXVI(144), 50-68. Consultado el 10 de diciembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13230751004.pdf>
- Universidad de Colima (Productora). (2005). *ESCE. Memoria y prospectiva 1974-2005* [video].
- Universidad de Colima. (2008). *Modelo curricular para la educación superior*. Colima: UdeC.
- Universidad de Colima. (2010). *Visión 2030. Ejes para el desarrollo institucional. Plan Institucional de Desarrollo 2010-2013*. Colima: UdeC.
- Universidad de Colima. (2011). *Manual para el diseño y actualización de planes de estudios de pregrado*. Colima: UdeC.
- Universidad de Colima (2016). Lineamientos para la conformación y funcionamiento de las academias. Colima: UdeC.
- Valdez, M. J. (2002). *Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en psicología social*. Ciudad de México: UAEM.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa en la investigación social. En M. A. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la investigación cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). Ciudad de México: El Colegio de México / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Victorino, R. I. (2003). *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo*. Ciudad de México: UACH.



- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. Consultado el 24 de abril de 2016 de, <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20778>
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales, en F. Morales, *Psicología Social* (pp. 817-842). Madrid: McGraw Hill.
- Wagner, W. y Flores, F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación matemática*. 2010, 22(2), pp.139-162. Consultado el 17 de noviembre de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v22n2/v22n2a7.pdf>
- Yañez, J.C (2008). Modelo curricular para la educación superior. Colima: Universidad de Colima.
- Yañez, J. C. (2018, 30 de septiembre). La muerte de las reformas educativas. Consultado el [7 de febrero de 2019], de <http://jcyanez.com/tag/reforma-educativa/page/2>
- Zermeño, A. (1998). *Análisis argumentativo, Jesús Galindo. Manuscrito*, San Luis Potosí.
- Zermeño, A., Arellano, C., y Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios sobre culturas contemporáneas*, XI(022), 305-334. Consultado el 10 de abril de 2017 de, http://bvirtual.ucol.mx/descargables/669_redes_semanticas_naturales.pdf
- Zorrilla, A. (2004) [1988]. *Introducción a la metodología de la investigación*. Ciudad de México: Aguilar, León y CAL editores.



ANEXOS

Anexo 1. Matriz metodológica de las dimensiones teóricas

Pregunta central: ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los profesores del cambio curricular en la etapa temprana de implementación de las licenciaturas en Enseñanza de las matemáticas y Educación física y deporte de la Universidad de Colima?

Preguntas específicas	Dimensiones teóricas	Definición conceptual	Operacionalización de las dimensiones teóricas	Observables (es decir, cómo se observará en el discurso)	Técnicas e instrumentos
¿Qué información tiene el profesorado del contenido del cambio curricular?	Información	“Se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social...” (Moscovici, 1979, p. 45).	Refiere a la organización de saberes conceptuales y prácticos y riqueza de explicaciones que posee un grupo social acerca del objeto dado	Cuando el profesorado informante refiera sobre: - lo que sabe del cambio - las fuentes que tiene - el cómo personaliza el conocimiento que tiene	- Red semántica Cuestionario - Entrevista semi- estructurada Guía de preguntas
¿Cómo es el campo de representación conformado por las imágenes y significados que tiene el profesorado sobre el cambio curricular?	Campo de representación	“Remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación [...] allí donde hay una unidad jerarquizada de elementos” (Moscovici, 1979, p. 46).	Explica un conjunto de elementos que revelan ciertas imágenes y sentidos , lo que permite configurar la representación que se tiene del objeto de representación	Cuando el profesorado informante refiera sobre: - el significado central del cambio - la imagen se está construyendo del cambio - las opiniones que se tienen - las experiencias y significatividad que tiene para el profesor la puesta en marcha del plan de estudios	- Red semántica Cuestionario - Entrevista semi- estructurada Guía de preguntas
¿Cuáles son las actitudes que asume el profesorado ante el cambio curricular?	Actitud	“La orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47).	Remite a la parte más valorativa y posicionamiento ante el objeto de estudio	Cuando el profesorado informante refiera sobre: - los posicionamientos y sensaciones que tiene el profesorado respecto al cambio - las emociones que revela	- Red semántica Cuestionario - Entrevista semi- estructurada Guía de preguntas



Anexo 2. Cuestionario



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Doctorado Interinstitucional en Educación
Guadalajara, Jalisco, México

Por este conducto, me permito solicitar su colaboración para responder el presente instrumento que forma parte de la investigación titulada: *El cambio curricular en educación superior. Representaciones sociales de los docentes* que se realiza en el marco del programa Doctorado en Educación en el ITESO.

La investigación tiene como propósito identificar las representaciones sociales del profesorado sobre el cambio curricular de las licenciaturas en Enseñanza de las Matemáticas (LEM) y Educación Física y Deporte (LEFyD) de la Universidad de Colima.

Con base en lo anterior, la aplicación del instrumento recupera información relacionada con el significado, imagen, opinión y posicionamiento que se tiene de la reestructuración curricular del programa educativo en el que imparte clases.

El cuestionario se integra en tres secciones. En la primera se le solicita información de algunos datos generales, principalmente. En la segunda se le pide que escriba tres palabras que asocie con la *frase generadora* que se propone y que tiene vinculación con los rasgos innovadores del re-diseño curricular de la licenciatura en el que participa. En la última sección se requiere que responda cinco preguntas abiertas.

Le agradezco de antemano su colaboración y tenga la seguridad de que la información que proporcione será utilizada con responsabilidad, confidencialidad y para los fines investigativos del estudio aquí referido.

Atentamente
Carmen Silvia Peña Vargas



Fecha de aplicación: _____ No: _____

SECCIÓN I: INFORMACIÓN GENERAL

1. Carrera de adscripción:

- a) Lic. en Educación Física y Deporte _____
 b) Lic. en Enseñanza de las Matemáticas _____

2. Tipo de contratación:

- a) Profesor de tiempo completo _____
 b) Profesor por asignaturas _____

3. Sexo:

- a) Hombre _____
 b) Mujer _____

4. Antigüedad laborando en la institución:

- a) 1-5 años _____
 b) 6-10 años _____
 c) 11-15 años _____
 d) 16 a 20 años _____
 e) Más de 21 años _____

5. Antigüedad como profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación: _____

6. Edad: _____

7. Formación académica:

- a) Licenciatura en: _____
 b) Diplomado en: _____
 c) Especialidad en: _____
 d) Maestría en: _____
 e) Doctorado en: _____

8. Indique marcando con una X el grado de conocimiento que tiene de cada uno de los siguientes elementos del currículo en el que imparte clases:

	Las/Lo conozco totalmente	Las/Lo conozco mucho	Las/Lo conozco poco	No las/lo conozco
a) Áreas de formación del plan de estudios				
b) Mapa curricular				
c) Finalidad de las horas bajo la conducción del académico				
d) Finalidad de las horas de trabajo independiente				
e) Competencias sistémicas				



f) Competencias instrumentales				
g) Competencias interpersonales				
h) Competencias genéricas				
i) Competencias específicas				
j) Co-docencia				
k) Prácticas integradoras/ <i>practicum</i>				
l) Electividad				
m) Optatividad				
n) Enfoque centrado en el estudiante				
ñ) Evaluación de los aprendizajes por competencias				
o) Diseño y planeación de sesiones de docencia y del trabajo independiente				
p) Perfil profesional de la carrera				

SECCIÓN II: ASOCIACIÓN DE PALABRAS

Instrucciones: Anote tres palabras con las que asocie la *frase generadora* que se propone y que tiene vinculación con la reestructuración curricular de la licenciatura en la que imparte clases. Posteriormente, jerarquice cada respuesta donde 1 es el de mayor importancia (tal como se muestra en el ejemplo) y así sucesivamente, en la última columna escriba por qué escribió esa palabra.

A continuación se presenta un ejemplo:

Para mí, FAMILIA :		
Lo asocio con:	Jerarquía	¿Por qué?
Amor	1	Son fuente de inspiración en mi vida
Apoyo	3	Soporte en mi vida cotidiana
Integración	2	Ingrediente para fortalecer los lazos familiares

1. Para mí, la REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

La asocio con:	Jerarquía	¿Por qué?



2. Para mí, las ÁREAS DE FORMACIÓN del plan de estudios

Las asocio con:	Jerarquía	¿Por qué?

3. Para mí, la FORMACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS

La asocio con:	Jerarquía	¿Por qué?

4. Para mí, las PRÁCTICAS INTEGRADORAS/*PRACTICUM*

Las asocio con:	Jerarquía	¿Por qué?

5. Para mí, la propuesta de OFERTA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL

La asocio con:	Jerarquía	¿Por qué?



SECCIÓN III: PREGUNTAS

1. ¿A qué obedeció el proceso de la reestructuración curricular de la licenciatura en la que imparte clase?

2. Desde su opinión ¿qué diferencia existe entre el currículo reestructurado con el currículo en proceso de liquidación?

3. Desde su postura, ¿cuáles son los cambios curriculares más representativos en la puesta en marcha del currículo en el que imparte clases?

En las áreas de formación disciplinar:

En lo pedagógico:

En lo administrativo-organizativo:

Otros que usted considere:



4. En términos generales, ¿cuál es su opinión sobre la reestructuración curricular, es decir, qué le representa, qué le significa?

5. Con base en su experiencia docente destaque un rasgo que considere positivo, negativo, un reto y una amenaza respecto de la reestructuración curricular de la licenciatura en la que imparte clases.

Elemento positivo:

Elemento negativo:

Reto:

Amenaza:

¡Agradezco su colaboración!



Anexo 3. Ejemplos de la sistematización de la asociación de palabras

Imagen 1. Ejemplo de captura de la Sección I. Datos generales

No.	I. DATOS GENERALES																	
	PE		TIPO DE CONTRATACIÓN		SEXO		ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN					ANTIGÜEDAD EN EL PLANTEL	EDAD	FORMACIÓN ACADÉMICA				
	LEFyD	LEM	PTC	PH	Mujer	Hombre	1-5 AÑOS	6-10 AÑOS	11-15 AÑOS	16-20 AÑOS	MÁS DE 21			LICENCIATURA	DIPLOMADO	ESPECIALIDAD	MAESTRÍA	DOCTORADO
A	1		1			1						5	31				1	
B	1		1			1						2.7	32				1	
C	1		1			1						2	44					1
D	1		1		1					1		13	46					1
E	1		1		1					1		15	39					1
F	1			1		1						5	32				1	
G	1			1	1					1		10	46				1	
H	1			1		1			1			8	34				1	
I	1			1		1			1			7	43				1	
J	1			1		1				1		16	60					1
K		1	1			1						2	38					1
L		1	1		1				1			15	41				1	
M		1	1		1			1				3	30					1
N		1	1			1						2	36					1
Ñ		1	1			1						2.9	31					1
O		1		1				1				6	28				1	
P		1		1	1			1				5	30				1	
Q		1		1		1						4	26				1	
R		1		1		1				1		5	33					1
S		1		1		1				1		16	41				1	
	10	10	10	10	7	13	10	3	2	4	1	7.23	37.05	0	0	0	11	9

Imagen 2. Ejemplo de captura de la Sección II del informante A y B

Sujetos informantes	Reestructuración curricular				Áreas disciplinares de formación			
	Importancia	Respuesta	Por qué		Importancia	Respuesta	Por qué	
A	1	Responsabilidad	El realizar una reestructura curricular es una responsabilidad como profesionales de la educación, debemos estar al margen de las innovaciones pedagógicas y didácticas que pueden aportar a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.		1	Organización	Tener un orden en cuanto a las áreas de formación es fundamental. Para la licenciatura en educación física es determinante ya que están muy marcados sus ámbitos: biológica, pedagógica docente, deportiva y recreativa.	
	2	Tiempo	Una reestructuración no se hace de la noche a la mañana, requiere dedicarle tiempo para que se realice con calidad. Es mucho el trabajo que se debe de realizar.		2	Orden y equilibrio	Me refiero a la cantidad de materias que debe tener cada área de formación. Debe existir un orden y equilibrio en éstas.	
	3	Trabajo	Se requiere de trabajar de manera colaborativa entre pares para que la reestructura curricular tome rumbo, con la intención de ajustarse a la integralidad. Mientras más participen en el proceso de la reestructuración mejores resultados se obtendrán.		3	Necesarias	No concibo un programa sin áreas o ejes formativos que demarquen la formación del estudiantado.	
B	1	Innovación	Las tendencias contemporáneas solicitan el dominio de saberes cada vez más específicos, mismos que resaltan como relevante por ejemplo, el uso de las tecnologías.		1	Especialización	Son las líneas en las cuales un egresado se forma principalmente	
	2	Actualización	Las necesidades sociales son cada vez mayores, quien esté participando en una reestructura curricular deberá estar al día con los conocimientos y desempeños que son necesarios para el cumplimiento de las necesidades que se presenten.		2	Disciplinas	Esenciales porque cada estudiante inclina su nivel de expertise a un área específica del plan de estudios	
	3	Actualizar	Un programa curricular actualizado se basa en las tendencias vigentes para lograr fuertes líneas de formación y un buen perfil de egreso.		3	Salidas	Posibles áreas de formación específicas al término de un programa educativo	

Imagen 3. Ejemplo de captura de valores asignados a las frases generadoras: reestructuración curricular y áreas disciplinares de formación

REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR						ÁREAS DISCIPLINARES DE FORMACIÓN					
1	V	2	V	3	V	1	V	2	V	3	V
Responsabilidad	10	Tiempo	9	Trabajo	8	Organización	10	Orden y equilibrio	9	Necesarias	8
Innovación	10	Actualización	9	Actualizar	8	Especialización	10	Disciplinas	9	Salidas	8
Innovación	10	Actualización	9	Cambio de perfil	8	Especialización	10	Pertinencia	9	Nuevas oportunidades	8
Actualización	10	Pertinencia	9	Cambio de asignaturas y áreas	8	Abanico laboral	10	Complemento	9	Pilar	8
Innovación	10	Actualización	9	Reorganización	8	Conocimiento	10	Especialización	9	Integración	8
Perfil de egreso	10	Innovar	9	Ajustes al objetivo	8	Cuerpo (salud)	10	Disciplinas	9	Edonista (recreativa)	8
Renovación	10	Necesario	9	Confusión	8	Ausencias asignaturas	10	Limitado	9	Tendencias	8
Innovación	10	Mejora	9	Trabajo	8	Ejes	10	Conocimientos	9	Específicas	8
Renovación	10	Competencia	9	Aprendizaje	8	Mejora	10	Práctica	9	Orden/estructura	8
Calidad	10	Capacidad	9	Trabajo	8	Oportunidad	10	Desarrollo	9	Placer	8
Necesidad	10	Oportunidad	9	Simulación	8	Cotenido	10	Conocimientos	9	Perfil profesional	8
Formación incompleta	10	Organización	9	Simulación	8	Campo laboral	10	Prioridades profesionales	9	Competencias profesionales	8
Simulación	10	Asignaturas emergentes	9	Innovación	8	Incongruentes	10	Incompletas	9	Innovadoras	8
Parcial	10	Conocimiento	9	Capacidad	8	Conocimientos matemáticos	10	Didáctica de las matemáticas	9	Pedagógicos	8
Conocimiento	10	Actualización	9	Ausencias	8	Conocimiento	10	Dominio	9	Especialización	8
Oportunidad	10	Renovar	9	Pérdida de tiempo	8	Inadecuadas	10	Campo laboral	9	Malas	8
Necesidad	10	Mejora	9	Actualización	8	Construir	10	Integral	9	Complementarias	8
Innovación	10	Actualización	9	Perfil profesional	8	Docencia	10	Matemáticas	9	Estrategias	8
Actualización	10	Calidad	9	Mejora	8	Campo de conocimiento	10	Áreas curriculares	9	Ubicación	8
Progreso	10	Innovación	9	Satisfacción	8	Fusión profesional	10	Integral	9	Pilares	8
	200		180		160		200		180		160

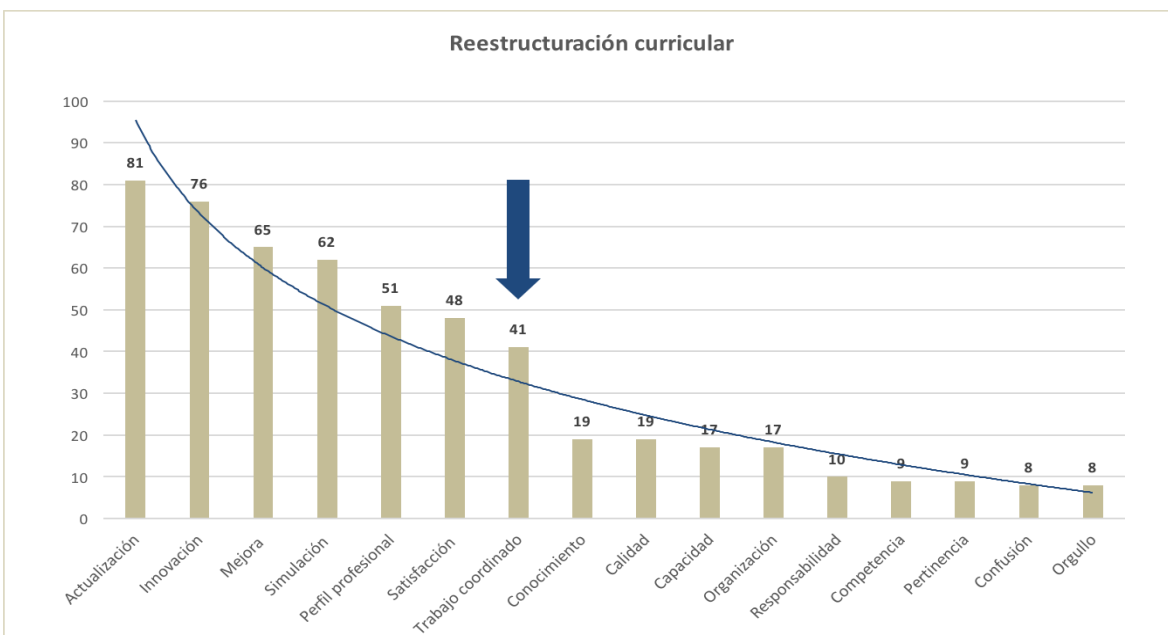
Imagen 4. Ejemplo de captura de pantalla del proceso de normalización

Definidora	Valor	Frecuencia	Normalización de palabra	Peso Semántico (PS)	Testimonios
Actualización	10	9	Actualización	81	Enfrentar los desafíos que exige la sociedad. Porque existía la urgencia de lograr algo diferente que cubra las necesidades sociales (locales y nacionales). El plan curricular anterior era obsoleto por lo que urgía una actualización. El ser humano de manera constante debe estar actualizado en todos los temas, dado que un conocimiento sino circula se caduca. El conocimiento se actualiza y es acorde a los momentos actuales. Porque se debe actualizar para enfrentar los retos. Para realizar una reestructuración se revisan las tendencias sobre el área profesional y las necesidades sociales que dan pertinencia a la profesión. Las necesidades sociales son cada vez mayores, quien esté participando en una reestructura curricular deberá estar al día con los conocimientos y desempeños que son necesarios. Un programa curricular actualizado se basa en las tendencias vigentes para lograr fuertes líneas de formación y un buen perfil de egreso.
Actualización	10				
Actualización	9				
Actualización	9				
Actualización	9				
Actualización	9				
Actualización	9				
Actualizar	8				
Innovación	10	8	Innovación	76	Las tendencias contemporaneas solicitan el dominio de saberes cada vez más específicos, mismos que resaltan como relevante por ejemplo, el uso de las tecnologías. Representa la oportunidad de hacer aportaciones de gran relevancia en el campo educativo relacionado con la formación profesional. El proceso de enseñanza-aprendizaje se adapta a las necesidades y nuevas formas de aprender y hacer. Buscar mejores alternativas pedagógicas para la formación. Porque se actualiza los contenidos de las asignaturas, estrategias y se aplica con nuevos "brios". Porque representa una oportunidad para hacer algo diferente como docentes, de renovar la enseñanza y perfeccionar la formación del alumno. Lograr que el programa cambie en cuestión de las necesidades sociales. Por un plus. Debe promover cambios significativos de acuerdo a los avances del quehacer científico y de acuerdo a los tiempos y épocas determinadas.
Innovación	10				
Innovación	10				
Innovación	8				
Innovación	10				
Innovación	10				
Innovación	9				
Innovar	9				

Imagen 5. Ejemplo de un concentrado general de los valores obtenidos del término reestructuración curricular

No.	Núcleo de la red	PS	Frecuencia	% PS	Distancia semántica
1	Actualización	81	9	15	100
2	Innovación	76	8	14	93.8
3	Mejora	65	7	12	80.2
4	Simulación (-)	62	7	11.5	76.5
5	Perfil profesional	51	6	9.4	62.9
6	Satisfacción	48	5	8.9	59.3
7	Trabajo coordinado	41	5	7.6	50.6
8	Conocimiento	19	2	3.5	23.5
9	Calidad	19	2	3.5	23.5
10	Capacidad	17	2	3.1	20.9
11	Organización	17	2	3.1	20.9
12	Responsabilidad	10	1	1.9	12.3
13	Competencia	9	1	1.7	11.1
14	Pertinencia	9	1	1.7	11.1
15	Confusión (-)	8	1	1.5	9.9
16	Orgullo	8	1	1.5	9.9
16 definidoras		540	60	99.9	

Imagen 6. Ejemplo de captura de pantalla de gráfica para determinar punto de quiebre





Anexo 4. Guía para la entrevista semi-estructurada

Fecha de aplicación de la entrevista: _____

Le agradezco de antemano su colaboración para llevar a cabo esta entrevista que forma parte de la segunda etapa del trabajo de campo de la investigación titulada: *El cambio curricular en educación superior. Representaciones sociales de los docentes* que se realiza en el marco del programa Doctorado en Educación en el ITESO.

Su colaboración es muy valiosa y la información que proporcione será manejada con responsabilidad y confidencialidad, solo para los fines investigativos del estudio referido.

Secciones y preguntas	Dimensión de la TRS	A qué responde
Sección I <ul style="list-style-type: none">• Nombre• Tipo de contrato• Adscripción a programa educativo• Grado académico• Años de servicio en la institución y plantel	Datos generales	Caracterización de los informantes
Sección II <ol style="list-style-type: none">1. Para iniciar, me gustaría que me platicara sobre ¿cómo fue la experiencia del proceso de la reestructuración curricular?2. ¿Qué elementos enfatiza y qué deja/ó fuera (o de lado) la reestructuración curricular del programa en el que imparte clases?3. De acuerdo con su experiencia en lo que va de implementación del cambio de plan de estudios, ¿de qué manera impacta la reestructuración curricular en su labor cotidiana como docente en comparación con el plan que está en proceso de liquidación? (planeación didáctica, desarrollo de una clase y evaluación de los aprendizajes)?4. Cuénteme ¿cómo lleva usted a cabo el trabajo por competencias en el aula en este plan de estudios, en concreto en las materias que impartes?	Información del objeto de representación	Saberes conceptuales y prácticos



-
5. ¿Qué documentos, iniciativas personales y/o actividades del plantel le auxilian y sirven de apoyo para ejercer la docencia con el currículo reestructurado?
 6. ¿Considera Ud. que el currículo reestructurado responde a las políticas institucionales de la UdeC? ¿Cómo?
-

Sección III

Campo de
representación e
imágenes

Opiniones,
imágenes y
experiencias

7. ¿Qué opinión tiene usted del plan de estudios reestructurado?
8. ¿Cómo relata su experiencia con la implementación del currículo centrado en competencias?
9. Desde su experiencia, ¿considera que se está aplicando en la realidad las intencionalidades pretendidas en el documento curricular (oficial)? Sí, No, ¿por qué?
10. ¿Existe algún tipo de trabajo colegiado o grupos de trabajo para lograr la adecuada puesta en marcha del currículo centrado en competencias?
11. ¿Ha recibido algún tipo de formación o capacitación para implementar este plan de estudios centrado en competencias? ¿Cómo ha sido?
12. ¿Cómo se genera la articulación de materias o áreas de conocimiento? ¿Factores que favorecen y obstaculizan para poner en marcha el programa de práctica integradora/*practicum*?
13. ¿La(s) materia(s) que impartes a qué áreas pertenecen? ¿Cuál es su opinión de las áreas disciplinares de formación y las asignaturas que integran el plan de estudios reestructurado?
HTI HBCA
14. ¿Usted considera que el egresado en la LEM/LEFyD se está formando integralmente? Sí, No, por qué

Sección IV

Actitud hacia el
objeto

Posicionamientos
Emociones

15. ¿Qué es lo que más le agrada del currículo reestructurado en el que imparte clases?
-



-
16. ¿Qué es lo que más le desagrada del currículo reestructurado en el que imparte clases?
 17. ¿Ha tenido algunos problemas o conflictos al implementar el plan de estudios? ¿Cuáles son los más frecuentes?
 18. ¿Cómo se siente en este momento de la puesta en marcha del plan, es decir, qué sensación(es) le produce(n)? (motivado, con dudas, etcétera)
-

Pregunta de cierre

19. ¿Desea comentar algún otro aspecto o situación que le parezca importante y significativa de la puesta en marcha de la reestructuración curricular?
-



Anexo 5. Categorías empíricas del análisis de las entrevistas

Categorías	Códigos	Observables desde los discursos
C1 El cambio curricular como distancia y adaptación entre lo instituido y lo vivido	Conocimiento parcial de los rasgos curriculares	Expresiones que resaltan: el desconocimiento y falta de información de algunos rasgos curriculares, y que desvirtúan el ideal planteado de acuerdo a las aspiraciones reveladas en los documentos curriculares aprobados, y su traslado a la realidad cotidiana.
	Creencias, hábitos, biografía personal y experiencia profesional	Conjunto de ideas, principios, estilos y decisiones personales que se asumen, en función de cómo se cree que debe encararse y conducir las tareas y actividades en la implementación curricular.
	Proactividad docente	Declaraciones que el docente hace sobre su accionar y conducta (con iniciativa) en la etapa previa (planificación) y durante la práctica docente.
	Liderazgos directivos	Testimonios que develan la importancia de la figura de los directivos del plantel para generar los cambios proyectados, así como diversas inquietudes que expresa el profesorado y que deben ser atendidas por éstos.
C2 El cambio curricular como ensayo y error durante la práctica docente	Contingencias en el ejercicio de la docencia	Enunciados que reportan algunas circunstancias y sucesos que surgen de manera inesperada durante la práctica docente, generando reacciones y respuestas del profesorado.
	Interferencias externas que impactan en la práctica de la docencia	Testimonios que recalcan algunos elementos de injerencia externa que influyen en la formación profesional y en la práctica de la docencia.
	Enfoque por competencias y trabajo docente	Experiencias y retos que enfrenta el profesorado en su cotidianidad en la planificación, y al poner en marcha el enfoque de las competencias.
	Capacitación, insumos e infraestructura	Revelaciones de los medios y condiciones mínimas necesarias indispensables, y de importancia para el flujo del cambio curricular.
C3 El contexto y la confluencia visiones en el cambio curricular	Desavenencias entre PTC y PA	Desacuerdos e ideas contrapuestas entre personal de tiempo completo y por asignaturas.
	Capital profesional y experiencial de vida	Influencia de los elementos particulares de los profesores en las dimensiones: personal, profesional y laboral que permite su identificación y cohesión con cierto grupo(s) y/o profesores.
	Nuevas contrataciones/nuevas visiones	Señalamientos que enfatizan que las nuevas contrataciones dieron un giro importante en la reconfiguración de PE.
	Autoconcepto de sí mismo sobre el trabajo docente	Revelaciones que reflejan el autoconcepto que tienen los profesores sobre su actuar al margen del cambio curricular.



		Autopercepción del trabajo de los otros profesores	Conjunto de críticas y denuncias sobre el trabajo que realizan y/o decisiones de los otros profesores.
C4	El cambio curricular, información y lenguaje hegemónico	Respuesta a las políticas: nacionales e institucionales	Discursos que reconocen la influencia de las políticas modernizadoras nacionales y las institucionales en el cambio curricular.
		Documento curricular como referencia	Testimonios que identifican en el currículo oficial, el referente de primera mano para apoyar la implantación curricular.
		Rasgos predominantes del cambio curricular	Elementos que el profesorado considera de relevancia en los trayectos formativos del estudiantado.
C5	El cambio curricular como avance, compromiso y desafío en la formación humana y profesional	Pertinencia del plan de estudios vigente vs plan de estudios en liquidación	Reconocimiento de elementos de mejoría de los planes de estudio actualizados frente a los que están en proceso de liquidación.
		Énfasis en áreas de formación disciplinar	Testimonios que destacan las áreas básicas y emergentes en las que se concentra el peso de la formación disciplinar de los futuros profesionistas.
		Atención parcial a la formación integral	Opiniones que afirman que la nueva propuesta curricular atiende parcialmente la formación integral al estudiantado.
		Renovación del rol y estilo docente	Manifestaciones del rol y estilo que debería y/o desempeña el docente en este nuevo esquema de formación: como facilitador, orientador y promotor del desarrollo de competencias profesionales.
		Experiencia de aprendizaje y retos	Modos de ver que enuncian las grandes tareas que se deben emprender como estrategia para propiciar un verdadero cambio.
		Los estudiantes y el ideal de formación proyectado	Testimonios que destacan el compromiso expresado en el plan estudios y que los docentes tienen con los estudiantes
C6	El cambio como apuesta de revitalización del trabajo académico reflexivo	Apuesta por una evaluación curricular de resultados	Posturas que asumen que es indispensable que culmine la primera generación para valorar de manera inmediata y sumativa el programa.
		Apuesta por una evaluación curricular de procesos	Voces que señalan la importancia de valorar de manera formativa, inmediata y colegiada la implementación del plan de estudios, con el fin de recuperar la experiencia, documentarla y comprenderla.
		Trabajo colegiado poco cohesionado	Puntos de vista que afirman la importancia de reflejar el trabajo colegiado como claustro de profesores, frente al poco o nulo trabajo en equipo.
C7	El cambio curricular como generador de reacciones emocionales y actitudinales	Juicios, valoraciones y emociones en el diseño y puesta en marcha	Manifestaciones que revelan posicionamientos actitudinales y reacciones emocionales durante el trabajo del rediseño curricular, y en la puesta en marcha de los programas educativos.



Anexo 6. Matriz de análisis para identificar representaciones de cada etapa de campo

PRIMERA ETAPA: ACERCAMIENTO INICIAL				SEGUNDA ETAPA: DE PROFUNDIZACIÓN				
Palabras del núcleo de la red de cada frase				Categorías resultantes del análisis de las preguntas abiertas			Categorías de las entrevistas	
Significados	Dimensiones de la TRS			Información	Campo de representación	Actitud	Categorías	Códigos
	Información	Campo	Actitud					
Reestructuración curricular				Políticas de evaluación y acreditación de programas educativos y política curricular de la UdeC (R1) (R7)	El cambio como apuesta en la mejora del trayecto profesional (R3)	<u>Valoraciones positivas:</u> estrategias didácticas, perfil del desempeño profesional y documento curricular (R3) (R4)	El cambio curricular como distancia y adaptación entre lo instituido y lo vivido (R5)	Conocimiento parcial de los rasgos curriculares
Actualización (R3)	X	X		Evolución de contenidos curriculares (R3)	El cambio como reflexión de la práctica docente (R4)	<u>Valoraciones negativas:</u> estrategias didácticas, selección y organización de contenidos, perfil del desempeño profesional y perfil del profesorado (R5) (R6) (R7)		Creencias, hábitos, biografía personal y experiencia profesional
Innovación (R3)	X	X		Cambios en las prácticas y perfiles de la profesión (R3)	El cambio como oportunidad para el diagnóstico y la evaluación (R4)	<u>Retos:</u> estrategias didácticas, selección y organización de contenidos, perfil del desempeño profesional (R3)		Proactividad docente
Mejora (R3)		X	X	Énfasis en el enfoque centrado en competencias (R3)		<u>Amenazas:</u> implementación y evolución del plan de estudios, perfil y actitudes del profesorado, estudiantes y sus condiciones, contexto inmediato y mediato (R6) (R7)		Liderazgos directivos
Simulación (R5)			X	Énfasis en la flexibilidad curricular (R3) (R6)				Contingencias en el ejercicio de la docencia
Perfil profesional (R3)	X			Énfasis en la pertinencia laboral y social (R3)			El cambio curricular como detonante de incidentes durante la práctica docente (R2) (R5)	Interferencias externas que impactan en la práctica de la docencia
Áreas de formación disciplinar				Cambios más visibles en lo: disciplinar, pedagógico y administrativo (R1) (R3) (R4)				Enfoque por competencias y trabajo docente
Especialización (R3)	X							Capacitación, insumos e infraestructura
Conocimientos (R3)	X							Respuesta a las políticas nacionales e institucionales
Limitado (5)			X				El cambio curricular, información y lenguaje hegemónico (R1) (R3)	Documento curricular como referencia
								Rasgos predominantes del cambio curricular
Formación centrada en competencias							El cambio curricular como confluencia de perfiles docentes (R7)	Desavenencias entre PTA y PA
Desarrollo de habilidades (R2)	X							Capital profesional y experiencial de vida
Nuevos roles (R2)	X							Nuevas contrataciones/nuevas visiones
Incongruencias (R6)			X					Autoconcepto de sí mismo sobre el trabajo docente
Desempeño profesional (R2)	X							Autoconcepto del trabajo de los otros profesores
Desempeño profesional (R2)	X						El cambio curricular como avance, compromiso y desafío en la formación humana y profesional (R3) (R6)	Pertinencia del plan de estudios vigente vs plan de estudios en liquidación
Prácticas integradoras								Énfasis en áreas de formación disciplinar
Aplicación (R2)	X							Atención parcial a la formación integral
Escenarios reales (R2)	X							Renovación del rol y estilo docente
Integración (R4)	X							Experiencias de aprendizajes y retos
Experiencias (R2)	X						Los estudiantes y el ideal de formación proyectado	
Aprendizaje significativo (R2)	X						El cambio como apuesta de revitalización del trabajo académico reflexivo (R4)	Apuesta por una evaluación curricular de resultados
Formación integral								Apuesta por una evaluación curricular de procesos
Formación humanista (R5)	X		X					Trabajo colegiado poco cohesionado
Ambigüedad (R5)	X		X				El cambio curricular como generador de reacciones emocionales y actitudinales (R1,2,3,4,5,6,7)	Juicios, valoraciones y emociones en el diseño y puesta en marcha
Saber ser (R2)	X		X					



Anexo 7. Matriz para validar representaciones sociales del estudio

Etapas de campo		Representaciones sociales	LEM	LEFyD	Información	Campo de representación	Actitud
Inicial Cuestionario	Profundización Entrevista						
Frase generadora 1 Preguntas 1, 2	Preguntas 1, 2, 6	La reestructuración curricular: difícil pero enriquecedora	X	X	X	X	X
Preguntas 1, 2, 3	Transversal en todo el discurso	El cambio curricular como un avance significativo	X	X	X	X	X
Frase generadora 3 Preguntas 1, 2, 3	Transversal en todo el discurso	Enfoque centrado en competencias y prácticas vs experiencias y visiones arraigadas	X	X	X	X	X
Preguntas 3, 5	Transversal en todo el discurso	Aliciente para la reflexión colegiada de la práctica docente	X	X	X	X	X
Pregunta 5	Transversal en todo el discurso	Poder de grupos de profesores sobre otros	X	X	X	X	X
Preguntas 4, 5	Transversal en todo el discurso	Negociación y desborde del currículo	X	X	X	X	X
Pregunta 5	Transversal en todo el discurso	Reto de reconstrucción pedagógica para sostener la visión proyectada	X	X	X	X	X
Pregunta 5	Transversal en todo el discurso	El cambio curricular como aliciente para la reflexión colegiada de la práctica docente	X	X	X	X	X