

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y VALORES

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



Reconstrucción del rol docente de la ems: De enseñante tradicional a enseñante mediador

Tesis que para obtener el grado de

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: **Ana Cecilia Macías Esparza**

Directora de tesis: Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Guadalajara, Jalisco. Mayo de 2013

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Presentación	5
I. Planteamiento de la investigación	
I.1. Contexto y condiciones de la Educación Media Superior	8
I.2. Las tendencias internacionales: Marco orientador de la RIEMS	18
I.3. Los ejes de la RIEMS y el logro de la calidad de la educación como expectativa	22
I.4. PROFORDEMS: uno de los mecanismos de gestión de la reforma	28
I.5. Modelos de formación docente y el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior	33
I.6. Caracterización de los profesores de EMS	37
I.7. El profesor como mediador curricular	41
I.8. Problema socioeducativo	52
I.9. Preguntas de investigación	56
I.10. Objetivos de la investigación	56
I.11. Justificación del estudio	57
II. Perspectiva teórica y metodológica	
II.1. El enfoque sociocultural	59
II.2. La aplicación de esta teoría a la investigación	82
III. Diseño metodológico	
III.1. Presentación del método	87
III.2. Características del método elegido	88
III.3. Contexto-sujetos	94
III.4. Fase 1	98
III.5. Fase 2	110
III.6. Fase 3	117
III.7. Consideraciones éticas	121
III.8. Reflexiones sobre la validez y fiabilidad	122
III.9. Reflexividad. El papel del investigador	123
III.10. Límites del estudio	125
IV. Presentación de resultados	
IV.1 Procesos de aprendizaje que promueve el diplomado	127
IV.2. Significados que se han construido en torno a los roles del docente y del alumno	132
IV.3. Los cambios en la práctica	137
IV.4. Condiciones y razones que están en la base del cambio	149
IV.5. La reconstrucción del rol docente. Un acercamiento a partir de las evidencias	167

IV.6. Discusión con la teoría	177
Reflexiones finales	183
Fuentes de consulta	189
ANEXOS	197
Anexo 1. Niveles de dominio en ENLACE	
Anexo 2. Cuestionario para la fase 1	
Anexo 3. Formato para procesamiento de la Parte I del cuestionario	
Anexo 4. Carta de consentimiento	
Anexo 5. Ejemplo de transcripción de una entrevista.	

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1	Porcentaje del gasto federal asignado por nivel educativo	8
Tabla 2	Escuelas, personal y alumnos por subsistema en el Estado de Aguascalientes	10
Tabla 3	Descripción de niveles de desempeño de PISA	12
Tabla 4	Resultados de PISA 2009	13
Tabla 5	Resultados de ENLACE en EMS	14
Tabla 6	Nivel de logro académico en el EXANI II en el Estado de Aguascalientes	15
Tabla 7	Competencias básicas definidas por la OCDE	19
Tabla 8	Reformas internacionales que sirvieron de guía a los cambios en la EMS	20
Tabla 9	Comparación de competencias definidas por la OCDE y competencias del bachiller establecidas en la RIEMS	21
Tabla 10	Mecanismos de gestión de la RIEMS y factores presentes en las escuelas efectivas.	27
Tabla 11	Competencias docentes en la RIEMS y su relación con las competencias docentes según Perrenoud y las prácticas docentes exitosas encontradas por Brophy	30
Gráfico 1	Número de profesores de EMS	37
Gráfico 2	Porcentaje de profesores por grupo de edad	38
Gráfico 3	Porcentaje de profesores por región	38
Gráfico 4	Tiempo de dedicación	39
Gráfico 5	Nivel de escolaridad de los profesores	40
Tabla 12	Comparación entre los enfoques tradicional y activo.	52
Gráfico 6	Proceso de reconstrucción del rol docente	81
Tabla 13	Egresados de PROFORDEMS-UAA por subsistema	94
Tabla 14	Número de profesores que han participado en talleres para la Certificación por opción	95

Tabla 15	Número de profesores certificados por opción	96
Tabla 16	Algunas características de los profesores certificados	97
Tabla 17	Profesores por subsistema que participaron en la fase 1	101
Gráfico 7	Área en la que imparten clases los profesores	102
Gráfico 8	Años de antigüedad en la docencia	103
Gráfico 9	Horas semanales que dedican a la docencia	103
Tabla 18	Horas semanales que dedican a actividades laborales diferentes a la docencia	103
Tabla 19	Tipo de programas de formación docente en los que han participado	104
Gráfico 10	Clasificación de los profesores según el tipo de cambios que manifiestan en sus prácticas	108
Gráfico 11	El deseo de aprender y la necesidad de cambio	170
Gráfico 12	El proceso de aprender	172
Gráfico 13	Los efectos y resultados del cambio	174
Gráfico 14	Proceso de reconstrucción del rol docente, a partir de la evidencia empírica	175

Agradecimientos

A Pitina, por ser ejemplo de mediación, dedicación y profesionalismo.

A los miembros del comité tutorial, por los comentarios y precisiones que enriquecieron la construcción de significados.

A Luis Felipe Gómez, por su permanente atención, por la oportuna información.

A los profesores que colaboran en el doctorado, por la oportunidad invaluable de aprender.

A la UAA y al CONACyT, por los apoyos para cursar el posgrado.

A mis compañeros del Departamento de Educación, particularmente a Daniel Eudave y Margarita Carvajal, por la orientación y motivación.

A los profesores que aceptaron participar en este estudio, por la apertura y disposición para compartir sus experiencias.

A mis compañeros, especialmente a Rosario, Karla, Lulú, Paty, Jaime y Eduardo por la compañía y colaboración durante este trayecto.

A mis amigos, por su apoyo incondicional.

A mis alumnos, por los retos que me plantean cada día.

A mi familia, por ser mi ancla, por recordarme la presencia de Dios.

PRESENTACIÓN

El Sistema Educativo Mexicano transita por una etapa de reformas cuyo efecto más visible es la propuesta de modelos curriculares por competencias en los distintos niveles. En el caso de la Educación Media Superior (EMS) a partir de 2008 se ha implementado la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Uno de sus mecanismos de gestión es el desarrollo de los profesores a través del Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Aunque los profesores participen en un programa de formación, resulta impensable que las reformas educativas lleguen a las aulas de la forma en que fueron concebidas, ya que existen diversos factores que hacen que el currículum en acción difiera del currículum prescrito, entre estos, uno de los principales es el profesor quien a partir de su historia personal, su ideología y sus significaciones sociales y culturales moldea los principios ideológicos y orientadores de esa reforma educativa.

Considerando lo anterior, es que se propone realizar una investigación que tiene como propósito analizar, en el marco de la RIEMS, el proceso de reconstrucción de la práctica docente que viven los profesores egresados de PROFORDEMS para transitar de enseñante transmisor a enseñante mediador.

Este documento está constituido por cuatro capítulos, en el primero se presenta el planteamiento de la investigación y consta de diez apartados. Cualquier estudio sobre el sistema educativo ha de tener en cuenta algunos datos relevantes acerca de la dimensión de lo que se aborda y del sector de la población que está afectado por todo aquello que respecto al sistema se diga o se haga. En este sentido es que en el primer apartado se describe el contexto y las condiciones de la Educación Media Superior tomando como ejes del análisis las dimensiones de la calidad de la educación: Relevancia, Eficacia, Equidad y Eficiencia. En un segundo apartado se señalan las tendencias internacionales que sirvieron de guía y orientación para la formulación de la RIEMS. La revisión de los cuatro ejes que constituyen la RIEMS y de cómo se pretende con ellos alcanzar la calidad en la EMS es la parte medular del apartado tres.

El cuarto apartado se centra en la descripción del PROFORDEMS, el cual es visto como uno de los mecanismos de gestión. A fin de ofrecer el perfil de los sujetos de interés de esta investigación, posteriormente se presenta un panorama general de las características de los profesores de EMS. En la sexta sección se explicita con base en las características del diplomado el modelo de formación docente que da

fundamento y estructura a este programa educativo. Es conveniente aclarar que a partir del análisis de los distintos modelos que reconocen Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996) se pudo prefigurar la racionalidad dominante en el PROFORDEMS.

El análisis del papel del profesor como mediador curricular se incluye en el séptimo apartado. Ahí se recuperan los textos de distintos autores, sobresaliendo entre ellos el de Gimeno Sacristán también se abordan algunas características del desarrollo real del profesor tales como son creencias y conocimientos. Estos primeros apartados ayudan a plantear el problema, ya que constituyen un contexto que ayuda a entender el por qué y para qué de la investigación.

En el apartado ocho, se presenta el problema socioeducativo que se abordó y finalmente en los subsecuentes se incluyen las preguntas, los propósitos y la justificación de este estudio.

El segundo capítulo corresponde al desarrollo de la perspectiva teórica y metodológica que sirvió como guía en el estudio de campo. Se divide en dos apartados: el primero introduce al enfoque sociocultural a partir de sus antecedentes y la exposición de aquellos conceptos que así convienen al interés investigativo, tales como: la ley genética del desarrollo, el aprendizaje mediado y los instrumentos psicológicos. Desde este contexto teórico es que se pudo interpretar y comprender el objeto de estudio. Al final del apartado se establece lo que significa e implica la reconstrucción del rol docente, que es propiamente el foco de esta investigación; además se presenta una reflexión de los factores que están involucrados en el proceso de reconstrucción, pues con ello se estuvo en posibilidad de delinear pautas para el diseño y las decisiones metodológicas más pertinentes a los propósitos de la investigación. El segundo apartado de este capítulo se refiere a la aplicación y uso de esta teoría en la investigación; se señalan los principios básicos que orientaron las decisiones metodológicas y se presentan recomendaciones teóricas pertinentes al diseño.

En el tercer capítulo se da cuenta de la estrategia metodológica y operativa que se siguió para la realización de este estudio, para ello en un primer momento se presenta el método, en este caso se seleccionó la hermenéutica dialéctica, y se indican sus características; posteriormente se señala el contexto en el que se realizó el trabajo de campo. Se procede enseguida a indicar los elementos que se contemplaron en las tres fases de la investigación, incluyendo para cada caso, la caracterización de los participantes, la negociación del acceso, la obtención y análisis de la información. Se incluyen también algunos aspectos que estuvieron

presentes durante el estudio y que tienen que ver con consideraciones éticas, fiabilidad, validez y reflexividad. El capítulo concluye con la mención de los límites del trabajo realizado.

En el último capítulo se exponen los resultados de la investigación, la información obtenida se organiza en cinco apartados, los cuatro primeros describen los procesos de aprendizaje que desencadena o promueve el diplomado; los significados que los profesores han construido en torno a los roles del docente y del alumno; los cambios en la práctica a partir de esos significados; y las condiciones y razones que están en la base de ese aprendizaje y cambio; en el quinto a partir de un ejercicio de síntesis se explican los elementos y dimensiones del proceso de reconstrucción del rol docente que se develaron a partir de esta investigación. Toda esta información se lee a la luz tanto del enfoque sociocultural como de los aspectos teóricos sobre la mediación curricular desde la mirada de Gimeno Sacristán y que fueron plasmados en el capítulo uno y se presenta desde el contexto de PROFORDEMS. Al final del capítulo se abordan las evidencias empíricas que confirman, o en su caso aportan nuevos elementos a la teoría, igualmente se señalan algunas vetas para seguir indagando sobre el tema.

Al final de este documento se exponen algunas reflexiones sobre las fortalezas y aspectos a mejorar del trabajo que aquí se expone.

I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se abordan algunas condiciones y características de la EMS en general y de la RIEMS-PROFORDEMS en particular con el propósito de brindar un contexto que permita plantear el problema de estudio. Asimismo se hacen algunos señalamientos teóricos para ubicar el tema dentro de los principios y fases de la mediación curricular.

I.1. CONTEXTO Y CONDICIONES DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

La Educación Media Superior (EMS) es el nivel educativo que en nuestro país cumple con las funciones de servir como formación propedéutica para los estudios superiores, preparar en las habilidades básicas para la inserción laboral y ser el vínculo entre la educación básica y la superior.

En la información proporcionada por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (CENEVAL) (2008) se puede constatar que este nivel educativo durante los años 2000-2007 incrementó la matrícula en un 29%. Para el 2007-2008 se registraba un total de 3'930,042 alumnos atendidos, 264,074 profesores y 13,493 escuelas. Este nivel ha seguido una tendencia a la alza, como se puede ver al revisar información de la SEP (2013) se observa que la matrícula de EMS había llegado a un total de 4'333,589 alumnos, 285,974 docentes y 15,427 escuelas en el ciclo 2011-2012, lo que indica un crecimiento del 11.9 % de 2006 a 2011, un porcentaje de crecimiento que si bien es menor al de años previos sigue siendo importante.

Pese a este incremento en la matrícula, la EMS es el nivel al que se le ha asignado el porcentaje más bajo del gasto federal, así lo muestran los datos de 2010 que proporciona el INEE (2013) que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1: Porcentaje del gasto federal asignado por nivel educativo

Nivel	% del gasto federal asignado por nivel 2010	Proporción de Matrícula por nivel 2010
Básica	58%	74.6%
Media Superior	11%	12.2%
Superior	21%	8.7%
Otros servicios educativos	10%	4.5%

Si bien es cierto que se observa una proporcionalidad (aunque no exacta) entre el gasto federal y la matrícula de cada nivel educativo, y que el gasto asignado parece ser el adecuado para el número de alumnos, también lo es, que no se sabe si este criterio es suficiente para la toma de decisiones en cuanto a la designación del presupuesto, ya que cada nivel tiene características y necesidades particulares que habrían que tenerse en cuenta en esa distribución.

Para ofrecer un panorama general de la EMS desde otras aristas que muestran las condiciones de este nivel, se hará uso de las distintas dimensiones de la Calidad de la Educación. La relevancia, la eficacia, la equidad y la eficiencia son los referentes que habrán de usarse para describir con mayor detalle a este nivel educativo.

1.1.1. Relevancia

La educación es relevante cuando atiende a las necesidades presentes y futuras de los sujetos en lo personal y de la sociedad en su conjunto. En este sentido la EMS se ha caracterizado por la gran heterogeneidad de planes de estudio y modalidades educativas, de manera que se tienen subsistemas que priorizan la formación tecnológica para el trabajo y otros que enfatizan la formación propedéutica, a través de opciones abiertas o semiescolarizadas, con distintos tipos de adscripción (centralizadas, federales descentralizadas, estatales descentralizadas y autónomas, etc).

En el caso de Aguascalientes, según datos del Instituto de Educación, correspondientes al ciclo 2012-2013, el 68.57% de las instituciones de EMS son de sostenimiento público, 26.99% particular y 4.44% autónomo. De acuerdo con las modalidades y subsistemas, la información del ciclo 2012/2013 se presenta en la tabla 2.

Desde este abanico de posibilidades se vislumbran aparentes ventajas, pues con este tipo de oferta se esperaría atender a los intereses y necesidades tanto de la sociedad como de las personas, y con ello favorecer la relevancia, la significatividad de los estudios y la permanencia los alumnos. Los resultados del Censo realizado en el 2000 por la Subsecretaría de Educación Media Superior, que se presentan en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), indican que alrededor del 40% de los estudiantes de entre 15 y 17 años que abandonan la escuela, lo hacen por falta de interés, lo cual es un claro indicador de que este nivel no está siendo relevante.

Tabla 2: Escuelas, personal y alumnos por subsistema en el Estado de Aguascalientes.

Modalidad Subsistema	Escuelas	Personal	Alumnos
Escolarizado	146	4,777	47,656
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica CONALEP	7	540	4,922
Dirección General del Colegio y Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes (EMSAD, CECYTEA)	28	655	8,986
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (CBTA)	6	285	3,667
Tecnológica Industrial (CBTIS, CETIS, Particular incorporado)	13	873	11,403
Dirección General de Bachillerato (Federal, Particular incorporado, subsidiado)	6	369	3,684
ITESM	1	120	583
Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (Normal, Telebachillerato, Particular incorporado)	66	1,201	10,156
Universidad Anahuac	1	33	100
Universidad Pública Autónoma (Particular incorporado, Autónomo)	18	701	4,155
Semiescolarizado (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado)	5	454	2,825
TOTAL	151	5,231	50,481

Fuente: IEA (2013)

Ante esta situación, vale la pena preguntarse ¿por qué la oferta existente desde su diversidad no da respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes que deciden abandonar sus estudios? ¿será que en los fundamentos de estas decisiones existe un problema de orientación vocacional? ¿qué la elección del bachillerato poco tiene que ver con el interés de esos estudiantes? o ¿qué la apuesta formativa de cada subsistema no cumple con los propósitos que declara y por lo mismo con las expectativas del alumno?

Aunque la relevancia es una dimensión que al parecer no se ha alcanzado en este nivel educativo aún no se cuenta con datos que permitan hacer afirmaciones contundentes. Hacen falta estudios sistemáticos y profundos que expliquen la causa de esa deserción y el impacto que tiene la formación recibida en la EMS en los estudios superiores y en el campo laboral.

1.1.2. Eficacia

Esta dimensión de la calidad se presenta cuando todos los estudiantes logran el objetivo de la educación en el tiempo previsto en su formación. Algunos indicadores de la eficacia son: cobertura, deserción, eficiencia terminal y el logro de los objetivos de aprendizaje.

A nivel país, todavía está lejos la meta de la universalización¹ de la EMS. Para 2006 y de acuerdo con los datos que se presentan en la RIEMS, la tasa de absorción de egresados de secundaria era de 98.2%, mientras que la eficiencia terminal era de 59.6%. Por su parte la tasa de cobertura se ubicaba en 57.2% y la deserción en un 17%. En 2004, sólo cerca del 25% de las personas de entre 25 y 34 años de edad habían concluido la EMS.

Para el ciclo 2011-2012 de acuerdo con cifras de la SEP (2012) la tasa de absorción fue del 99.5%, la cobertura del 69.3% y la eficiencia terminal de un 61.8%, se hace evidente un aumento en los indicadores, sin embargo, aún debe trabajarse para mejorar los números.

En el caso de Aguascalientes, el Instituto de Educación reporta que para el ciclo 2012-2013, la EMS atiende a 50,481 alumnos; 94.22% de ellos en la modalidad escolarizada. La cobertura fue del 69.59%, la eficiencia terminal del 62.19% y la deserción del 7.93%.

A pesar de que hay pocos estudios que aluden al aprendizaje de los estudiantes de EMS, desde los resultados de los exámenes del Programme for Indicators of Student Achievement (PISA), la Evaluación Nacional de Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) y el Examen General de Ingreso a Nivel Superior (EXANI II) se pueden vislumbrar datos que permiten cuestionar a la eficacia como dimensión de la calidad educativa. A continuación se muestran los resultados que se obtienen desde cada uno de esos instrumentos de evaluación.

PISA es un estudio internacional comparativo de evaluación del rendimiento de los estudiantes, administrado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Está dirigido a la evaluación de habilidades de los

¹ Por universalización se entiende la capacidad del nivel educativo para admitir a todas las personas que tengan edad para ingresar al mismo.

estudiantes de 15 años en los dominios de ciencias, lectura y matemáticas. Esta prueba establece los siguientes niveles de desempeño:

Tabla 3. Descripción de niveles de desempeño de PISA

Niveles	Descripción genérica
Nivel 6	Situarse en uno de los niveles altos significa que un alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	Por arriba del mínimo y, por ello, bastante buenos, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
Nivel 3	
Nivel 2	Mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1	Insuficientes (en especial el 0) para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 0	

Fuente: INEE 2008

De acuerdo con las conclusiones presentadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con respecto a los resultados a nivel nacional de PISA 2006, se aprecia que para el conjunto de inscritos en EMS, el 64% de los alumnos se ubica al menos en el Nivel 2 de los siete establecidos, lo que significa que tienen las habilidades mínimas para desempeñarse en la sociedad del conocimiento, mientras que el 36% restante están en los Niveles de desempeño 0 y 1, es decir, muestran habilidades menores a las esperadas. El resultado anterior es mejor que el obtenido por el conjunto de estudiantes de 15 años inscritos en el sistema educativo de los cuales el 49% se ubica los Niveles de desempeño 2 o superiores, y a gran distancia de los jóvenes de esa edad que estudian secundaria pues sólo el 30% de ellos se ubica en estos niveles. En otras palabras, de los jóvenes de 15 años de nuestro país que están estudiando EMS, dos terceras partes tienen las habilidades básicas que mide PISA, mientras que de los jóvenes de 15 años que aún están en secundaria, sólo una tercera parte logra niveles de desempeño 2 o superiores.

Es importante señalar que los resultados de México en esta prueba han mejorado en los últimos años. De acuerdo con los datos del INEE (2010) en la aplicación realizada en 2009 que midió las habilidades en lectura, ciencias y matemáticas, se tuvo la siguiente distribución:

Tabla 4. Resultados de PISA 2009

País-entidad	Niveles bajos<=1			Niveles medios 2-3			Niveles altos>=4		
	L	C	M	L	C	M	L	C	M
Prom. OCDE	18.8	18.0	22.0	52.9	53.0	46.4	28.3	29.1	31.6
Aguascalientes	28.0	35.3	38.8	62.8	59.7	51.4	9.2	5.0	8.7
México	40.1	47.4	50.8	54.2	49.4	43.8	5.7	3.3	5.4
Promedio AL	48.9	52.0	63.1	44.6	43.2	32.2	6.6	4.7	4.7

Fuente: INEE (2010)

Respecto a la tabla anterior puede señalarse que si bien el nivel de México es superior al promedio de América Latina, todavía está lejos del promedio de la OCDE. Aguascalientes es uno de los estados con mejores resultados, junto con el Distrito Federal, Chihuahua y Nuevo León y su puntuación ha ido mejorando, pero aún hay porcentajes bajos de jóvenes en los niveles más altos de desempeño, la proporción más alta, en el caso de Aguascalientes, se ubica en los niveles medios, lo cuál habla de que un alto porcentaje de alumnos (entre 60 y 70%) cuenta por lo menos con las habilidades básicas en Lectura, Ciencias y Matemáticas, de acuerdo con los parámetros de esta prueba.

Otro dato relevante es el hecho de que de 2000 (año en que se aplicó por primera vez la prueba) a 2009 el índice de cobertura de EMS en México pasó de 52 a 66% y como ya se ha señalado, el desempeño global en PISA tuvo una ligera mejoría, lo cuál podría ser un indicador de la capacidad del sistema para incorporar de manera adecuada a un mayor número de jóvenes.

Estos datos deben revisarse con cautela pues hay que considerar que la información se obtiene de estudiantes que están iniciando el nivel y que no tienen condiciones de rezago, pues cursan el nivel que les corresponde a su edad, así que la información no habla directamente del efecto de la EMS, además que en 2009, no se tienen datos suficientes para comparar el nivel de desempeño de los alumnos de EMS respecto a los de secundaria.

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) se aplica en EMS para conocer en qué medida los jóvenes son capaces de poner en práctica los conocimientos y habilidades básicas (lectora y matemática) adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar ante situaciones del mundo real.

Esta evaluación se ha realizado en Educación Media Superior a partir del año 2008 y los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 5. Resultados de ENLACE en EMS²

Año	Resultados	Habilidad Lectora				Habilidad matemática			
		Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
2008	Nacional	12.4	35.3	45.5	6.7	46.5	37.8	12.2	3.4
	Aguascalientes	10.9	36.9	46.2	6	36.9	42.5	16.6	4
2009	Nacional	17	33.1	42.6	7.2	46.1	35.1	13.9	4.8
	Aguascalientes	10.3	29.7	49.5	10.6	32.1	40	20.4	7.5
2010	Nacional	11.5	31.2	47.6	9.6	40.6	39.1	15.1	5.3
	Aguascalientes	6.4	25.3	53.6	14.8	27.5	42.5	21.8	8.2
2011	Nacional	14.7	31	45.5	8.8	35.1	40.2	16.7	8.0
	Aguascalientes	11.8	28.8	48.9	10.5	25.1	43.4	21.4	10.1

Fuente: SEP <http://enlace.sep.gob.mx/ms/>

En la tabla anterior pueden observarse tendencias similares tanto a nivel nacional como en el Estado, pues en habilidad lectora los desempeños de los alumnos se concentran en los rangos intermedios y en la habilidad matemática en los dos más bajos. En el 2009 se observan mejores resultados, a excepción de la habilidad lectora a nivel nacional, ya que en el caso de Aguascalientes, la diferencia es un poco más amplia. El desempeño alcanzado por los estudiantes de Aguascalientes indica que es uno de los Estados con mejores resultados. La explicación a estas diferencias aún no se tiene, ya que no existen estudios que nos indiquen sí algo de lo que se realiza al interior de las instituciones es lo que permite obtener estos puntajes. Hasta el momento sólo se cuenta con información cuantitativa, pero aún no se han realizado investigaciones desde una perspectiva cualitativa que explique el por qué de dichos puntajes.

El Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior (EGREMS/EXANI II) es un examen que diagnostica el nivel de dominio de los alumnos de bachillerato en la comprensión de temas, la realización de tareas y el análisis y resolución de situaciones relacionadas con los contenidos generales más relevantes de doce áreas fundamentales al egreso de la Educación Media Superior. Este es un examen diseñado por el CENEVAL y la escala en la que se presentan los resultados es numérica y va de 700 a 1300 puntos.

² La descripción de los niveles de dominio del campo disciplinar Comunicación (habilidad lectora) y del Campo disciplinar de Matemáticas se incluyen en el anexo 1

Tabla 6. Nivel de Logro Académico en el EXANI II en el Estado de Aguascalientes



Niveles de madurez de las Instituciones de Educación Media: % de escuelas por nivel de logro académico

Posición 2012	Subsistema	Media de Logro	Escuelas	Alumnos evaluados	1 Inicial (700-800)	2 En Desarrollo (800-900)	3 Confiable (900-1000)	4 Competitiva (1000-1100)	5 Clase Mundial (1100-1300)
		Global							
1	Instituto Cumbres	1148	1	30	0	0	0	0	100
2	UAA/Centro de Enseñanza Media	1145	2	464	0	0	0	0	100
3	UAA/Planteles Privados Incorporados	1092	14	583	0	0	0	50	50
4	ENA	1082	1	144	0	0	0	100	0
5	IEA/Preparatoria Abierta	1077	1	100	0	0	0	100	0
6	DGETI	1062	23	2571	0	0	30	61	9
7	DGB	1054	9	992	0	0	11	67	22
8	CONALEP	1037	9	895	0	0	22	78	0
9	CECYTEA	1017	17	1762	0	0	12	88	0
10	EMSAD	1015	8	180	0	0	25	75	0
11	IEA/Planteles Privados Incorporados	1011	51	1695	0	0	51	47	2
12	DGETA	1009	6	694	0	0	50	50	0
13	IEA/Telebachillerato	978	23	577	0	0	74	26	0
UAA/Incorp. Jalisco		1106	2	94	0	0	0	0	100
Estatal		1041	167	10781	0	0	36	54	10
ITESM		1166	1	10	0	0	0	0	100

* De acuerdo con el Modelo Nacional para la Calidad Total, el grado de madurez de una institución alude a la sensibilidad de la comunidad educativa para generar procesos de autoevaluación y a la capacidad de liderazgo para gestionar procesos de innovación y mejora continua. Los intervalos por nivel de madurez los postula el área de evaluación.

En Aguascalientes, su función principal se centra en la selección de alumnos que pretenden ingresar a escuelas de Nivel Superior, además se ha utilizado para comparar los resultados obtenidos entre los distintos subsistemas. En la tabla anterior se muestra el nivel del logro académico en las instituciones del Estado correspondientes al 2012.

Tal y como se aprecia en la tabla el promedio alcanzado por los alumnos que participaron en el examen se ubica muy cerca de los 1000 puntos que corresponden a la media teórica, es decir, al promedio esperado de acuerdo a su nivel de conocimientos y a las características de los reactivos.

Aunque los resultados se agrupan en los tres niveles más altos, los mejores puntajes corresponden a las instituciones privadas y autónomas adscritas a Instituciones de Educación Superior. En los lugares más bajos están los planteles, públicos y privados que dependen del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Ante este panorama valdría la pena revisar las condiciones en las que están operando las distintas instituciones para tratar de explicar las diferencias en esos resultados. Algunos factores que podrían estar influyendo son el perfil de los profesores, la infraestructura, los recursos de las escuelas, los planes y programas

de estudio, las características socioeconómicas de los estudiantes, entre otros, pero hasta que no se realicen otros acercamientos a este fenómeno, no se podrá tener información precisa al respecto.

Resumiendo, en México aún se está lejos de la meta de la universalización de la EMS. Los alumnos de este nivel educativo muestran, en su mayoría, desempeños pobres en las evaluaciones estandarizadas que se aplican. Si bien estos instrumentos tienen muchas críticas, también lo es, que su implementación en la EMS, particularmente ENLACE es uno de los logros de la RIEMS. Para Hamui Sutton y Villa Lever (2010) la información derivada de estas evaluaciones origina cuestionamientos importantes: ¿qué están aprendiendo los alumnos de EMS?, ¿qué fortalezas o deficiencias del nivel afectan el desempeño de los alumnos? y ¿qué se está haciendo en las entidades y escuelas que tienen mejores resultados que las hace diferentes al resto?

1.1.3. Equidad

La equidad se refiere a tratar de manera distinta a las personas diferentes para lograr resultados similares.

En el diagnóstico de la RIEMS (SEP, 2008), se señala que existen claras diferencias en la asistencia de los alumnos de acuerdo al nivel de ingresos de la familia, pues mientras en los deciles más altos (grupo con mayores ingresos), la asistencia a EMS es casi del 100%, en el grupo con los ingresos más bajos, apenas se llega al 13%, y es en este mismo grupo en el que se presenta mayor deserción.

Al considerar los resultados de PISA, no hay diferencias significativas en los puntajes obtenidos por estudiantes inscritos en las escuelas privadas (las que representan el 20% del total) y los de escuelas públicas. Esto puede ser explicado porque dentro de los bachilleratos públicos se encuentran los incorporados a alguna universidad, los cuales generalmente obtienen buenos resultados, y porque entre las instituciones privadas hay mucha diversidad respecto a instalaciones, condiciones y recursos. Sin embargo si se puede decir que los jóvenes mexicanos que tienen los mejores niveles de desempeño, en comparación con el resto, tienen también un nivel socioeconómico más alto.

En los resultados de ENLACE, ya se alcanzan a percibir algunas diferencias entre los alumnos de acuerdo a su grado de marginación, aunque no se tienen elementos para decir si son significativas o no. De acuerdo con la información que se publica en la página de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 2012 el

36.7% de los alumnos que manifiestan un alto grado de marginación se ubicaron en un nivel insuficiente. Los que tienen un nivel de marginación alto y medio se agrupan en mayor porcentaje en el nivel elemental y finalmente los que tienen un nivel de marginación bajo y muy bajo, muestran porcentajes superiores al 42 y 46.7% en nivel de dominio considerado como “bueno”. Son también estos grupos los que logran en mayor número un nivel de dominio excelente, aunque ha de señalarse que sus resultados han ido a la baja en los últimos dos años (el grupo de marginación muy baja pasó de 11.4% a 8.8% en el nivel de dominio excelente), lo cual sugiere que se ha de prestar atención a la formación que están teniendo las élites del país.

Al no mostrarse diferencias importantes en los resultados obtenidos por modalidad o por tipo de sostenimiento, parece ser que el sistema reproduce las condiciones de inequidad externa, es decir, no da un trato distinto a los estudiantes que provienen de sectores marginados. Ante esta situación cabe formular las siguientes cuestiones ¿qué se puede hacer desde la educación formal para disminuir las diferencias entre los alumnos con distintas condiciones socioeconómicas y con ello cumplir con la equidad como dimensión de la calidad?

1.1.4. Eficiencia

Esta dimensión es entendida como el logro de los objetivos del sistema en el menor tiempo y con el menor costo posible. Sobre este rasgo, no hay datos explícitos en la RIEMS pero sin duda un problema que incrementa los costos, tanto para las familias como para el propio sistema, es la dificultad de tránsito entre subsistemas, pues dada la incompatibilidad entre planes y programas de estudio, muchas veces el cambio de uno a otro le implica al estudiante iniciar nuevamente los estudios de Bachillerato, incrementándose así el tiempo para la conclusión de sus estudios y perdiéndose la inversión que ya se había hecho en un primer momento.

Todos estos datos dan una perspectiva general de la situación de la EMS. Llama la atención la poca información que hay sobre las condiciones de las instituciones y particularmente sobre las características de los profesores, así pues, es una tarea pendiente revisar otras fuentes que ayuden a caracterizar de manera más detallada la EMS. Por el momento puede señalarse que en este nivel la situación de la cobertura, la dificultad de tránsito entre subsistemas, la relevancia y pertinencia de los planes de estudio, y la equidad son asuntos que deben atenderse en un corto plazo.

I.2. LAS TENDENCIAS INTERNACIONALES: MARCO ORIENTADOR DE LA RIEMS

En un contexto internacional marcado por la globalización, el rápido avance científico y tecnológico y el libre acceso y producción de información, los jóvenes de hoy en día están llamados a desarrollar una serie de competencias que les permitan vivir e interactuar de manera funcional, pero ¿qué tipo de hombre se demanda en este contexto? ¿por qué? y ¿para qué?

Como se sabe, el proceso de transformación del mundo que se inicia en el último tercio del siglo pasado ha sido tan profundo y acelerado que ha llegado a afectar a los sistemas educativos. Con el nacimiento de nuevas formas de producción económica como consecuencia de la revolución tecnológica y de la información vemos que la economía tradicional basada en la relación capital y trabajo se sustituye por el conocimiento, su producción y distribución. Ante este viraje es que Puelles (2006) señala que el destino de las personas estará en función al acceso del conocimiento, lo que significa que la educación se constituye en eje central de esta nueva sociedad. Sirva este marco para comprender el por qué la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y otros organismos internacionales se han dado a la tarea de definir las competencias que se habrán de desarrollar en las instituciones educativas. Uno de los primeros y más conocidos esfuerzos fue el realizado por la comisión dirigida por Jaques Delors, quien en 1996, definió los cuatro saberes indispensables: saber aprender, saber hacer, saber ser y saber convivir, conocidos también como los cuatro pilares de la educación. Estos saberes atienden los distintos ámbitos de vida del ser humano y le dan el poder para irse adaptando a nuevas situaciones atendiendo y respetando a los demás y al contexto.

En el caso de la OCDE, en 1997, al diseñarse el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), se definieron en un primer momento cuáles eran las competencias básicas que debiera desarrollar todo joven para funcionar plenamente en esta sociedad cuyo rasgo esencial es el vertiginoso ritmo de cambio y con ello promover un desarrollo sustentable. Las competencias definidas por este organismo se presentan en la tabla 6.

Tabla 7. Competencias básicas definidas por la OCDE

Usar herramientas interactivamente	Uso del lenguaje, símbolos y textos. Uso del conocimiento y la información. Uso de la tecnología.
Interactuar en grupos heterogéneos	Relacionarse bien con otros. Cooperar, trabajar en equipos. Manejo y resolución de conflictos.
Actuar autónomamente	Actuar dentro del contexto. Formular y conducir planes de vida y proyectos personales. Defender y expresar derechos, intereses, límites y necesidades.

Fuente: DeSeCo, 2005

Desde estas agencias internacionales se establece que el desarrollo de estas competencias y saberes han de favorecerse a partir de la educación, y es así como los distintos sistemas e instituciones educativas han emprendido una serie de reformas tendientes a modificar sus programas y estrategias para responder a esta necesidad. Para ilustrar la influencia de la nueva regulación internacional se presenta la siguiente cita: “La dependencia política y económica del sistema educativo está provocando de forma permanente modificaciones y reformas legales, institucionales y curriculares en función de los cambios de gobierno o de los requerimientos de las crisis y transformaciones económicas” (Pérez Gómez, 1999 p. 143)

En el caso de México, en este contexto de reformas educativas, se ha optado por privilegiar en los distintos niveles educativos, modelos curriculares con enfoque por competencias. Este movimiento y cambio comienza por la educación preescolar en 2004, posteriormente con la educación secundaria en 2006 y desde el 2009 se inició el pilotaje en educación primaria. La EMS no es la excepción y en 2008 se inicia la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la que tomó como punto de partida, además de la información disponible del propio sistema (estadísticas básicas, resultados de exámenes, entre otros), la experiencia de otros países. En la siguiente tabla se presentan algunas reformas internacionales que sirvieron de orientación y guía a los cambios en la EMS.

Tabla 8. Reformas internacionales que sirvieron de guía a los cambios en la EMS

PAÍS/REGIÓN	CARACTERÍSTICAS DE LAS REFORMAS POR COMPETENCIAS
Unión Europea	<p>Mejorar la calidad de la formación de profesores y formadores.</p> <p>Diseñar estrategias que puedan implementarse y dar resultados en contextos con diferentes características.</p> <p>Preservación de las diferencias en la construcción de un espacio educativo común.</p> <p>Énfasis en competencias básicas.</p> <p>Mecanismos de vinculación con la sociedad y el sector productivo.</p> <p>Definición de objetivos comunes para el continente.</p>
Francia	<p>Énfasis en competencias básicas.</p> <p>Atención a los adolescentes en temas como la adaptación a la escuela y sus hábitos de estudio.</p> <p>Flexibilidad en los programas.</p> <p>Preservación de planes de estudio y sistemas de aprendizaje diversos.</p>
Chile	<p>Definición de componentes esenciales de la EM, énfasis en competencias básicas.</p> <p>Atención a la gestión de los directores y a las prácticas pedagógicas.</p> <p>Mejora en la infraestructura.</p> <p>Espacios formativos extracurriculares (recreación y cultura).</p> <p>Atención a alumnos en riesgo de deserción.</p>
Argentina	<p>Objetivos formativos comunes.</p> <p>Contenidos básicos comunes organizados en bloques temáticos.</p> <p>Flexibilidad en trayectorias académicas.</p> <p>Establecimiento de Centros de Actividades Juveniles para actividades culturales, sociales, deportivas, etc.</p>

Elaboración propia.

Con base en la información anterior, resulta claro que hay tendencias similares en las distintas reformas y ésta no ha sido la excepción. Para explicitar las características que la RIEMS ha tomado en cuenta de las reformas internacionales se muestran las que prefiguran a este movimiento educativo:

- Énfasis en las competencias básicas
- Inclusión de actividades adicionales a los planes de estudio: actividades artísticas, culturales y deportivas.
- Programas centrados en el aprendizaje
- Definición de objetivos formativos comunes que favorezcan el tránsito entre subsistemas.

Ante este panorama de homologación, es evidente que el sistema educativo en el nivel medio superior ha integrado aspectos de las reformas de otros países. Es conveniente resaltar que no existen testimonios que muestren que la adopción de algunas de las características de estos movimientos educativos en esos países en la propia RIEMS se haya fundamentado en valoraciones o investigaciones realizadas sobre las experiencias de su implementación. Al carecer de esta información, difícilmente se podrá tener claridad sobre dificultades o aspectos que debieran mejorarse o tomarse en cuenta precisamente para no repetirlos.

Desde esta perspectiva es fácil advertir que la RIEMS se orienta más en tendencias y recomendaciones internacionales pero hace falta hacer un diagnóstico más amplio y profundo sobre este nivel educativo en nuestro país, entre otros aspectos sobre las características de los profesores y las condiciones de infraestructura de las instituciones, así como realizar acercamientos de tipo cualitativo para poder explicar los rasgos de este nivel. A partir de esta situación surge el cuestionamiento sobre la pertinencia y relevancia de las medidas que se proponen, pues la experiencia ha mostrado que cuando se asumen ciertas tendencias en un contexto particular sin considerar las características, posibilidades y necesidades, además de las resistencias y fricciones que provoca, generalmente los resultados que se obtienen no son los esperados o deseados. Si bien es cierto que la tendencia global se centra en el desarrollo de las competencias que prefiguran los organismos internacionales para que los estudiantes alcancen el perfil esperado, también lo es, que el contexto local – nacional y estatal- difiere sustancialmente de otros que también forman parte de la aldea mundial. Las condiciones y características de los sistemas e instituciones educativas no son homologables ya que en cada contexto se viven situaciones particulares y por lo tanto altamente diferenciables.

Gimeno Sacristán (1995) distingue seis aspectos básicos del ambiente escolar que se consideran parte integrante del currículum efectivo: el conjunto arquitectónico de los centros, los aspectos materiales y tecnológicos, los sistemas simbólicos y de información, las destrezas del profesor, los estudiantes y otro tipo de personal y los componentes organizativos y de poder. Es evidente que estos

aspectos adquieren diferentes matices en cada contexto educativo. Una cosa es lo que se dice a nivel de ideales y otra muy distinta lo que puede experimentarse en cada realidad educativa. Aunque los organismos internacionales, tales como la UNESCO y la OCDE definan líneas para que el currículum de la EMS adquiriera cierta configuración con determinados contenidos, ello no representa una garantía en cuanto a los perfiles que han de lograr los estudiantes al término de su formación puesto que como ya se sabe, los cambios no se dan por decreto.

En este mismo tenor Pérez Gómez (1999) afirma que las reformas externamente determinadas no provocan modificaciones educativamente valiosas, sino que en el mejor de los casos, incrementan las tareas burocráticas de la actividad docente y organizativa, resistencias de los actores, manifestadas directa o indirectamente pero que al final provocan el fracaso de la pretendida reforma.

Almandoz (en Frigerio G, Poggi M y Giannoni M., 2000) señala que “avanzar aceleradamente sólo en el nivel de los lineamientos y propuestas de políticas y estrategias generales obligará a las escuelas y a los docentes a actuar según el criterio del “como si”, profundizando la desprofesionalización y desresponsabilización en la tarea de educar” (p. 248).

Aunque exista un exaltamiento por la máxima de que la escuela debe “educar para la vida” bien se sabe que los sistemas educativos están enclavados en los viejos modos de transmisión de la cultura “académica”, con unos contenidos ajenos a las preocupaciones reales de los estudiantes (Puelles, 2006).

Este momento de reformas parece ser una oportunidad para cambiar, pero estos cambios ¿responden a lo que México necesita?, las propuestas que se hacen ¿serán suficientes para vencer las inercias administrativas y burocráticas que inundan el sistema?, los ejes y mecanismos que propone la RIEMS ¿contribuirán a lograr la tan buscada calidad y a prevenir la simulación y a cambiar las concepciones, hábitos y rutinas de los profesores de la EMS?. La formación que se propone para los profesores ¿será la adecuada para lograr el cambio deseado?

I.3. LOS EJES DE LA RIEMS Y EL LOGRO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO EXPECTATIVA.

Ya se ha señalado que la RIEMS surge en el contexto de las recomendaciones que los organismos internacionales hacen a los países para el establecimiento de objetivos formativos comunes y el desarrollo de las competencias básicas que así determinan. Se adhiere a las políticas educativas nacionales, y capitaliza las reformas que de manera aislada se habían dado en algunos de los subsistemas

tales como las del Bachillerato Tecnológico, Bachillerato General, CONALEP. Como propuesta curricular tiene por objeto la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

Este sistema busca fortalecer la identidad del nivel en un horizonte de mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad (SEP, 2008, p.42).

La RIEMS propone 3 principios básicos:

1. Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.

Ante la diversidad de planes de estudio en la EMS se produce dispersión académica, puesto que anterior a la reforma no había un consenso en torno a lo que debían aprender los alumnos. En respuesta a esta situación, la RIEMS propone que las instituciones de EMS acuerden un núcleo de conocimientos y destrezas que se traduzcan en competencias comunes para una vida productiva y ética, y que el conjunto de subsistemas fomente y certifique estas competencias transversales básicas, sin que esto vaya en detrimento de la heterogeneidad de necesidades e intereses de los estudiantes. Es decir no se busca cambiar los planes y programas, sino establecer un perfil común de los bachilleres.

2. Pertinencia y relevancia de los planes de estudio.

La RIEMS busca que todos los planes de estudio de EMS respondan a las necesidades personales y sociales, de manera que este nivel educativo sea un espacio significativo y gratificante para los jóvenes y los forme para la vida, el trabajo y los estudios superiores, considerando las características de su contexto regional.

3. Tránsito entre subsistemas y escuelas

Como respuesta a la dificultad para lograr el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas, la RIEMS propone favorecer la portabilidad de los estudios a partir de la emisión de constancias y certificados parciales que sean reconocidos en las escuelas destino y que permitan la equivalencia de estudios.

La RIEMS propone para su operación cuatro ejes relacionados con los factores escolares que determinan la calidad de la educación: Marco Curricular Común (MCC), Definición y regulación de las modalidades de oferta, los Mecanismos de gestión de la reforma y la Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato. A continuación se presenta cada uno de ellos y la forma en que proyectan contribuir a la tan anhelada calidad de la educación.

1.3.1. Marco curricular común (MCC)

A través del MCC se pretende lograr la flexibilidad y la portabilidad de los estudios, sin que esto implique cambiar los planes y programas de los subsistemas. Este marco está basado en desempeños finales comunes de los alumnos de EMS, se construye con un enfoque de competencias, las cuales se clasifican en:

- Genéricas. Aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar. Son las que les facilitan comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Son transversales y transferibles.
- Disciplinarias. Son las que integran los conocimientos que aportan las distintas disciplinas y que les permiten a los estudiantes resolver un problema teórico o práctico. Se dividen en básicas, es decir, en conocimientos que todos los alumnos deberán dominar, y extendidas, en el sentido que tienen un carácter propedéutico y optativo de acuerdo a la disciplina o campo laboral de preferencia.
- Profesionales. Se refieren a un campo del quehacer laboral y son propias de los bachilleratos tecnológicos y bivalentes.

Este primer eje se corresponde plenamente con las tendencias internacionales y nacionales de reformar el currículum con un enfoque de competencias. Las que la RIEMS señala como genéricas son congruentes con las que propone la OCDE en la DeSeCo (Definición y Selección de Competencias). En la siguiente tabla se puede apreciar esta relación:

Tabla 9. Comparación de competencias definidas por la OCDE y competencias del bachiller establecidas en la RIEMS

<i>De Se Co</i>	<i>Competencias genéricas del bachiller</i>
Actúa de forma autónoma	Se autodetermina y cuida de sí Aprende de forma autónoma
Usa herramientas interactivamente	Se expresa y comunica Piensa crítica y reflexivamente
Interactúa en grupos heterogéneos	Trabaja en forma colaborativa Participa con responsabilidad en la sociedad

Si bien estas relaciones no son exclusivas y se construyen desde una interpretación personal, es claro que se hace referencia al mismo tipo de desempeños.

Para los reformadores, el MCC contribuye a la relevancia, pues determina competencias que permitirán al estudiante desempeñarse en su contexto y aprender a lo largo de toda la vida. Este eje también puede contribuir a la eficiencia, eficacia y equidad puesto que tiene la intención de promover la igualdad de oportunidades, facilitar el tránsito de los alumnos de un subsistema a otro y favorecer su permanencia en el sistema.

1.3.2. Definición y Regulación de las modalidades de oferta.

Con el principio de la integración de un Sistema Nacional de Bachillerato, no se desconoce la existencia de los distintos subsistemas y modalidades. Los aspectos comunes a éstos, la RIEMS los utiliza como criterios de clasificación: los estudiantes, trayectoria curricular, tipo de mediación docente, mediación digital, espacio, tiempo y certificación, a fin de brindar una oferta relevante y flexible, que atienda las características de los estudiantes.

Con esta nueva clasificación se pretende establecer de una manera más clara el propósito común de la EMS, que es uno de los rasgos que, de acuerdo con Sammons, Hillman y Mortimore (1998) caracterizan a las escuelas efectivas (en este caso al sistema), sin embargo se corre el riesgo de desdibujar los subsistemas existentes, de dejar de lado aspectos positivos que cada uno de ellos tiene, de caer en un nuevo tipo de centralización y en consecuencia ignorar uno de los principios de la RIEMS, que es el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato.

1.3.3. Los mecanismos de gestión de la reforma.

Este eje se refiere a las medidas que permitirán implementar de manera exitosa la reforma, contribuyendo con ello a mejorar la calidad. La RIEMS propone 6 mecanismos:

- Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos. Se ve la necesidad de promover servicios de apoyo estudiantil en EMS por dos razones: la etapa de desarrollo de los estudiantes y los datos de deserción y reprobación que se presentan en el nivel. La orientación y tutoría atenderán la integración del alumno al entorno escolar, sus procesos de aprendizaje, problemáticas particulares individuales o grupales y aspectos vocacionales.
- Desarrollo de la planta docente. La actualización y profesionalización de los profesores se considera como un requisito indispensable para que la RIEMS sea exitosa. La formación deberá centrarse en el enfoque de competencias y abordar temas como el diseño de experiencias de aprendizaje, desarrollo de materiales, evaluación de competencias, etc. Con este mecanismo se pretende promover el desarrollo de competencias docentes y personales del profesor.
- Mejorar las instalaciones y el equipamiento. Se requiere fortalecer los insumos didácticos esenciales. Las escuelas deben contar con bibliotecas dignas, con equipos para aprender el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, y aprovecharlas en la educación, además de laboratorios y talleres suficientemente equipados.
- Profesionalizar la gestión. Es necesario una actuación decidida de la dirección escolar para gestionar el cambio, tanto en términos de la RIEMS, como de las permanentes innovaciones que se requerirán, en los aspectos académico y administrativo, particularmente en el control escolar. Para ello se deben buscar espacios de formación y de intercambio de experiencias dirigidos al personal que realiza funciones de gestión.
- Evaluar el sistema de forma integral. Para promover la calidad de manera general y dar seguimiento a los distintos aspectos que contempla la RIEMS, se prevé desarrollar un modelo que considere los distintos ámbitos del quehacer escolar. Los aspectos que se recomienda evaluar son: aprendizajes, programas, apoyo a los estudiantes, docentes, instalaciones y equipamiento, gestión y la organización institucional. La autoevaluación deberá ser un elemento importante de este modelo.

- Implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas. El enfoque en competencias facilita la noción de las equivalencias globales. Sin importar las materias que cursen los estudiantes, o el orden en que las cursen, los desempeños terminales serán comunes, por lo que resulta inapropiado continuar con el esquema en que las equivalencias se otorgan tras haber hecho las comparaciones administrativas asignatura por asignatura.

Estos mecanismos sin duda responden a las tendencias y orientaciones internacionales sobre los factores que pueden favorecer la calidad de la educación, un ejemplo de ello es la correspondencia que hay entre estos mecanismos y los factores que Sammons, Hillman y Mortimore (1998) atribuyen a las escuelas efectivas. En el siguiente esquema se puede apreciar este isomorfismo.

Tabla 10. Mecanismos de gestión de la RIEMS y factores presentes en las escuelas efectivas.

RIEMS	<ul style="list-style-type: none"> • Sammons, Hillman y Mortimore
Espacios de orientación y atención a alumnos	<ul style="list-style-type: none"> •La enseñanza y aprendizaje como centro •Expectativas elevadas •Derechos y responsabilidades de los alumnos
Desarrollo de la plante docente	<ul style="list-style-type: none"> •Enseñanza con propósito •Una organización para el aprendizaje
Mejorar las instalaciones y el equipamiento	<ul style="list-style-type: none"> •Ambiente de aprendizaje
Profesionalizar la gestión	<ul style="list-style-type: none"> •Liderazgo profesional •Colaboración hogar-escuela
Evaluar el sistema de forma integral	<ul style="list-style-type: none"> •Reforzamiento positivo •Seguimiento de los avances
Mecanismos para el tránsito entre subsistemas	<ul style="list-style-type: none"> •Visión y objetivos compartidos

En este eje recae un peso importante, pues en él descansa la ejecución de la RIEMS, y por tanto cada uno de los mecanismos deberá ser planeado, implementado y evaluado de manera fundamentada y objetiva.

1.3.4. Certificación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)

La conclusión de los estudios en el SNB se verá expresada en una certificación nacional, complementaria a la que otorgan los subsistemas y que podrá ser a

partir de elementos gráficos comunes en los diplomas de las distintas instituciones. La entrega de un título adicional, o el establecimiento de una cédula de bachillerato, es una decisión que aún no han tomado las autoridades educativas del nivel.

Esta certificación significará que los estudiantes han desarrollado las competencias que contempla el MCC; que realizaron el proceso correspondiente en una institución reconocida y certificada de acuerdo a la modalidad a la que corresponde; que dicha institución ha alcanzado los estándares mínimos en los distintos mecanismos de gestión y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del nivel educativo.

Se espera que este eje sea la expresión del SNB, en tanto garantice la portabilidad de estudios de bachillerato, dé un carácter oficial al propósito común de todos los subsistemas y fortalezca la relevancia de cada plan de estudios. A través de esta certificación también se promoverá la evaluación continua de todos los elementos del nivel, pues si bien la certificación se refiere a los aprendizajes de los alumnos, esta información también retroalimentará la docencia y la gestión, entre otros aspectos.

Aunque la certificación es de un carácter netamente administrativo debe reflejar la eficiencia y eficacia de los procesos educativos, ya que este mecanismo debe permitir que los estudiantes de los distintos subsistemas demuestren las competencias que han alcanzado y se facilite su egreso de la EMS en el tiempo previsto.

Al atender a las distintas dimensiones de la calidad, y partiendo del supuesto de que las medidas propuestas responden a las necesidades de la EMS, se deberá tener mucho cuidado en el momento de la implementación, es decir, definir cuáles son las prioridades y los pasos a seguir y mantener una evaluación continua que permita ver el efecto de la RIEMS en las prácticas cotidianas de los actores educativos.

I.4. PROFORDEMS: UNO DE LOS MECANISMOS DE GESTIÓN DE LA REFORMA

Se debe recordar que uno de los mecanismos de gestión de la reforma es el que alude a la formación y actualización de los docentes, pues es de todos conocido, que para el éxito de cualquier propuesta educativa se hace imprescindible contar con la disposición y apoyo de todos los involucrados: autoridades, profesores y alumnos. En este caso en particular son los profesores quienes con el diseño,

implementación y evaluación cuidadosa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con su implicación en la institución, permitirán que la RIEMS llegue a las aulas consiguiendo la expresión del enfoque de la enseñanza por competencias, la uniformidad en las concepciones de todos los subsistemas, y en consecuencia, la mejora en la calidad educativa que tanto se pregona.

Las autoridades educativas en este marco de cambios reconocen la importancia que tiene la formación como el medio para que los docentes adquieran la forma que se privilegia desde estos movimientos educativos y por ende puedan desarrollar las competencias que permitan transitar al nuevo modelo curricular que se propone.

Para Santos Guerra (1992) queda claro que cualquier reforma del sistema educativo cifra su éxito en la actuación de los profesionales que la llevan a cabo. Para este autor la reforma mejor diseñada; que se articula sobre principios filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos más rigurosos está condenada al fracaso si los profesores no quieren, no saben o no pueden ponerla en marcha.

Dentro de las acciones para implementar de manera exitosa la RIEMS está la creación del Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS), que se inscribe desde el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 del gobierno federal.

Este programa está dirigido a profesores activos de bachilleratos, tanto públicos como privados, estatales y federales, de formación general o tecnológica. Su propósito es orientar las acciones de formación y actualización docente y con ello contribuir a lograr las ocho competencias que conforman el perfil del docente que se ha construido para este nivel educativo a fin de que promuevan en los estudiantes aquellos aprendizajes que les demanda la sociedad actual.

Estas competencias se adoptan de lo que señalan Brophy y Perrenoud (2004, citado en la RIEMS) como prácticas docentes exitosas. En la tabla siguiente se ilustra la relación que existe entre las competencias docentes que privilegia la reforma y lo que declaran estos autores:

Tabla 11. Competencias docentes en la RIEMS, relación con las competencias docentes según Perrenoud y las prácticas docentes exitosas encontradas por Brophy.

Competencias docentes RIEMS	Prácticas docentes exitosas: Brophy y Competencias docentes: Perrenoud
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	Formación continua (Perrenoud)
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	Establecimiento de orientaciones y contenidos coherentes (Brophy)
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	Consistencia curricular (Brophy)
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	Diálogo reflexivo Enseñanza de estrategias (Brophy)
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	Énfasis en la evaluación formativa (Perrenoud)
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	Construcción de un soporte al compromiso de los estudiantes con sus tareas Aprendizaje en colaboración (Brophy)
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	Ambiente de apoyo en el salón de clases (Brophy)
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.	Vinculación con la organización (Perrenoud)

El PROFORDEMS establece varias alternativas para la formación y actualización de los profesores: el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior y 7 especialidades. El diplomado es coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y se imparte en 50 instituciones de Educación Superior distribuidas en todo el territorio

nacional. Su modalidad es semipresencial, de organización modular y con duración de 200 horas.

El Diplomado de Competencias en el Nivel Medio Superior está compuesto por los siguientes módulos:

Módulo I. La Reforma Integral de la EMS que tiene una duración de 40 horas y en él se revisan la RIEMS, los elementos que constituyen el perfil del egresado y los atributos del perfil docente.

Módulo II. Desarrollo de Competencias del Docente de EMS, con una duración de 100 horas busca la reflexión sobre la promoción de competencias en el bachiller y da orientaciones para la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la innovación en la práctica docente y la evaluación formativa.

Módulo III. Dura 60 horas y tiene dos opciones Gestión Institucional, dirigida a directivos, y Competencias Disciplinarias, para los profesores. En la segunda opción, que corresponde a los docentes, los contenidos que se abordan son: delimitación de contenidos, aprendizaje-enseñanza, colegiación, gestión de ambientes de aprendizaje y evaluación; todo ello en relación a los campos disciplinares.

Se ha de señalar que en octubre de 2009 se puso en marcha el Diplomado de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR), del cual han egresado 2 generaciones. Aún cuando surge este nuevo programa, en PROFORDEMS se sigue ofertando la opción de Gestión Institucional en el módulo III.

Las 7 especialidades que son diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) son:

- Competencias docentes para la educación media superior
- Educación centrada en el aprendizaje con las nuevas tecnologías de información y comunicación
- Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales
- Matemáticas y tecnología
- Enseñanza y aprendizaje de la historia
- Enseñanza y aprendizaje de las ciencias (física, química y biología)

Su modalidad es en línea, su estructura y organización curricular es flexible y por módulos. Cada especialidad tiene una duración de 9 meses (216 horas).

Como ya se mencionó anteriormente, existe también un Diplomado para la formación de directivos, que posee características similares al Diplomado en Competencias Docentes, es decir, es modular, tiene una duración de 200 hrs y se imparte de manera semipresencial. La diferencia radica en que está dirigido al desarrollo de competencias específicas de los directores. Este programa inició en septiembre de 2009 y acaba de egresar la primera generación.

Una vez concluido el proceso de formación, los directivos y profesores que lo han cursado podrán llevar a cabo un procedimiento de certificación que convalide el desarrollo de las competencias esperadas. Este trámite es voluntario y requiere haber acreditado un programa reconocido por PROFORDEMS, presentar un trabajo original con propuestas y aportaciones para la mejora de la práctica docente o la gestión educativa (una estrategia didáctica, un material educativo, un diseño o rediseño de un curso, etc.) y la presentación de un examen oral que puede ser presencial o en línea.

No obstante a esa intención declarada habría que analizar de manera crítica si este proceso de formación trasciende la visión restrictiva de un simple entrenamiento o de una capacitación puntual a fin de instrumentar la reforma. Tal y como señalan Díaz Barriga y Rigo (2000) “La formación docente no debería restringirse como sucede usualmente, sólo a capacitar a los maestros en técnicas orientadas a una mejor instrumentación al margen del proyecto educativo situacional y de la trayectoria como enseñante” (p. 88)

Desde una visión crítica Lawn y Ozga (2004) consideran que a través de estos mecanismos formativos se intenta producir la identidad de los profesores; insisten en que la identidad tiene que ser gestionada entre otras razones para que el docente y su labor encajen en la imagen del propio proyecto educativo. De acuerdo con estos autores “la identidad del docente tiene el potencial no sólo para reflejar o simbolizar el sistema, sino también para ser manipulada de tal forma que gestione su cambio. Tratar de alterar la identidad del docente es una señal de pánico en la gobernación de la educación o una señal de su reestructuración” (p. 80)

Por su parte Gimeno Sacristán (1995) señala que “los sistemas de formación de profesores, las prácticas de perfeccionamiento de los mismos, el desarrollo de áreas de investigación relativas al significado educativo y social del saber y de la

cultura en sus más variadas parcelas, etc., se reflejan en la práctica de la enseñanza a través de los docentes” (p. 232)

Desde esta perspectiva se hace necesario dar seguimiento a estos profesores y sus propuestas pues no hay información que muestre la efectividad de dicho diplomado. Es conveniente aclarar que hasta el momento no existen estudios que nos indiquen si este Programa está preparando a los profesores para un saber hacer práctico en el nivel y área del currículo que atienden, si los está ayudando a fundamentar esos saberes prácticos y si está permitiendo que analicen y cuestionen las condiciones que delimitan las prácticas institucionalmente establecidas, tareas que en opinión de Gimeno Sacristán (1995) son prioritarias en la formación y perfeccionamiento de los profesores. Frigerio, Poggi y Giannoni (2000) retoman el pensamiento de Ezpeleta para señalar que muchas de las veces desde la formación se olvida el espacio interno en el desempeño de los profesores y por lo mismo se minimiza la manera que estos factores se vuelven obstáculos para la transferencia de los aprendizajes de los docentes. En el caso de este tipo de formación no está explicitado este espacio interno.

Se sabe que un proceso de formación debiera favorecer el desarrollo de las potencialidades del profesor de manera que las pueda poner a disposición de sus alumnos y partir de su práctica cotidiana, de las problemáticas a las que se enfrenta, de sus propias concepciones sobre la docencia, para que pueda convertirse en un profesional reflexivo capaz de intervenir crítica e innovadoramente en su contexto.

De acuerdo con Ferry citado por Díaz Barriga y Rigo (2000) “un proceso formativo para la docencia se caracteriza por atender aspectos académicos y pedagógicos, ser una formación profesional vinculada a necesidades sociales y ubicada en un contexto particular, ser una formación de formadores que trasciende lo académico y llega al ámbito social y ser una formación caracterizada por el modelo educativo que se difunde a través de la misma” (p. 95). Ante esta exposición vale hacerse las siguientes preguntas: ¿Si el PROFORDEMS cubre estas características? ¿Si este programa realmente promueve la formación de docentes reflexivos y profesionales? ¿si este tipo de formación es el que necesita y desea el profesor de la EMS?

1.5. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y EL DIPLOMADO EN COMPETENCIAS DOCENTES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

La formación de profesores es un proceso fundamental en el desarrollo curricular y así lo ha asumido la RIEMS, pues desde este marco se entiende que la

comprensión y ejecución que los docentes hagan de la reforma y sus constitutivos determinará su éxito en el nivel de la práctica.

En apartados anteriores se han señalado las características del PROFORDEMS y su intencionalidad por formar profesores reflexivos, que analicen su propia práctica en la búsqueda de mejorarla y adecuarla a un contexto específico, con miras al desarrollo de las competencias de los estudiantes de este nivel educativo, pero también se ha cuestionado la pertinencia de este programa en cuanto a sus alcances y límites temporales, estructurales y funcionales con respecto a sus propósitos formativos.

Para comprender de manera más detallada la naturaleza epistemológica de este programa, se considera necesario que a partir de la forma en se promueve el aprendizaje de los docentes que ahí participan, reconocer el modelo de formación que subyace en ese proceso que se intenciona desde el Diplomado de Competencias Docentes. A fin de establecer las relaciones que hay entre este programa y las características de los modelos de formación se ve oportuno describir de manera sucinta las distintas perspectivas que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996) señalan en torno a la formación:

- Perspectiva académica. En esta orientación se enfatiza la importancia de que el docente tenga un conocimiento sólido de la disciplina que imparte, de manera que pueda transmitir los contenidos correspondientes a los estudiantes.
- Perspectiva técnica. Se concibe al profesor como un técnico que es hábil al utilizar distintos métodos para lograr y medir las conductas establecidas en el currículum prescrito. Desde este enfoque el proceso de enseñanza es una mera intervención tecnológica en donde se aplican métodos y técnicas que, de acuerdo a los resultados de la investigación educativa se reconocen como eficientes. Se enfatiza la formación del profesor en competencias específicas y observables
- Perspectiva práctica. Desde esta perspectiva la enseñanza es una actividad que se aprende haciendo. El profesor imita modelos aceptados como exitosos en el contexto en el que se desempeña.
- Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. La enseñanza es una actividad compleja, determinada en parte por el contexto; llena de situaciones imprevistas que el profesor tiene que enfrentar con

sabiduría y creatividad. La docencia efectiva se construye a partir de la reflexión personal y colectiva que se haga sobre las prácticas concretas.

De estas perspectivas, la última es la que responde de manera firme al ideal que los reformadores tienen con respecto a la forma en que los docentes, a partir de su trayecto formativo, mejoren de manera sistemática sus prácticas generando distintas alternativas para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes y el desarrollo de las competencias que así se han establecido para este nivel educativo.

Si se examinan las características del PROFORDEMS se podría decir que, a pesar de que en el Módulo III se atiende la formación disciplinar y que en el Módulo II se toma como eje el Modelo de Alineamiento Constructivo de Biggs en donde se destaca la función reflexiva del docente, la forma en que se implementa el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior corresponde en esencia a un modelo técnico. Lo anterior puede afirmarse tras analizar el tipo de actividades y productos que se solicitan a los participantes. El diseño de programas, de instrumentos de evaluación, y de materiales educativos, entre otros, tienen que ver más con la aplicación de las técnicas y métodos que responden al enfoque basado en competencias que con la resignificación de la práctica y sus constitutivos a través del análisis, reflexión, sistematización y teorización. Las situaciones de aprendizaje que se les plantean a los docentes tienen relación directa con la instrumentalización, es decir, con el cómo diseñar estrategias y recursos para que consigan las metas y propósitos que así se le indican en el currículum oficial. Aunque en algunas actividades se le pide al docente que escriba conclusiones personales sobre lo que se revisa, por experiencia propia se sabe que en la realidad, el tiempo y la cantidad de alumnos por grupo (30 aproximadamente) impide que haya una reflexión y discusión profunda y sistemática de los contenidos de aprendizaje y su relación con la propia práctica.

Si bien es cierto que el contenido de este diplomado es consistente y coherente con las nuevas tendencias y modelos educativos que se han venido adoptando como respuesta a las necesidades de un mundo global y cambiante, al parecer las características clave de este programa están puestas en los conocimientos y destrezas que los docentes han de llegar a dominar a propósito de las competencias y que como se sabe están especificadas de antemano. Hablar de competencias, saber lo que significan de manera declarativa no implica necesariamente que el profesor actúe desde la racionalidad que ahora se intenciona con en esta reforma. Como bien lo dice De la Torre (1998, p. 9) “Una

reforma educativa sin cambios que mejoren la calidad de la enseñanza y la cultura de las instituciones es un texto muerto puesto que lo más importante de una reforma no son los cambios externos, ni los cambios legales y de estructuras organizativas, sino los cambios internos; es decir aquellos que se producen en las actitudes y comportamientos del profesorado”.

Liston y Zeichner (2003, p.43) retoman a Art Combs para señalar que “al especificar las competencias en las concepciones del rol del profesor en un sistema que parecía necesitar una reforma fundamental se acaba necesariamente con los ideales reconstruccionistas de los profesores”. La prescripción no puede ser sinónimo de cambio. Si esto fuera cierto no habría en la historia de la educación registro alguno que revelara el fracaso de las reformas. “Una reforma en la que el profesor no hace suyos los principios que la inspiran no tarda en convertirse en lenguaje vacío de contenido, en un discurso esclerotizado por los formalismos y exigencias” (De la Torre, 1998).

El cambio en las concepciones del profesor con respecto a un nuevo rol y a su significado en la acción, requiere tiempo y espacios en los que se reflexione sobre los principios que están en la base de la propuesta de cambio educativo de tal manera que pueda comprenderlos y apropiárselos, pues sólo en la medida que interiorice y haga suyos los contenidos de ese cambio que propone cualquier reforma como alternativa para la mejora podrá resignificarlos y usarlos creativamente en su práctica cotidiana. El enfoque de competencias como teoría organizada en forma de principios no implica necesariamente que el profesor en “ipso facto” pueda derivar normas de actuación o intervención coherentes con esa racionalidad. Indudablemente que el modelo técnico o también denominado por Habermas razón instrumental que se reconoce en PROFORDEMS puede tener efectos contrarios a los discursos prometedores que se ofrecen en esta reforma en particular ¿quién asegura que la formación que se intenciona a través de este diplomado trascienda la mera intervención técnica?, es decir el nivel de entrenamiento de los profesores en una serie de competencias.

Con base en las relaciones que han podido establecer entre el PROFORDEMS y los principios que conforman el enfoque técnico, es que toca preguntar por los efectos y las consecuencias de este Diplomado en el desarrollo del profesor ¿qué pasa cuando terminan esta experiencia? ¿de qué manera experimentan en su práctica docente los principios de la RIEMS? ¿podrán adecuar lo que aprendieron a su contexto y características personales? ¿tendrán capacidad de actuar en situaciones profesionales, poniendo en juego conocimientos y habilidades?. Es sabido que la formulación de un sistema coherente de competencias es necesaria

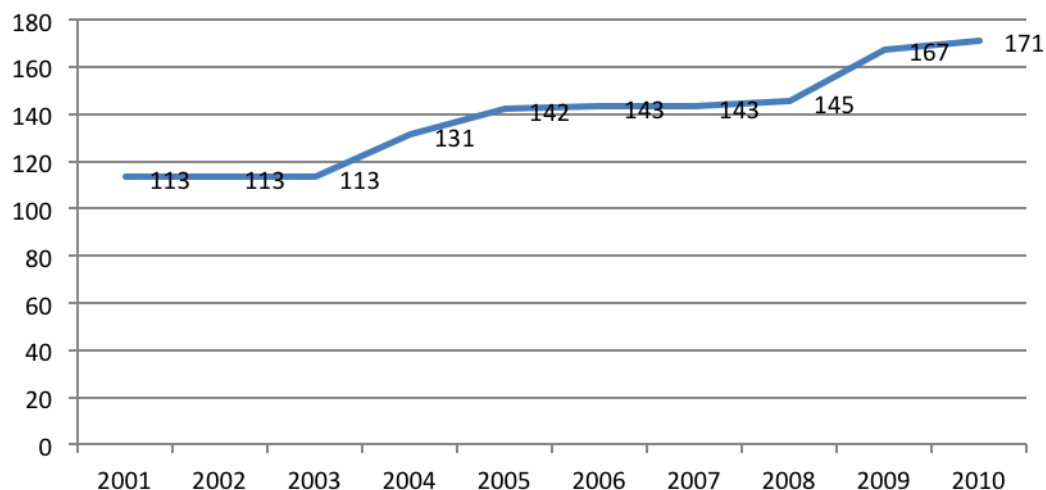
para poder orientar las estructuras, contenidos y formas de preparación docente, pero también, que estas formulaciones han de ser relevantes y congruentes con la forma en que se intenciona el aprendizaje en este trayecto formativo. ¿Es posible desarrollar las competencias docentes desde un sistema formativo que privilegia la prescripción?

1.6. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROFESORES DE EMS

Para tener un panorama del perfil socioprofesional de los profesores de EMS se hace necesario presentar un primer acercamiento a sus características generales. Antes, es preciso señalar que al momento de iniciar esta investigación existían muy pocos datos en el Sistema Educativo Nacional (SEN) que mostraran el perfil y las condiciones de los profesores de este nivel, sin embargo, hasta hace apenas un par de años es que esta carencia se ha atendido al crear el Registro Nacional de Maestros Alumnos y Escuelas y al realizar estudios para conocer su perfil laboral. La información que aquí se expone se retoma de dos fuentes principales: el Perfil laboral de los docentes de educación media superior (INEE, 2013) y la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo Timestral realizada por el Observatorio Laboral (tercer trimestre del 2010).

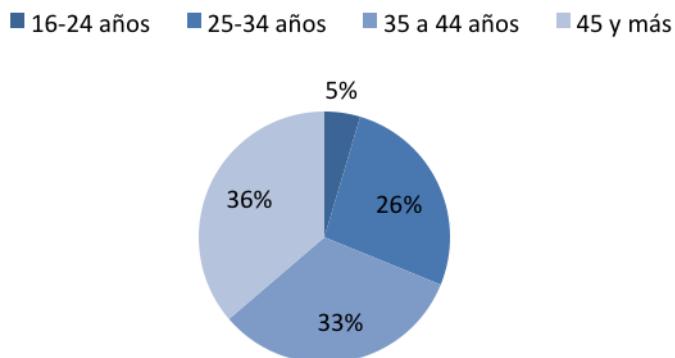
De acuerdo con los resultados de esas dos acciones, se sabe el número de profesores de preparatorias públicas y privadas, así como sus equivalentes ha aumentado en un 51.3% en los últimos diez años. En este periodo de tiempo se ha pasado de 113,000 a 171,000. En la gráfica siguiente se muestra ese incremento.

Gráfico 1: Número de profesores de EMS (miles)



La distribución por grupo de edad de estos profesores es la siguiente:

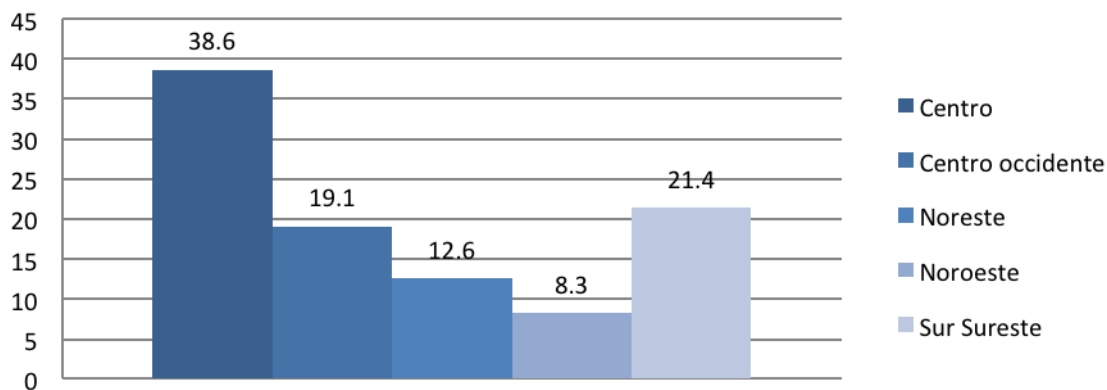
Gráfico 2. Porcentaje de profesores por grupo de edad



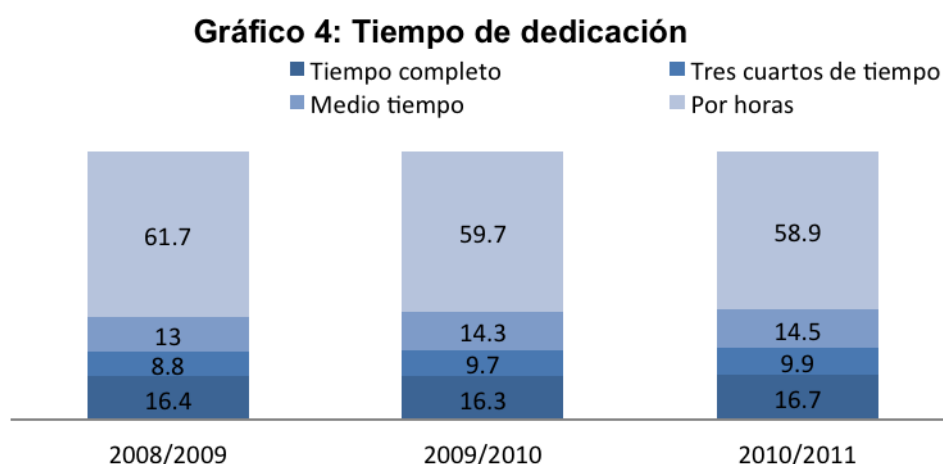
Como puede observarse, el número de profesores aumenta de acuerdo con la edad, más del 50% son adultos jóvenes, es decir se encuentran entre los 25 y 44 años. El mayor porcentaje corresponde al grupo de 45 años y más (36%), lo que puede implicar que en futuro cercano, varios de estos profesores estarán jubilándose.

Al tomar en cuenta la ubicación geográfica, se puede apreciar que es en la región Centro del país donde hay un mayor número de profesores que laboran en EMS y en la región Noroeste en donde hay menos casos, tal como puede observarse en el siguiente gráfico. Lo anterior probablemente se deba a la densidad de población que hay por región.

Gráfico 3: Porcentaje de profesores por región



Del total de profesores, y de acuerdo con el Perfil laboral que proporciona el INEE (2013) el 45.7% son mujeres y 54.3% hombres. El número con relación al género es muy similar, puesto que la diferencia es apenas de ocho puntos porcentuales. Al considerar el tiempo de dedicación a la función docente, se obtiene la siguiente proporción:



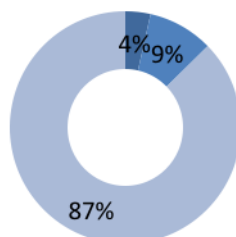
Es notorio señalar que el mayor porcentaje de profesores es contratado por horas, un elemento que tendrá que considerarse al momento de valorar su implicación tanto en actividades propias de la docencia, como aquellas de carácter institucional.

Por el tipo docente, en el ciclo escolar 2010/2011 el 88.3% eran docentes académicos y 14.7% docentes especiales (Educación Física, Educación Artística, Idiomas).

Al considerar el nivel de escolaridad, los datos que aporta la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2010, señalan que el 87% tiene estudios superiores. En el siguiente gráfico se aprecia la distribución con respecto a este indicador.

Gráfico 5: Nivel de escolaridad de los profesores

■ Secundaria ■ Profesional medio ■ Superior



Ha de señalarse que los datos que proporciona el INEE (2013) para el ciclo 2010/2011, indican que 77.5% de los profesores tienen título de licenciatura o más aunque se desconoce el tipo de formación profesional, pues esta información no está considerada en las bases consultadas. Esta misma encuesta (Observatorio Laboral, 2010) informa que las actividades esenciales que realizan son:

- Evaluar y registrar el aprendizaje y el desarrollo de las actividades de los alumnos.
- Impartir conocimientos sobre su materia de acuerdo con los programas establecidos.
- Realizar investigaciones educativas, tecnológicas, científicas.

Además de estas actividades, también llevan a cabo otras complementarias, entre las que se pueden señalar:

- Auxiliar en la formulación y análisis de planes de estudio y prácticas.
- Elaborar material didáctico para su materia.
- Informar por escrito a alumnos y autoridades sobre el resultado de las evaluaciones.
- Proporcionar asesoría a los alumnos.

Por su propio origen la información presentada, es de naturaleza laboral, por lo que sería deseable contar con otra que revelara la antigüedad en la docencia, el tipo de formación, los cursos de formación y actualización en los que han

participado, entre otras. Aunque es probable que estos datos estén disponibles al interior de cada subsistema, no hay publicaciones al respecto, y tampoco hay un registro único, pues hasta el momento la gestión y manejo de la información se ha llevado por separado, y si bien es cierto que periódicamente se presentan informes ante la SEMS o las secretarías de educación de cada Estado, también lo es, que los responsables de estas áreas no se han dado a la tarea de sistematizarlos.

I.7. EL PROFESOR COMO MEDIADOR CURRICULAR

El profesor es uno de los actores centrales del proceso educativo, en él recaen un sinnúmero de funciones y cada vez se le designan más responsabilidades. Es una figura cuyo rol ha ido cambiando a través del tiempo haciéndose cada vez más complejo. Fernández Lomelín (2002) señala que desde el siglo pasado, este rol del docente ha tenido modificaciones. Entre estas destaca las siguientes:

- 30's, el profesor era un mero transmisor de conocimientos y su actuación era medida mediante encuestas contestadas por los alumnos.
- 60's, surge lo que se denomina "efectividad docente". Se empieza a crear el vínculo con el currículum prescrito, particularmente con los objetivos o fines educativos y se consideraba que el profesor era efectivo cuando los alumnos podían alcanzarlos.
- 70's, "práctica docente", el profesor es visto como trabajador y como sujeto que se desenvuelve en condiciones laborales e institucionales específicas, la presencia de dichas condiciones influye en su práctica docente y confiere sentidos diversos a su actividad.
- Actualmente se enfatiza el papel del profesor como un "mediador directo" entre las políticas educativas y su ejecución en el aula. La experiencia, conocimientos, actitudes y condiciones del docente constituyen un filtro que determinan la forma en que las políticas llegan al aula, por tanto esta mediación es filtrada, transpuesta.

Por su parte Zabalza (2005) indica que los profesores tienen que hacer frente a una serie de cambios en el escenario institucional, entre ellos destaca los relacionados con:

- Los alumnos
 - Pertenecen a clases sociales distintas a las del pasado, esto los hace más heterogéneos.

- Son más autónomos en cierto sentido: más libertarios, menos respetuosos con las formas.
- Las necesidades de formación
 - Se han diversificado las fuentes de empleo, se debe responder a ellas.
 - Se debe insistir en la formación global, no buscar especializar a los estudiantes en algo en lo que probablemente no trabajarán, hay que formar para la incertidumbre.
 - Se debe buscar la formación en el servicio, menos horas de escuela y más de práctica.
- La calidad de la educación
 - Los programas de mantenimiento de la calidad, los de evaluación de la calidad y de rendimiento son una presión que se incorpora en las estructuras de la institución y por tanto cambia sustantivamente el sistema.
- El conocimiento
 - La ampliación hacia el infinito de los contenidos nos ha complicado la vida y por ello las disciplinas cada vez tienden a la especialización
 - Hay conocimientos disponibles en la red.
 - Existen exigencias pluridisciplinares.
 - Hay nuevos formatos curriculares y nuevas formas de organizar los contenidos.
 - Existen problemas de jerarquización y patrimonialización de los conocimientos.
- El propio rol
 - Se ha fortalecido la conexión de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, de manera tal que se vinculen como un proceso conjunto, para enseñar hay que saber qué procesos de aprendizaje siguen los alumnos.
 - Se tiene que hacer mucho más papeleo: la burocracia pedagógica.
 - Las reuniones se multiplican. Hay presión hacia la colaboración e integración institucional.

Frigerio, Poggi y Giannoni (2000) se apoyan en las ideas de Ezpeleta para señalar que en la actualidad el profesor se perfila como el mediador entre las exigencias del currículo prescrito, las reglas organizativo-administrativas y las necesidades de los alumnos. Para estos autores este tipo de mediación es tensa y conflictiva ya que de por medio existen factores que la dificultan.

Para mostrar los factores que intervienen en el desarrollo curricular en donde el docente es considerado como un mediador clave en este proceso, se presentan las distintas fases que propone Gimeno Sacristán (1995) y que a su vez retoma creativamente de otros estudiosos del currículo.

1. El currículum prescrito. Son las prescripciones u orientaciones sobre lo que debe ser el contenido del sistema educativo. En esta fase se encuentran las políticas educativas, los principios rectores que orientan los planes y programas de estudio y otros lineamientos que son establecidos por las autoridades educativas en el nivel central.
2. El currículum presentado a los profesores. Es la traducción que se hace a los profesores del currículum prescrito a través de diferentes medios e instancias. En otras palabras, es la forma en que se hace llegar el currículum a los profesores, y puede ser a través de programas de formación o diversos materiales como los libros de texto, manuales, etc.
3. El currículum moldeado por los profesores. Es el diseño que hacen los profesores de la enseñanza considerando su cultura profesional. Esta es la fase en la que el profesor a partir de su propia experiencia, conocimiento e ideología hace las adecuaciones que cree pertinentes, identificando por ejemplo en qué momentos y de qué manera se va a utilizar el libro de texto.
4. El currículum en acción. Es la práctica real que se concreta en las tareas académicas. Es la implementación del diseño, donde se hacen las rectificaciones pertinentes de acuerdo a las características de los alumnos, la infraestructura con que se cuente y las circunstancias que prevalezcan en ese momento. Dependiendo de estos y otros factores, el currículum en acción puede acercarse-alejarse del currículum prescrito.
5. El currículum realizado. Son los efectos consecuencia de la práctica y pueden ser de diverso orden: cognoscitivo, afectivo, social y moral. Dicho de otra forma son los resultados obtenidos después de la implementación del currículum, por ejemplo las competencias que han desarrollado los alumnos.
6. El currículum evaluado. Es la evaluación que se hace de ciertos aspectos del currículum y tiene impacto en los criterios de relevancia de la enseñanza del profesor. Estas evaluaciones son generalmente externas y con instrumentos estandarizados, sus resultados influyen en la formulación de políticas educativas (currículum prescrito) y las instituciones los toman en cuenta en el momento de decidir qué actividades realizar como parte de sus procesos de

formación, un ejemplo de ello son los pre-exani que muchas instituciones realizan buscando obtener mejores resultados en estos exámenes.

En el caso presente, el currículum prescrito sería la RIEMS, de manera particular las competencias que se han establecido como perfil general del bachiller; el PROFORDEMS el currículum presentado a los profesores; el diseño de estrategias, materiales, etc. que éstos hacen como parte de su proceso de formación y certificación constituye el currículum moldeado por los profesores. El currículum en acción es lo que se desarrolla en cada uno de los bachilleratos donde hay egresados de PROFORDEMS. Las competencias tanto genéricas como disciplinares desarrolladas por los alumnos serían el currículum realizado y finalmente el currículum evaluado es el equivalente a las pruebas estandarizadas como ENLACE y EXANI II, de las que ya hemos hablado anteriormente.

Durante el desarrollo de estas fases, el profesor, de manera consciente o inconsciente asume el papel de constructor de sentidos, de manera particular en los cuatro últimas, porque si bien difícilmente participa directamente en los procesos de diseño curricular tampoco se le puede considerar un mero ejecutor:

Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto. Los profesores distorsionan esa política antes que ser fieles aplicadores... para adaptarla a las necesidades que perciben en sus alumnos, de suerte que el contenido enseñado a éstos es probablemente un compromiso entre el contenido oficialmente adoptado y las necesidades de los alumnos tal como el profesor las percibe. (Brophy citado por Gimeno Sacristán, 1995 p. 205)

Asimismo la política pasa por el filtro de las creencias y saberes previos de los profesores y por tanto, la adaptación de la misma también se da en función de los intereses y características del propio docente, presentándose una doble transposición didáctica.

Visualizar al profesor como mero ejecutor, sería desprofesionalizarlo, es decir concebirlo como alguien incapaz de poder reflexionar sobre su propia práctica y de hacer las adaptaciones necesarias al currículum para que responda al contexto en que se desempeña.

Desde el punto de vista de Gimeno Sacristán (1995) concebir al profesor como mediador significa que es “un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los

alumnos” (p. 197). Para este autor hay varios componentes que configuran el rol del profesor como mediador, entre ellos destacan:

- Significados dilemas y praxis. “El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través del nivel cultural que en principio él tiene, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo” (p. 212).
- Concepciones epistemológicas del profesor. El profesor selecciona y da más importancia a ciertos contenidos, favorece cierto tipo de actividades y enfatiza la evaluación de determinados conocimientos y desempeños de acuerdo a lo que él considera valioso como objeto de aprendizaje.
- Dimensiones del conocimiento en las perspectivas de los profesores. El profesor tiene concepciones sobre el papel del profesor, el papel del alumno, sobre el conocimiento, la naturaleza del aprendizaje y las preferencias metodológicas. Dependiendo de ellas, de que tan consciente esté de las mismas, y de la formación que haya tenido al respecto configurará un estilo pedagógico personal, que lo llevará a orientar el currículum en un sentido determinado.
- Estructura social del trabajo profesional. Los profesores no trabajan aisladamente, forman parte de un colectivo y por tanto la mediación curricular será afectada por las relaciones sociales profesionales, por otros profesores y compañeros de trabajo, y por el tipo de comunicación que exista en este colectivo profesional. La comunicación entre profesores es una de las fuentes de saber práctico.

Para Putman y Borko (2000) el conocimiento y las creencias “han de convertirse en los objetivos de este cambio. Al mismo tiempo, sin embargo, el conocimiento y las creencias son importantes influencias o determinantes de este cambio, sirviendo de filtros críticos del contenido y la forma de lo que aprenden los profesores” (p. 226)

Las ideas de estos teóricos del cambio educativo son coincidentes con los componentes que presenta Gimeno Sacristán en torno al rol del profesor. Para mostrar estas similitudes se presentan las tres categorías que agrupan el conocimiento de los profesores:

- Creencias y conocimientos pedagógicos generales

Se refieren a las ideas que el profesor tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje; determinan en gran parte las actividades que diseñan e implementan en sus clases. Estas creencias y conocimientos influyen directamente en los cambios que adopten o no después de un proceso de formación, por ejemplo en el caso de la RIEMS u otras reformas, es frecuente encontrar que los conceptos que se manejan sobre el aprendizaje y la enseñanza son contradictorios a las concepciones de los docentes, con ello se incrementa la tensión que ya existe entre el currículum prescrito y el currículum en acción y en consecuencia la resistencia de los profesores ante el cambio puede hacerse mayor.

De acuerdo con lo que señalan Putman y Borko (2000) , se sabe que una buena cantidad de profesores no ha hecho conciencia de sus creencias, particularmente aquellos que tienen mayor experiencia ya que tienden a actuar de manera rutinaria y automática, sin llegar a explicitar las concepciones que están en la base de sus decisiones pedagógicas.

- Creencias y conocimientos sobre la materia de las asignaturas

Abarcan el conocimiento sobre los contenidos que imparte el profesor. El dominio que tenga o no de su asignatura influye en las decisiones que se toman sobre los temas que deja de lado y aquellos a los que dedica más tiempo, igualmente determinan el tipo de actividades que implementa. De acuerdo con Putman y Borko (2000) si el profesor tiene un conocimiento amplio de la materia, tiende a focalizarse en los procesos del estudiante ofreciéndole diversas alternativas didácticas como la resolución de problemas y la investigación, en cambio cuando su conocimiento de la asignatura es pobre, se centra en el tema y sus clases suelen ser expositivas.

- Creencias y conocimientos de contenido pedagógico.

Esta tercera categoría integra las dos anteriores y se refiere a las ideas que los profesores tienen sobre cómo se enseña y se aprende una materia específica.

A partir de estas creencias y conocimientos, el profesor puede tomar decisiones sobre el currículum, por ejemplo, el orden en que debieran presentarse los temas, el tiempo que conviene darle a la materia y el tipo de estrategias que sería más útil implementar. Este tipo de conocimiento requiere que se tenga una clara conciencia de las interpretaciones y representaciones que el profesor hace sobre

la materia, de las que construyen los alumnos y de cómo se da el proceso de interacción y negociación entre ambos.

Este conocimiento se construye en la experiencia cotidiana, a partir del ensayo y error, de lo que se comparte entre los pares. Ya se ha señalado que el conocimiento de la materia se deja a las áreas disciplinares, y el conocimiento pedagógico a los programas de formación pedagógica, a los cuales muchos profesores en servicio no han tenido acceso (hay que recordar que muchos docentes de EMS son profesionistas sin formación docente).

Para Putman y Borko (2000) las creencias y los conocimientos han de ser explicitados, fortalecidos e incluso modificados a fin de favorecer el tránsito de enseñante tradicional a enseñante mediador.

Impactar en las creencias y conocimientos de los profesores no es una tarea fácil, por la naturaleza de las mismas. De manera particular las creencias tienen una parte intuitiva y personal, se derivan de la razón, del sentimiento, la influencia de la sociedad, la cultura ambiental y de la voluntad de creer del propio individuo (Marín, 2005). Las creencias están vinculadas con la etapa tanto personal como profesional en la que se encuentre el docente.

Desconocer que el profesor posee una historia personal, una ideología propia, una serie de significaciones sociales y culturales que permean su práctica, y que a su vez está inserto en un contexto predeterminado con condiciones y tiempos específicos resulta un riesgo. Se retoma la metáfora que utiliza Rivas Flores (2000, p. 134) para mostrar el por qué la implementación de la RIEMS puede resultar un riesgo cuando no se considera la experiencia previa del docente y los contextos particulares de su aplicación:

Si diseño y lanzo al mercado un coche, no bastará que tenga una línea aerodinámica, un motor potente y una sólida estructura. Será necesario que haya conductores hábiles que puedan manejar el vehículo, que conozcan bien el camino y que sepan disfrutar el viaje y será imprescindible que haya carreteras por las que pueda circular fácilmente. Si pongo el coche en los riscos de una montaña, será imposible que pueda recorrer fácil y rápidamente el camino. Aunque el coche sea magnífico no se avanzará casi nada, todo el esfuerzo se invertirá en vencer las resistencias y se despertará en los conductores una sensación de fracaso, incluso de irritación.

No se puede pensar que las reformas educativas llegan a la escuela de la forma en que fueron concebidas por otros, es decir, por los constructores de la política educativa y curricular. El currículum en acción no es el mismo que el currículum prescrito y por tanto el currículum realizado no necesariamente coincide con el planeado. Con base en esta perspectiva es que se subraya que el profesor es un intelectual transformativo y no un técnico de la educación³; en el proceso de aprender, los docentes construyen sus propias representaciones simbólicas de los conocimientos, en este caso, sobre la RIEMS.

En este tenor Díaz Barriga y Rigo (2000, p.96) retoman las ideas de Onrubia (1993) para señalar que la tarea docente está centrada en una actuación diversificada y plástica, que se acompaña de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoye en una planificación cuidadosa pero flexible y situacional de la enseñanza. Esto es precisamente lo que caracteriza a un docente estratégico, que va más allá de la pretensión de simplemente seguir al pie de la letra el programa del curso o la carta descriptiva que le impone la institución, o de aplicar “transplantando” técnicas y recursos didácticos

En el contexto de la RIEMS, los cuatro ejes de esta reforma constituyen el plan o intención, pero para que esto llegue a las aulas se necesita más que la buena voluntad y la participación de los docentes en los procesos formativos. Los egresados del Diplomado de PROFORDEMS en teoría tienen los elementos para cumplir con este propósito, pues se les forma en el conocimiento de la RIEMS y en el desarrollo de competencias docentes, sin embargo ello no garantiza que en las aulas y en el proceso formativo de los estudiantes se logren tales intenciones.

1.7.1. La mediación en el currículum en la acción

En los párrafos anteriores, ya se hablaba del profesor como mediador curricular, y se enfatizaba la importancia de este como un intermediario entre el currículum prescrito y el currículum en acción, asimismo se señalaba cómo las características y creencias del profesor se ven reflejadas en su práctica cotidiana. Este rol de mediador que se asigna al profesor, se manifiesta y desarrolla de manera particular en la fase de desarrollo curricular que corresponde a la acción (Gimeno, 1995). Es en esta fase en la que se concreta la enseñanza y el aprendizaje a través de la interacción con los alumnos y que en el caso de la implementación de

³ Un técnico de la educación sería aquel profesor que conoce de metodología de la educación pero que la implementa de manera mecánica sin reflexionar sobre su práctica.

la RIEMS se refiere a un paradigma particular con el cual se busca favorecer la formación de competencias.

En palabras de Zabala y Arnau (2007) “Una tradición basada en la transmisión verbal y en la reproducción, más o menos literal, de lo aprendido en exámenes convencionales no ayuda de ninguna manera a proceder bajo criterios en los que las características diferenciales de cada uno de los alumnos y alumnas son las piezas clave para el aprendizaje de las competencias” (p. 130). Para estos autores los profesionales de la enseñanza que desean promover competencias deben considerar los conocimientos previos de los estudiantes, y tener en cuenta sus motivaciones e intereses para ofrecerles en consecuencia tareas que los reten y ayudas según las posibilidades de cada alumno. Otros dos factores que también añaden son la complejidad y el carácter procedimental de las competencias, pues favorecer el desarrollo de las mismas implica saber intervenir en situaciones reales complejas, y el saber hacer involucra un saber y una actitud.

Un aspecto que debe definirse en el contexto de la enseñanza de las competencias, es identificar si éstas se desarrollan, se forman, se adquieren o se construyen, pues dependiendo de esto serán las decisiones que se tomen respecto a la docencia. Tobón (2004) señala que si se parte de una concepción de las competencias como desempeños integrales, la docencia basada en este paradigma debe partir de la unión de los siguientes cuatro conceptos:

- Formación, entendida como la reunión, integración y entretendido de diversos saberes para posibilitar el surgimiento de un ser humano crítico.
- Desarrollo, pues en las competencias hay procesos que van pasando de un estado global a otros de mayor diferenciación.
- Adquisición, puesto que las competencias no son a priori ni están en la naturaleza de la persona, algunos de sus componentes se adquieren a través de la práctica interactiva contextualizada.
- Construcción, ya que hay procesos que se construyen sobre la base de otros denominados procesos básicos y que fueron desarrollados con anterioridad.

Al considerar estos distintos componentes de enseñanza de competencia, y tomando en cuenta que el énfasis debe estar en la relación intersistémica de estudiantes y profesores, Tobón (2004) define la enseñanza estratégica como “la comprensión y regulación que los docentes realizan del proceso aprendizaje-

enseñanza, con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía, teniendo como guía la formación humana integral” (p. 193). Para este autor, los dos pasos esenciales para la docencia estratégica son: 1) el conocimiento, pues el profesor debe ser aprendiz y profesor al mismo tiempo para realizar una revisión continua del proceso y 2) la autorregulación, la cual implica planear, monitorear y valorar.

A partir de este diagnóstico y valoración permanente el profesor podrá decidir qué métodos pedagógicos, estrategias didácticas, técnicas y actividades realizar y cómo usarlos, de esta manera, podrá seguir utilizando la clase magistral siempre y cuando sea un apoyo para otras estrategias.

Así pues, desde la enseñanza basada en competencias, ser profesor mediador, significa asumir un rol como docente basado en la autorreflexión, en la evaluación continua del proceso, y en el diseño e implementación de estrategias didácticas centradas en la tarea del estudiante y que busquen hacer de ellos personas competentes y críticas. Para lograrlo Argudín (2005) propone las siguientes tareas:

- “Organizar el aprendizaje como una construcción de competencias por parte de los alumnos.
- Diseñar el desarrollo de los temas con base en actividades realizadas por los alumnos.
- Concebir el currículum como un proyecto de actividades a través de las cuales las competencias y las habilidades pueden ser construidas por los alumnos.
- Diseñar proyectos de trabajo para una investigación dirigida.
- Diseñar estrategias para plantear la enseñanza y el aprendizaje como investigación.
- Diseñar actividades dirigidas a la utilización de modelos, simulación de experimentos, y al trabajo en distintos escenarios.

Dirigir las actividades de los alumnos:

- Presentar las actividades a realizar haciendo posible que los alumnos adquieran una posición integral para la tarea y se interesen por la misma.
- Tomar decisiones fundamentadas en el contexto complejo dentro del cual se desarrolla la clase.

- Facilitar oportunamente la información necesaria para que los alumnos contrasten la validez de su trabajo, abriendo así nuevas perspectivas.
- Contribuir a establecer nuevas formas de organización que favorezcan las interacciones entre el aula, la institución y el medio exterior.
- Actuar como experto, capaz, por ejemplo, de coordinar el trabajo en equipo de investigadores principiantes.

Evaluar:

- Concebir y utilizar la evaluación como instrumento de aprendizaje.
- Ampliar el concepto y la práctica de la evaluación al conjunto de saberes, destrezas, actitudes y valores.
- Implantar la autoevaluación.
- Diseñar e introducir nuevas formas de evaluación, basadas en el resultado y desempeño.

Utilizar la investigación y la innovación:

- Asociar sólidamente la docencia y la investigación.
- Considerar la investigación como una de las actividades más efectivas que mejoran la enseñanza y la toma de decisiones tanto de profesores como de alumnos” (pp. 83-84)

Esta serie de tareas son congruentes con las competencias que define la RIEMS en el perfil docente. De alguna manera refleja el desempeño que se espera presenten los egresados de PROFORDEMS.

A manera de síntesis puede señalarse que el Modelo por competencias implica pasar de un enfoque de la enseñanza tradicional a uno activo. En la siguiente tabla se presenta una comparación entre ambos enfoques:

Tabla 12. Comparación entre los enfoques tradicional y activo

Concepciones y prácticas	Enfoque tradicional	Enfoque activo
Concepción de la enseñanza	Transmitir conocimientos	Posibilitar los ambientes para que el alumno interactúe con la realidad y mediar en el aprendizaje
Concepción de aprendizaje	Adquisición memorística de conocimientos	Construcción mediada de significados sobre la realidad
Prácticas de enseñanza y aprendizaje	Metodologías donde el profesor es el personaje central y el alumno asume un papel de receptor	Metodologías que promueven la actividad y colaboración de los alumnos en diferentes ambientes; el profesor es un facilitador
Prácticas de evaluación	Centrada en productos, utiliza técnicas objetivas, se realiza al final, su función es calificar y el responsable es el profesor.	Centrada en procesos, se hace a lo largo del ciclo, mezcla diferentes técnicas y su función principal es retroalimentar y orientar el aprendizaje. Fomenta la coevaluación y la autoevaluación

Así pues, en el modelo que propone la RIEMS se enfatiza el papel del profesor como mediador más que como un transmisor de conocimientos. Para que el docente de EMS pueda ejercer este rol deberá revisar de manera crítica y reflexiva sus concepciones y prácticas.

1.8. PROBLEMA SOCIOEDUCATIVO

Analizar de manera crítica y sistemática los procesos que se desencadenan a partir de la formación de los profesores que participan en PROFORDEMS es una tarea importante y que aún está pendiente. Se debe recordar que el tiempo a partir del cual se concreta esta experiencia ha sido reducido y por lo mismo no existen en la actualidad estudios que revelen desde la voz de los implicados, sus resultados, logros, dificultades. De ahí es que vale la pena cuestionar ¿cuáles son las razones que llevan a los docentes a estudiar el diplomado? ¿cuál es su postura ante los retos educativos que tiene la EMS? ¿cómo se suscita la

transposición didáctica, es decir, la manipulación del saber científico –RIEMS- en la práctica cotidiana del profesor? ¿qué significado construyen en torno al nuevo rol de enseñante mediador? ¿cuáles de las competencias docentes en las que están siendo formados han desarrollado? ¿cuáles se manifiestan en su práctica cotidiana? ¿cuáles son sus condiciones personales y laborales y de qué manera influyen en su desempeño docente?. Estas y otras preguntas constituyen focos que al resaltarlos y darles seguimiento podrían representar un acercamiento a la manera en que se vivencia esta realidad socioeducativa y por lo mismo a explorar campos desde las circunstancias de quienes implementan la reforma.

Aunque hay muchas aristas que pueden y deben estudiarse desde este contexto de reforma, esta investigación se centrará en los egresados de PROFORDEMS; específicamente en la forma en que significan el papel de mediadores que el Sistema Educativo así les ha designado, pues el conocer cómo se desarrolla este proceso permitirá tener datos sobre cómo aprenden los profesores, como ponen en acción el currículum prescrito y de manera indirecta, tener pautas que permitan comprender cómo es el desarrollo de estas experiencias formativas.

La experiencia que se ha vivido y compartido entre los instructores del Diplomado que se ofrece en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) es diversa, y se puede encontrar a profesores muy dispuestos y abiertos al cambio, pero también a otros que se muestran renuentes y que entran al Diplomado más por obligación que por el interés formativo. Así como la diversidad se manifiesta en los motivos que explican el por qué deciden inscribirse en este programa, igualmente es inevitable reconocer esa gran diversidad en otras tantas cuestiones. Se identifican a profesores muy jóvenes con poca experiencia en la docencia y profesores mayores que llevan muchos años laborando en este nivel educativo; profesores que tienen formación para la docencia y profesores que carecen de ella; profesores que se dedican a otras actividades profesionales adicionales y profesores que laboran exclusivamente en la enseñanza; profesores con verdadera vocación y profesores que llegaron a este ámbito por accidente. Éstas, entre otras características hacen que la posición y la actitud de los profesores ante su formación docente y la innovación de su práctica sean diferentes.

En este mismo tenor, las tipificaciones de las instituciones en las que laboran también son muy diversas en cuanto a la población a la que atienden, la carga de trabajo, la infraestructura que poseen y el subsistema al que pertenecen. En este aspecto en particular, es notorio que los profesores adscritos a bachilleratos tecnológicos en comparación con los profesores de bachilleratos generales cuentan con antecedentes del enfoque por competencias ya que en sus

instituciones se ha trabajado desde hace más de una década en la formación de competencias laborales. La experiencia del profesor del bachillerato general muestra una tendencia que se orienta al enfoque “tradicional” de la enseñanza y si se considera que el grupo de edad que más profesores concentra (36%) es el de 45 años y más, puede intuirse que ellos fueron formados en su rol de estudiantes en un paradigma centrado en la palabra, es decir, en la exposición.

A partir de estas precisiones se pretende hacer notar que no todos los profesores que participan en este espacio formativo se sitúan en él con la misma perspectiva ni con idénticas motivaciones y expectativas. Sin duda esta diversidad en las características personales e institucionales tendrá un impacto en el modo de significar e implementar esta reforma y lo aprendido en el Diplomado de PROFORDEMS. Evidentemente habrá diferencias en el currículum en acción y posiblemente éste se alejará-acercará a lo así establecido en el currículum prescrito. Ante esta situación resulta conveniente comprender qué es lo que sucede en esta fase del desarrollo curricular que es la que permite concretar las intenciones que la RIEMS manifiesta, al hacerlo se podrán tener elementos que ayuden a entender cómo asume el profesor el nuevo rol.

Es sabido que la reforma constituye un marco para el cambio que privilegia un tipo de formación de estudiante y por lo mismo un tipo de docente que promueva el desarrollo de las competencias señaladas para este nivel educativo. Ante estas consideraciones vale la pena preguntar: ¿será suficiente un Diplomado de 200 hrs para lograr cambios en la forma en que los profesores significan la enseñanza y el aprendizaje?

Jean-Francois Six (1997) retoma a Pierre Muller para mostrar que una política no existe realmente más que a través de los actuantes concretos que entran en relación con el momento de su elaboración o de su puesta en marcha. Este autor llama mediadores a los agentes que realizan la construcción de una política, en el caso de la educación, esta construcción recae de manera importante en los docentes. En este sentido los mediadores ocupan un lugar estratégico en el sistema de decisión en la medida en que son ellos los que formulan el cuadro intelectual en el cual se desarrollan negociaciones, conflictos o alianzas que conducen a la decisión. De hecho, en el propio contenido de la RIEMS se señala que uno de sus niveles de concreción se encuentra en el terreno de las decisiones docentes ya que cada uno deberá realizar, conducir, implementar y evaluar su plan de trabajo asegurando un diseño que permita el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Hay que recordar que con esta reforma se ha introducido una reorganización de la estructura del sistema educativo y sobre todo se han establecido unos principios sociales e ideológicos respecto al poder de la enseñanza que se acompaña de profundos cambios en los elementos pedagógicos: en la organización del conocimiento, en las estrategias metodológicas y en la evaluación del aprendizaje, entre otros. El énfasis que se ha puesto en la mayor actividad de los estudiantes supone resituar el protagonismo de los profesores en tanto su rol ha de ser de naturaleza distinta al que se deriva del mero transmisor de conocimientos. Ahora los profesores están convocados a jugar un papel diferente al tradicional dictado de cátedra. Ser facilitador de los procesos de aprendizaje de los alumnos implica que su clase sea participativa en la que se fomente el aprendizaje significativo, colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos. Es claro que el profesor está llamado a convertirse en un guía que orienta, anima y facilita el aprendizaje y al abandono del trabajo individualizado, de las enseñanzas compartimentadas y de las excelsas exposiciones que colocan al estudiante en la pasividad que ancla y aprisiona su iniciativa, y frena su ímpetu de búsqueda.

Transitar de un estilo docente a otro que se señala de manera exógena desde el contexto de reforma y que se intenciona desde un espacio formativo implica que el profesor de la EMS estructure situaciones educativas de manera que los estudiantes resuelvan problemas concretos, desarrollen la disposición por investigar y se interesen entre otras cuestiones, por la búsqueda continua de información pertinente al problema o necesidad que pretenda resolver. El nuevo rol docente supera la idea del mero transmisor de la información, ya que se espera una activa participación y corresponsabilidad frente al desarrollo educativo y al aprendizaje de los estudiantes. El reto, entonces está puesto en la transformación del profesor tradicional comprometido con la función de enseñar y que, sin dejar de ser un experto en su especialidad académica, sea un mediador que favorezca el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Cambiar de un rol a otro que así han delineado los promotores del cambio y los reformadores del sistema necesariamente requiere que el profesor resignifique y reconstruya su pensamiento y acción. Debe recordarse que en su práctica cotidiana han prevalecido las lecciones en las que como profesor describe los fenómenos que pretende enseñar.

Con base en la demanda que tiene el profesor de EMS para evolucionar y transformar sus modos de interpretar e intervenir en la realidad concreta del aprendizaje y en la formación de sus estudiantes desde un modelo educativo que ofrece múltiples ventajas –cuando menos en discurso- se puede decir que el reto

es grande ya que necesariamente el cambio que así se le impone de ninguna manera puede circunscribirse al seguimiento de técnicas y de procedimientos. Tal y como afirma Fullan (1992, p.144) *“los cambios y reformas deben pretender no la ejecución minuciosa y fiel del programa previsto por la Administración, sino el desarrollo de las capacidades de los profesores que se logra a partir de experiencias de aprendizaje que provoquen la modificación de sus prácticas y la reconfiguración de su propio rol”*. Ante esta situación vale la pena preguntar:

I.9. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

General:

¿Cómo reconstruye el docente de la EMS que ha participado en el espacio formativo del PROFORDEMS su práctica docente para pasar de enseñante tradicional a enseñante mediador?

Subsidiarias:

- ¿Cuál es el proceso de cambio que se reconoce en la reconstrucción del rol de enseñante tradicional a enseñante mediador?
- ¿Qué significados expresan los profesores sobre el rol de enseñante mediador?
- ¿Cómo caracterizan los profesores la mediación que prevalece en su acción pedagógica?
- ¿Cuáles son los fundamentos que subyacen en la elección de opciones y toma de decisiones ante las nuevas tareas que exige el rol de mediador?

I.10. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar, en el marco de la RIEMS, el proceso de reconstrucción de la práctica docente que viven los profesores egresados de PROFORDEMS para transitar de enseñantes tradicionales a enseñantes mediadores.

Aportar elementos para el estudio del cambio educativo a partir de la comprensión y la reflexión de las reconstrucciones que los egresados del PROFORDEMS hacen en su rol, es decir, elementos que ayuden a esclarecer qué significa ese cambio pero desde la realidad que vivencian los profesores.

Ofrecer orientaciones para el diseño de modelos y procesos de formación de docentes de EMS que respondan a los retos actuales de la educación y favorezcan el rol de enseñante mediador.

1.11. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

A lo largo de este documento se ha señalado repetidamente la carencia de estudios sistemáticos que aborden distintos aspectos de la EMS y en consecuencia el desconocimiento que hay sobre este nivel educativo. Este hecho ha llevado a tomar decisiones poco fundamentadas, en el sentido de que no hay una comprensión amplia de las necesidades y condiciones que imperan en el contexto mexicano, para el establecimiento de acciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación. Ante esto se hace necesario contribuir al conocimiento de este nivel educativo, y en este momento resulta particularmente importante saber qué consecuencias está teniendo la reforma educativa implementada recientemente en las prácticas cotidianas de los profesores que han participado en PROFORDEMS.

En el ámbito de la investigación curricular se reconoce que si bien en la década de los noventas hubo diversidad de modelos y propuestas conceptuales y metodológicas así como distintas experiencias de innovación educativa en este ámbito (diseño por competencias, flexibilidad curricular, transversalidad), la mayoría de los estudios realizados se orientan a propuestas, a la descripción de casos o a la fundamentación de los modelos, pero hay poca investigación sobre los resultados de su implementación e impacto.

Una tarea importante será emprender algún tipo de seguimiento de los modelos y propuestas de innovación que aparecieron esta década. Asimismo, será importante dilucidar el sentido y significado real que dichos modelos y propuestas tienen para los actores educativos y la manera en que llevan a la práctica los mismos (Díaz Barriga, F y Lugo E, en Díaz Barriga A. 2003, p.118)

Este estudio permitirá conocer una parcela de la realidad que se vive en la EMS a partir del análisis de la experiencia de los egresados de PROFORDEMS como mediadores de la RIEMS, y de manera indirecta valorar el éxito de este programa de formación así como contribuir a cumplir con esa tarea pendiente que así señalan Díaz Barriga y Lugo. Conocer y comprender el proceso de cambio de un rol a otro permitirá reflexionar sobre las prácticas de los profesores a partir de su diversidad. Estos avances progresivos ayudarán a profundizar en la investigación –que siempre se ha de perfeccionar- sobre el nuevo rol del docente.

Si se considera que este es un momento histórico en el que por primera vez se ha implementado una reforma que integra todos los subsistemas de EMS es por demás oportuno hacer un acercamiento a su implementación. El realizar estudios sistemáticos ayudará a realizar un análisis cercano a la realidad desde la perspectiva de los docentes, que facilite identificar necesidades e intereses comunes y tomar decisiones consensuadas que guíen la acción de las autoridades educativas y determinen el futuro de la RIEMS. La presente investigación, en conjunto con otras más que se realicen, permitirá a las autoridades tomar decisiones informadas sobre política educativa.

II. PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

En este capítulo se presentan los conceptos y principios del enfoque sociocultural que sirven para dar lectura al problema abordado en la investigación. Se señalan elementos de este paradigma que tienen impacto tanto en lo teórico como en lo metodológico.

II.1 EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

A lo largo de la historia, desde distintas ciencias y disciplinas como la filosofía, la antropología y la psicología, han surgido diferentes teorías que tratan de explicar cómo se forma y desarrolla el pensamiento humano. Éstas comparten el hecho de analizar la relación sujeto – realidad, pero se diferencian por el factor que enfatizan, así tenemos algunas que dan más importancia a la realidad por sí misma: Realismo de Aristóteles, Funcionalismo de James; y otras que se centran en la actividad del sujeto: Idealismo de Platón, Racionalismo de Descartes, o la Psicología, en específico, el Cognitivismo; pero también hay teorías que focalizan la interacción entre los sujetos y de estos con la realidad, por ejemplo la Dialéctica y la Mayéutica de Sócrates que se fundamentan en el principio de que la realidad no es producto del pensador solitario sino del resultado de una tarea colectiva, es decir, de un diálogo compartido. En esta concepción se ubica el enfoque sociocultural, cuyo representante más conocido es Lev Vigotski.

En el caso de este estudio, se desea conocer los procesos de reconstrucción de una función específica: la acción docente de un grupo de profesores egresados del Diplomado de PROFORDEMS, pero no la acción en el vacío, sino la que se vincula con los significados que están en la base de las decisiones pedagógicas que toman cuando están al frente del aprendizaje de un grupo y que los llevan, o no, a pasar de enseñantes tradicionales a enseñantes mediadores. Con base en ello, resulta pertinente incluir el pensamiento de Guba y Lincon (citados por Pérez Gómez, 1999) para resaltar que “el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede ser comprendido sin referencia a los significados, sentimientos y propósitos que los actores humanos vinculan a sus actividades. La comprensión de estos significados exige la atención al contexto y a la historia que los condiciona y matiza, así como la preocupación por entender lo común y lo singular” (p. 60)

En la cita anterior se enfatiza el papel que tienen los significados en la acción (lo singular), así como el contexto y la historia (lo común) como reguladores de la actividad humana. Estos conceptos son básicos en el enfoque sociocultural, pues

desde esta postura se reconoce que el aprendizaje y el consecuente desarrollo se derivan de la interacción que el sujeto hace con su contexto y por ende con un “otro social” que ahí participa. Por esta razón es que los principios de esta teoría son apropiados y útiles para acercarse a estudiar este fenómeno educativo. Al elegir a esta postura teórica como eje y coordenada de la investigación, en tanto que aporta elementos clave para conocer, de manera metódica, los significados que los profesores dan a su acción docente, a la experiencia del PROFORDEMS, en particular al paso a mediador que se propone, en el contexto de reforma que les ha tocado vivir.

No se debe perder de vista que en el caso del magisterio la interacción entre pares y con las autoridades educativas es algo dado y que en función de la calidad, forma y frecuencia de ese diálogo es que se pueden construir distintos significados sobre esta realidad educativa. El aporte vigotskiano adquiere sentido en el proceso de esta investigación, puesto que permite comprender el proceso de significación/resignificación y los distintos factores del contexto que influyen en dicho proceso. Los constructos aportados por Vigotski servirán como signos mediadores en el acercamiento al mundo que se desea estudiar y comprender.

Para poder dar cuenta de cómo, los profesores formados en el Diplomado implementan la RIEMS, modifican su forma de significar y ejercer la función docente y lo que les ayuda a transformar sus prácticas habituales no basta con conocer las prácticas docentes cotidianas. Pérez Gómez (1999) señala que “para comprender la complejidad real de los fenómenos sociales es imprescindible llegar a los significados, valores e intereses, acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas” (p. 63).

Desde este contexto de significación, la perspectiva sociocultural constituye una alternativa conceptual y metodológica que permitirá acercarse al estudio y a la comprensión de los significados, los contextos y la relación dialéctica que existe entre ambos, así como a las formas en que se construye el aprendizaje y por ende al cómo se suscita el desarrollo.

En este capítulo se retoman las ideas de Vigotski que ayudarán a revisar el objeto de estudio y a prefigurar un diseño metodológico congruente con esta orientación teórica y adecuada para conocer los procesos de resignificación y reconstrucción de la práctica docente. El capítulo está dividido en dos partes, en la primera se presentan aquellos conceptos que se han considerado esenciales para enmarcar esta investigación en la escuela de pensamiento aportada por Lev Vigotski. A la

par de ese desarrollo conceptual se establecen relaciones con el objeto de estudio que así interesa. En la segunda parte se incluyen una serie de principios y pautas metodológicas que se derivan de la teoría.

2.1.1. Antecedentes

La teoría de Vigotski se origina en el contexto de la Unión Soviética de los años veinte, época en que también surgen teorías como la de Batjín que se interesan por la formación social y semiótica de la mente. Kozulin (2000) considera que los antecedentes que Vigotski retoma como fundamento de su obra son los siguientes:

- La psicología cultural de Wundt, de donde recupera las funciones interpersonales e intrapersonales de la psicología.
- La dialéctica pura de la conciencia de Hegel, desde donde reconoce que hay una vinculación entre la conciencia y el proceso de la actividad mediada.
- La dialéctica de la sociedad y la naturaleza de Marx y Engels, a partir de la cual Vigotski reconoce que la conciencia del hombre se determina en la interacción social y por lo mismo, es que coloca la actividad práctica en un primer plano. Este supuesto es considerado como el primordial en el pensamiento vigotskiano.
- El interaccionismo simbólico de Mead, pues al igual que este autor, ve a los significados como productos sociales.
- Las ideas de Durkheim y Lévy-Bruhl, le permitieron incorporar a su teoría la noción de representaciones colectivas.

De manera sintética y a reserva de analizar en los apartados siguientes los conceptos básicos a mayor detalle, se puede decir que los supuestos principales de la postura vigotskiana son los siguientes:

- La actividad sociocultural humana como principio explicativo y generador de la conciencia.
- La función mediadora de los instrumentos psicológicos simbólicos y los medios de comunicación interpersonal.

Daniels (2003) desglosa estos supuestos y puntualiza que en este enfoque se:

- destaca la acción mediada en un contexto;

- insiste en la importancia del “método genético” entendido de una manera amplia para que incluya los niveles de análisis histórico, ontogénico y microgenético;
- intenta basar su análisis en sucesos de la vida cotidiana;
- presupone que la mente surge de la actividad mediada conjunta de las personas. Así pues, la mente, en un sentido importante, está “construida y distribuida”;
- presupone que los individuos son agentes activos de su propio desarrollo pero no actúan en contextos que son enteramente de su propia elección;
- rechaza la ciencia explicativa basada en las relaciones causa-efecto y estímulo-respuesta a favor de una ciencia que destaca la naturaleza emergente de la mente en la actividad y que otorga un papel central en la interpretación en su marco explicativo;
- se basa en metodologías propias de las humanidades y de las ciencias sociales y biológicas (p. 31)

Así pues, en este enfoque el contexto tiene un papel fundamental en la construcción de significados; la forma en que el sujeto interactúa con éste y la mediación que encuentra en su relación con los otros son determinantes para su aprendizaje. El desarrollo biológico y cognitivo, aunque importante, no es suficiente para acceder a nuevos conocimientos puesto que éstos no habitan sólo en la mente del sujeto, sino que están distribuidos en las distintas personas, en la historia y la cultura predominante del contexto. Es en este sentido que el desarrollo cultural está siempre derivado del aprendizaje que se logra con ayuda de expertos.

2.1.2. Conceptos principales

La teoría de Vigotski parte de tres puntos esenciales: “la creencia en el método genético o evolutivo, la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales y la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores” (Wertsch, 1988, p. 32)

Este enfoque tiene la virtud de integrar distintas ramas del conocimiento (psicología, semiótica, sociología) para explicar el desarrollo del ser humano, el

cual está caracterizado por saltos revolucionarios fundamentales, es decir, cambios en las formas de mediación y por la existencia de distintos dominios genéticos.

Tres conceptos básicos de este modelo sociocultural son los que ayudan a entender los procesos de aprendizaje y significación son: Zona de Desarrollo Próximo, Aprendizaje Mediado e Instrumentos Psicológicos. Antes de detallar en el siguiente apartado cada uno de estos conceptos, es conveniente presentar los Dominios genéticos y la Ley Genética del Desarrollo pues dan un panorama general de los factores y elementos que Vigotski tomó como punto de partida para explicar el desarrollo y por tanto facilitará la comprensión de los otros conceptos.

a. Dominios genéticos

Para explicar el desarrollo, Vigotski definió cuatro dominios genéticos que están implicados en él, mismos que se describen a continuación:

- **Filogénesis:** La evolución orgánica de la especie es un rasgo que posibilita el desarrollo, si bien no explica en su totalidad las diferencias entre los humanos y otras especies, Vigotski considera que hay dos condiciones de la evolución que caracterizan al humano: el uso de herramientas y una nueva forma de adaptarse a la naturaleza que es el trabajo. A partir del uso de herramientas y de la acción intencionada, el hombre modifica la naturaleza, pero en este proceso él mismo se modifica, pues requiere evolucionar para construir nuevas herramientas y adecuar su acción a una naturaleza que ha cambiado.
- **Historia sociocultural:** la naturaleza del desarrollo se ve afectada por el contexto sociocultural. Vigotski señala que hay dos polos en el mismo sistema de comportamiento: las funciones rudimentarias y las superiores, y es precisamente la mediación social la que permite pasar de unas a otras.

Una de las principales formas de mediación son los signos sociales, es decir, las formas de la vida social que acarrear consecuencias profundas para la vida psicológica y la acción de las personas, en palabras de Wertsch (1988) “las esferas simbólico-comunicativas de la actividad en la que los seres humanos producen colectivamente nuevos medios para regular su comportamiento” (p.49)

Otro aspecto que Vigotski estudió como parte de este dominio es la descontextualización de los instrumentos de mediación, en otras palabras, el proceso mediante el cual, el significado se vuelve cada vez menos dependiente

del contexto. En un proceso sociocultural de desarrollo, el aprendizaje se presenta como un medio que pone a la disposición del individuo los instrumentos creados por la cultura, la educación, las experiencias escolarizadas y particularmente la alfabetización.

Así en el caso de los profesores de EMS, se esperaría que las experiencias formativas pudieran ayudarlo a que contextualizara en su práctica los aprendizajes construidos en un contexto diferente al que representa la vida cotidiana en el aula. De acuerdo al tema de interés, se puede decir que el Diplomado de PROFORDEMS constituye un instrumento cultural que pretende ampliar las posibilidades de reestructurar las funciones mentales superiores, de manera que el profesor pueda construir diferentes significados sobre la función docente. Con la reforma se introducen nuevos significados y por lo mismo se esperan cambios en el hacer del docente, se promueve un cambio de enseñante a mediador.

- Ontogénesis: implica la operación simultánea e interrelacionada de más de una fuerza del desarrollo, en este caso la filogénesis y la historia sociocultural. Si la primera se vincula con las funciones psicológicas elementales y la segunda a las superiores, la ontogénesis se referirá a la forma en que el individuo opera ambas fuerzas para pasar de un nivel a otro, integrándolos en un “interaccionismo emergente”. Es decir, “los principios explicativos que se aplicarían al desarrollo deben derivarse de los principios que rigen ambas fuerzas del desarrollo por separado, pero sin ser reducidos a los principios aplicables a éstas aisladamente” (Wertsch, 1988, p. 60).
- Microgénesis: Se refiere a los procesos implicados en la formación y manifestación de una función determinada. Existen dos tipos: la formación a corto plazo de un proceso psicológico y el descubrimiento de un acto individual perceptivo o conceptual. Este nivel tiene que ver con la forma en que en un momento determinado, el contacto con distintos signos y símbolos culturales (instrumentos psicológicos) hacen que el sujeto les otorgue diferentes significados y sentidos actuando en consecuencia.

A partir de estos dominios, Tudge, citado por Daniels (2003), define el desarrollo como:

Una función de factores relacionados con la actividad inmediata en la que participan una o más personas (el nivel microgenético de análisis), con la edad y las características evolutivas de la persona o personas estudiadas a

medida que se desarrollan a lo largo de la vida (el nivel ontogénico), con los símbolos, los valores, las creencias, las tecnologías y las instituciones de toda la cultura (factores relacionados con el nivel de análisis cultural-histórico) y con el desarrollo de la especie (el nivel filogenético). Aunque existe una organización jerárquica, también hay interconexiones en los distintos niveles. A causa de estas interconexiones, la comprensión del desarrollo exige un análisis que incluya todos los niveles (p. 70)

La importancia de esta concepción del desarrollo que se deriva de los dominios genéticos, estriba en que permite explicar la forma en que se pasa de las funciones psicológicas elementales a las superiores. Desde la perspectiva vigotskiana, las funciones psicológicas son aquellas que permiten interactuar con el contexto, entre ellas están la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento. En la medida en que cambia la forma en que se utilizan pueden considerarse elementales o superiores. A continuación se señalan los cuatro criterios que Vigotski utiliza para identificar unas de las otras:

1. “Paso del control del entorno al individuo, es decir, la emergencia de la regulación voluntaria;
2. El surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos;
3. Los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y
4. El uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores” (Wertsch, 1988: 42).

Así, las funciones elementales están sujetas al control del entorno y no se realizan de manera consciente. En las superiores, hay un control voluntario, una realización consciente; tienen una naturaleza social y presuponen la existencia de herramientas psicológicas.

Desde esta perspectiva teórica, “el desarrollo psicológico debe ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con cambios en el uso de instrumentos psicológicos” (Hernández Rojas, 1998, p. 222), por tanto el desarrollo se caracteriza por saltos revolucionarios fundamentales y no por incrementos cuantitativos constantes, es decir, los cambios se presentan de manera cualitativa. Hablando del lenguaje, el desarrollo no se manifiesta por el número de conceptos que utiliza el sujeto, sino por la forma en que los significa y utiliza. Estos saltos cambian la naturaleza misma del desarrollo, pues el nivel al

que se ha llegado determina la forma en que se internalizan los instrumentos psicológicos que le provee el contexto socio-cultural.

b. Ley genética del desarrollo

Para entender la perspectiva sociocultural es esencial conocer lo que Vigotski ha denominado Ley genética del desarrollo, pues es la base para comprender la forma en que se concibe desde este enfoque el aprendizaje y el desarrollo.

“En el desarrollo cultural del niño, cada función aparece dos veces: primero en el nivel social y después en el nivel individual; primero entre personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (nivel intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos (Vigotsky 1978, citado por Daniels, 2003, p. 57).

En el paso de las funciones elementales a las superiores, los cambios en la forma de mediación son relevantes, en ambos tipos de funciones, la mediación siempre es externa, pero se llega a las funciones superiores cuando los signos adquieren un significado personal que regula la cognición y la acción del sujeto. En otras palabras, las funciones psicológicas aparecen primero fuera (plano social) y después dentro del individuo (plano interno). Por esta razón es que se le da tanta importancia al entorno, y a las acciones intencionadas o no, que en él se presentan y que actúan de mediadoras.

El desarrollo se entiende como un proceso dialéctico de internalización de la cultura (Hernández Rojas, 1998) por tanto, es entonces “un proceso dialéctico complejo, caracterizado por las transformaciones cualitativas de una forma a otra, la interrelación de factores internos y externos, y la presencia de ciertos procesos adaptativos” (Toro y Marcano, 2005:13). En este proceso, el aprendizaje precede al desarrollo y por tanto, la interacción con los otros, las experiencias formativas compartidas, la propia escolarización tienen un papel muy importante, de manera particular el aprendizaje mediado.

c. Aprendizaje mediado

El aprendizaje es la internalización de los signos sociales de la cultura; es el proceso por el cual el individuo da significado personal a su contexto, de manera que pueda interactuar con los objetos y personas que ahí intervienen. En la medida en que el individuo se apropia de la cultura se vuelve más humano y

puede autorregular su cognición y conducta, pasando así a las funciones mentales superiores.

Las características biológicas con que la evolución ha dotado a una persona no son suficientes para interpretar su realidad, se requieren de las herramientas y símbolos que a lo largo de la historia, la humanidad ha creado a fin de construir el conocimiento que se tiene sobre el contexto. Para acercarse a su vez a estas herramientas y símbolos se requiere interactuar con otros “más entendidos”, en otras palabras, para apropiarse de la cultura, el ser humano necesita medios. Vigotski señala que los procesos mentales superiores son funciones de la actividad mediada y hay tres clases principales de mediadores:

- Instrumentos materiales, son aquellos utensilios que nos permiten actuar sobre los objetos del entorno y que presuponen un empleo colectivo; se dirigen a procesos naturales y sólo tienen una influencia indirecta en los procesos psicológicos. Como ejemplo de estos instrumentos se pueden señalar los martillos, sierras y desarmadores, u otras herramientas de carpintería que permiten transformar un árbol en un mueble.
- Instrumentos psicológicos, son formas que actúan de mediadores en y entre los procesos psicológicos, aquí ya no se actúa sobre los objetos, sino sobre la propia mente. Entre los más reconocidos están el lenguaje, los sistemas de símbolos algebraicos, la escritura, las obras de arte y todo tipo de signos convencionales.
- Otros seres humanos, el significado de la propia actividad se forma por la mediación de otra persona “sólo nos convertimos en nosotros mismos a través del otro; esta regla se aplica a cada función psicológica, además de a la personalidad en su conjunto” (Vigotski, citado por Kozulin, 2000:82).

Para que exista esta interacción mediada Kozulin (2000) señala que es necesario que se cumplan tres criterios:

1. La intencionalidad/reciprocidad: esta característica hace que una situación interactiva pase de accidental a intencional, donde el foco se centra en el que aprende, en sus procesos y no en el objeto. El aprendiz está consciente de qué es el centro de la actividad.

2. La trascendencia: la acción no es significativa por sí misma, sino por el uso que se le puede dar para establecer vínculos con tradiciones, conocimientos y actitudes valoradas en la sociedad de la que se es parte, por ejemplo establecer

horarios permite enseñar las nociones de tiempo. La acción trasciende hacia algo más, pero no es necesario que sea consciente ni deliberada.

3. El significado: al mediador le corresponde hacer que los estímulos tengan significados, los sucesos deben tener una connotación intencional o afectiva. Si el aprendiz no logra construir un significado personal sobre un signo cultural, no se apropiará de él y no podrá utilizarlo en nuevos acercamientos a la realidad y por lo mismo su conocimiento y su manera de aprender no cambiarán.

A estos tres criterios, Feurestein citado por Sciaraffia (2008) añade los siguientes:

- Sentimiento de capacidad: provocar en el mediado el sentimiento de ser capaz de aprender, está relacionado con la motivación y la autoestima.
- Control del comportamiento: dominio de la impulsividad como inicio y aceleración de la actividad.
- Comportamiento de compartir: desarrollar actitudes de colaboración, solidaridad y ayuda mutúa.
- Individualización y diferenciación psicológica: aceptar al mediado como individuo único y diferente.
- Establecimiento, planificación y logro de objetivos.
- Búsqueda de novedad y complejidad: fomentar la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente
- Conocimiento del ser humano como ser cambiante: favorecer en el aprendiz la conciencia de que se cambia y del potencial para el cambio.
- Optimismo: creer en la capacidad de cambio de las personas.
- Sentimiento de pertenencia a una determinada cultura, a una sociedad concreta.

El aprendizaje mediado tiene en su base una conceptualización particular de la cognición, en este sentido, Putnam y Borko (2000) definen cuatro características de la cognición: naturaleza construida, naturaleza social, naturaleza contextualizada y naturaleza distribuida.

- Naturaleza construida de la cognición

Esta característica tiene que ver con el nivel de desarrollo; con los conocimientos y experiencias previas que tiene el sujeto y que le hacen acercarse e interpretar la realidad de una manera específica. En el caso de los profesores, ya se mencionaba en el capítulo anterior a las creencias y conocimientos, así como a las etapas de desarrollo profesional que caracterizan su zona de desarrollo real (ZDR) y por lo mismo hacen alusión a esta naturaleza construida de la cognición.

- Naturaleza social de la cognición

La cognición es social en dos sentidos: en la definición del qué se aprende y en el cómo se aprende. En el primero de los sentidos, el conocimiento se concibe como el producto de las interacciones de grupos a lo largo del tiempo. Las experiencias de los distintos grupos humanos se han organizado para dar sentido a sus mundos, para compartir formas comunes de pensar y expresar. Con ello surgen las comunidades de discurso, desde donde se definen una serie de conceptos y significados que se convierten en posteriores instrumentos de cognición. En el tema del que se ocupa este estudio, hay una comunidad de discurso que ha establecido lo que es enseñanza y aprendizaje y lo que es relevante incluir en los currícula. Ésta tiene su representación en la Subsecretaría de Educación Media Superior, encargada de avalar e implementar la reforma, pero además hay otras comunidades de discurso, tales como los colectivos de docentes, quienes interpretan y seleccionan aquello que finalmente implementan en el aula.

El segundo sentido de la naturaleza social de la cognición, estriba en el aprendizaje que se define como un proceso mediado socialmente, en tanto las personas aprenden a través de la interacción con aquellos que tienen más conocimiento y experiencia; quienes sirven de modelo y ayudan a transitar a niveles de desarrollo más altos. Con esta concepción se ha superado la idea de que el aprendizaje sólo es un proceso interno e individual.

Una frase que resume la esencia de esta naturaleza social de la cognición es la siguiente “los individuos pueden construir significados personales sólo dentro del contexto de las ideas, herramientas conceptuales y formas de pensamiento que el medio social proporciona. Las comunidades de discurso pueden “transmitir” estas herramientas conceptuales y formas de pensamiento sólo en la medida en que los individuos pueden darles sentido” (Putnam y Borko, 2000, p. 245).

- Naturaleza contextualizada de la cognición

Desde esta perspectiva, se considera que el conocimiento es inseparable de los contextos y las actividades donde se desarrolla y por tanto “implica que los estudiantes deberían aprender el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de valor tal y como se dan en contextos significativos, y que lo que se aprende debería conectarse a situaciones de uso” (Putnam y Borko, 2000, p 258).

Para atender a esta característica de la cognición, una herramienta que todo formador de formadores puede propiciar es la reflexión sobre la propia práctica, así, aunque la experiencias de aprendizaje no se puedan desarrollar en los contextos reales, las situaciones que han sido significativas para los sujetos se pueden tomar como punto de partida para analizarlas, reflexionar sobre ellas y construir alternativas que se implementarán en sus respectivos contextos y posteriormente ser motivo de reflexión y análisis, constituyendo un ciclo de autoevaluación y mejora.

- Naturaleza distribuida de la cognición

“La esencia del concepto de la cognición distribuida es que la cognición no es únicamente propiedad de la mente de los individuos. Está distribuida o se extiende sobre el individuo, las otras personas y los contextos simbólicos y físicos” (Putnam y Borko, 2000, p. 274)

Esta característica del aprendizaje tiene tres implicaciones:

- Una persona no puede poseer el conocimiento sobre todo lo relacionado con un tema determinado,
- En este sentido, ha de buscar la colaboración con otros, de manera que cada uno aporte elementos diferentes para el conocimiento más completo de ese tema.
- El uso responsable de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) puede facilitar el acceso a gran cantidad de información, además del potencial que tienen para favorecer el establecimiento de redes de colaboración.

Estas implicaciones son congruentes con las competencias docentes que se establecen en la RIEMS, entre ellas: Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional y construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

d. Zona de Desarrollo Próximo

Es en la estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje que Vigotski formula su famosa noción de la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), la cual se concibe como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotski, 1994, p 142)

La ZDP está referida a las funciones que no han madurado completamente en la persona pero que están en proceso de hacerlo. En este sentido, la mediación de otro(s) es la que posibilita el desarrollo, modificándose así la concepción de aprendizaje, pues la atención ya no ha de centrarse solamente en los procesos del individuo, sino en los procesos de interacción e intercambio, y que se suceden en el plano social.

Esta zona se constituye en un espacio de negociaciones sociales que permite proyectar el futuro inmediato del sujeto así como su estado evolutivo dinámico. A partir de lo que el individuo tiene posibilidad de aprender se puede trazar la línea de acciones a seguir para que efectivamente pueda llegar a este nivel de desarrollo. Al tener en consideración la ZDP se favorece el logro de un mejor control de los procesos mentales mediante el aprendizaje de nuevos medios de autorregulación.

El reconocimiento de la ZDP tiene un impacto en la tarea de evaluación, pues esta debería permitir la identificación de los procesos desarrollados y los que se encuentran en desarrollo, reconocer su modificabilidad y proponer intervenciones educativas orientadas a potenciar y hacer realidad este potencial.

Se debe recordar que Vigotski señala que el motor del aprendizaje es siempre la actividad del sujeto, condicionada por dos tipos de mediadores: “herramientas” y “símbolos”, ya sea autónomamente en la “zona de desarrollo real”, o ayudado por la mediación en la “zona de desarrollo potencial”.

e. Instrumentos psicológicos

Ya se ha señalado que los instrumentos psicológicos ejercen la función de mediadores y que es a través de ellos que el sujeto puede apropiarse de la cultura, internalizar conceptos, autorregular su cognición y conducta y por lo mismo, son un apoyo esencial para la construcción de los procesos intrapsicológicos del sujeto.

Para Vigotski (1994) “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo” (p. 28). Así pues, la premisa general, es que las funciones psicológicas se originan en la actividad sociocultural humana y requieren de distintos mediadores, el más reconocido es el lenguaje como una construcción social en el que se presentan a manera de instrumentos psicológicos los signos y los significados.

Para comprender la función mediadora esencial de los instrumentos psicológicos simbólicos (signo y significado), se deben definir y entender cómo se da el proceso de significación.

- Signo

En la vida cotidiana existen distintas herramientas que permiten reflejar, interactuar y operar sobre la realidad, dentro de éstas se encuentran los signos, que son exclusivamente humanos y que permiten manifestar la realidad.

Los signos “son instrumentos esencialmente psicológicos que median y regulan nuestra propia actividad intelectual y nuestras relaciones con los demás” (Medina, 2007, p.65). Para poder cumplir su función mediadora, los signos deben ser compartidos y comunes. Para Silvestry y Blanck (1993) hacen referencia a una visión socialmente determinada de la realidad y en este sentido son siempre fenómenos ideológicos, es decir, los signos sirven de vehículo para expresar, comunicar y constituir una forma particular de ver la realidad y actuar sobre ella.

Las dos funciones principales de los signos son: 1) la comunicación, al permitir la interacción con los otros y el conocimiento de la realidad social a partir de esta interacción y 2) la autorregulación, pues al internalizarse se convierten en instrumentos subjetivos que dirigen la propia conducta y el pensamiento.

El uso de estos signos como mediadores es el que diferencia las funciones mentales elementales de las superiores. De acuerdo con Vigotski (citado por Hernández Rojas, 1998) las fases por las que se llega a la internalización son:

“a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.

b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.

c) La transformación de un proceso interpersonal es un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. Su internalización está

vinculada a cambios en las leyes que rigen su actividad y se incorporan en un nuevo sistema con sus propias leyes” (p. 225).

En este proceso, el lenguaje internalizado, por tanto, tiene un papel muy importante en esta teoría, pues es el elemento de autorregulación de la conducta y del pensamiento. Éste lenguaje tiene su origen en el habla egocéntrica y ésta a su vez se deriva del habla social. “El desarrollo conceptual actúa de acuerdo con el potencial de la organización lingüística descontextualizada, y el desarrollo del habla egocéntrica y el habla interna se basa en la creciente contextualización. En este último caso, el contexto lingüístico, y no el contexto extralingüístico, pasa a determinar las propiedades sintácticas y semánticas de los instrumentos de mediación”. (Wertsch, 1988, p. 139). El resultado del proceso de internalización es el significado.

- Significado

Desde la perspectiva de Vigotski, el significado es una interpretación personal del signo, el cual es socialmente construido; surge de la internalización, de manera que un mismo signo puede ser interpretado y utilizado de diferentes formas (sentido) por distintas personas, esto como resultado de la ontogénesis, de la propia regulación y adaptación que hace el sujeto de acuerdo a sus necesidades y capacidades. Es decir, el significado se presenta primero en el plano social y posteriormente, al darse la internalización, en el plano individual, estos significados regresan al plano social a través de la externalización.

La interacción entre el referente, el signo y el intérprete dan origen al significado. Éste está estrechamente unido a la palabra; constituye una amalgama entre pensamiento y lenguaje, “una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es, por lo tanto, un criterio de la palabra y su componente indispensable” (Vigotski, 1994, p.160)

Para Vigotski (1994) la construcción de un significado implica una operación intelectual que está guiada por el uso de las palabras como medios para abstraer, sintetizar y simbolizar ciertos rasgos. Los significados posibilitan nuevas operaciones intelectuales, pues las concepciones que se construyen permiten una aproximación diferente a los signos presentes en el contexto, repitiéndose el proceso de abstracción, síntesis y simbolización.

En este caso, cada profesor puede construir un significado propio de las competencias que se pretenden desarrollar a través de la formación del diplomado, por ejemplo, de acuerdo con la manera en que las conciba cambiará o

no su definición de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, y como resultado reconstruirá su práctica adoptando o no el nuevo rol de mediador. Como ya se ha señalado, el profesor es el encargado de implementar la reforma; de su acción depende la forma en que ésta llega a las aulas y en consecuencia se pueden o no lograr los resultados esperados. De acuerdo a lo que se ha abordado hasta el momento, existe una relación dialéctica entre el significado y la acción. Por esta característica del proceso individual es que se podrán ver distintas respuestas de los sujetos ante un mismo signo, y por tanto es necesario indagar qué elementos están presentes en este proceso de significación, resignificación y reconstrucción e identificar coincidencias y divergencias entre los profesores, continuidades y transformaciones en la práctica docente.

Paralelo al significado se encuentra el sentido, entendido como la adecuación del signo a una situación comunicativa concreta, en otras palabras, como es la relación de la significación con los factores extraverbales. De acuerdo con Kozulin (2000), la interacción entre sentido y significado constituye un diálogo interno entre dos “coautores” de un pensamiento, es decir, entre dos facetas del ego. Uno de estos “coautores” acomoda su pensamiento al sistema preexistente de significados; el otro “coautor” los convierte inmediatamente en sentidos idiosincrásicos que después se volverán a transformar en palabras inteligibles” (p. 39)

Si se considera este contexto en los profesores de EMS, el egresado de PROFORDEMS que ha construido significados sobre el rol de docente que propone la reforma, ha de negociar su aplicación y uso en un contexto institucional que le ofrece ciertas condiciones que afectan su acción. Así el profesor, posee un habla interior a la que debe dar sentido y comunicar de manera inteligible en su entorno, sólo así se propiciarán los cambios en la acción pedagógica, pues hay que recordar que son los conceptos y significados los que regulan el comportamiento, y a medida que éstos sean explícitos, es decir, cuando el profesor toma conciencia de ellos, se tendrá más claridad en la forma de proceder.

- El proceso de significación

Los significados tienen gran importancia para la generación de procesos intelectuales que posibilitan el aprendizaje, por tanto es necesario identificar cómo se construyen, cómo se llega a la formación de conceptos, a la significación. De acuerdo con Vigotski (1994):

Un concepto no se forma a través del interjuego de asociados, sino a partir de una operación intelectual en la cual las funciones mentales están involucradas en una

combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de palabras como medios de centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo (p. 116).

Los significados se construyen a partir de la internalización de los signos, al hacerlo se provoca la interacción entre las ideas propias y las que el contexto aporta, y se producen nuevos conceptos, que al entrar en relación con otros derivan en redes de conceptos. El proceso de significación es básicamente un problema de clasificación y se presenta en tres niveles, que Wertsch (1988) resume de la siguiente manera:

- a) Compilaciones no organizadas. En ellas los criterios utilizados en la selección y clasificación de objetos son subjetivos y no obvios para un observador.
- b) Pensamiento en complejos. Se establecen conexiones objetivas entre los objetos. De acuerdo con Vigotski (1994) hay 5 tipos de complejos:
 - Asociativo: la palabra es el apellido de un grupo de objetos (mueble por ejemplo)
 - Colecciones: los objetos se colocan juntos teniendo en cuenta algún rasgo en el que difieren y por medio del cual pueden complementarse.
 - Complejos cadena: los objetos se reúnen de manera dinámica y consecutiva, no hay una organización jerárquica, todos los atributos son funcionalmente iguales.
 - Complejos difusos: hay fluidez de cada atributo que une a los elementos. No tienen límites definidos.
 - Pseudo-concepto, en este complejo, es el lenguaje del medio ambiente, con sus significados estables y permanentes que podrán ser generalizados. Es decir se utilizan términos propios del contexto, pero no se le ha atribuido un significado personal, no se han relacionado con conceptos y experiencias previas; los significados se usan adecuadamente en el plano social pero no se han interiorizado.
- c) Pensamiento en conceptos: el concepto implica “al mismo tiempo una relación con un objeto y una relación con otro concepto, es decir, los elementos iniciales de un sistema de conceptos” (Vigotski, citado por Wertsch, 1988: 117). El significado marca la relación entre signos y el concepto, por ejemplo, el profesor posee una concepción de lo que es la enseñanza, mismo que le

ayuda a interpretar la serie de “signos” que le ofrece la RIEMS, y a partir de esa relación que se dé entre éstos es que podrá o no efectuar cambios en su acción docente, ello de acuerdo a la significación.

Hay dos tipos de conceptos: científicos y cotidianos: los primeros se aprenden en una situación de enseñanza formal y se caracterizan por su descontextualización, en tanto su uso es independiente del contexto. Los cotidianos emergen de la experiencia de la persona y se refieren generalmente a aspectos y situaciones concretas.

La formación de conceptos se da en dos direcciones: de lo abstracto a lo concreto, es decir, cuando se utiliza apropiadamente una palabra en una situación determinada, y de lo concreto a lo abstracto cuando el concepto puede ser definido en palabras, esto último es lo más difícil de hacer, puesto que implica un proceso de interiorización y de concientización, además de que requiere el uso de otros significados ya construidos por el sujeto. De acuerdo con Vigotski (1994) “los conceptos evolucionan en formas que difieren de la elaboración deliberada y consciente de la experiencia en términos lógicos. El análisis de la realidad con la ayuda de los conceptos precede al análisis de los conceptos mismos” (p. 115)

En este proceso que lleva al uso significativo y descontextualizado de las palabras y a su comprensión y definición, es decir, a la construcción de conceptos científicos, las experiencias educativas formales son muy importantes, precisamente porque en ellas se manifiestan estos niveles de abstracción requeridos, se evidencia y promueve una cultura discursiva propia de cada disciplina.

Al considerar lo anterior, cabe cuestionar qué es lo que sucede en el caso particular de los profesores ¿cómo es que ellos construyen significados sobre su acción pedagógica? ¿tienen realmente conceptos propios o están en el nivel de los denominados pseudoconceptos?.

El tipo de reformas como la que hoy se vive en EMS, que viene de fuera y que es “impuesta” por la autoridad educativa, puede tener como efecto no deseado la incorporación de nuevas palabras y términos al lenguaje cotidiano, palabras que no se convierten en conceptos propios e interiorizados, y en consecuencia difícilmente se verán reflejados en la acción.

- Lenguaje interiorizado

En el proceso de significación, una vez que se ha llegado al pensamiento de conceptos, el lenguaje se interioriza creando redes de conceptos que se usan de manera automática y a través de las cuales se regula la cognición y la conducta. El lenguaje interiorizado es la manifestación de que hay una apropiación de los conceptos; es la expresión de la amalgama entre lenguaje y pensamiento que se alcanza cuando el lenguaje sirve al intelecto y los pensamientos son expresados.

De acuerdo con Vigotski (1994) "El lenguaje interiorizado es en gran parte un pensamiento de significados puros, es dinámico e inestable, fluctúa entre la palabra y el pensamiento, los dos componentes más o menos delineados del pensamiento verbal" (p. 192)

Vigotski se preocupó en describir y profundizar en las propiedades funcionales del lenguaje, y entre sus resultados resaltan los siguientes:

El lenguaje interiorizado se caracteriza por:

- Tener una forma especial de abreviación, es decir se utilizan un mínimo de expresiones y de términos, puesto que el significado y el sentido están sobreentendidos. La abreviación también está presente en el diálogo con las personas con las que se tiene un estrecho contacto psicológico y que comparten el conocimiento sobre un determinado tema.
- Está gobernado por una sintaxis casi totalmente predicativa, es decir, se omiten los sujetos ya que se conoce el contenido del mensaje y a quién o a qué se está refiriendo el hablante y por tanto no requiere explicitar las palabras.

Este tipo de lenguaje posee tres propiedades semánticas:

- El predominio del sentido sobre el significado, de la oración sobre la palabra y del contexto sobre la oración. El significado se mantiene estable, pero la palabra adquiere el sentido del contexto que la contiene.
- La aglutinación. Es la combinación de dos conceptos en un solo vocablo, el cual expresa una idea más compleja y designa todos los elementos separados de la idea.
- La saturación de sentido. "Los sentidos de diferentes palabras pasan de una a otra, influyéndose entre sí, de modo que las primeras están contenidas y modifican a las últimas... En el lenguaje interiorizado una sola palabra está tan

saturada de sentido que se requerirían de muchas otras para explicarla en el lenguaje oral” (Medina, 2007, p.97).

El lenguaje interiorizado es la manifestación más alta del pensamiento, pues integra los distintos significados que se han construido y es también el que posibilita que convertirse en mediadores de otros en la construcción de esos significados; el que permite planear y generar actividades de interacción social.

Así, en palabras de Vigotski (1994) “para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones” (p. 195), es decir, los deseos y necesidades, intereses y emociones que originan el pensamiento. Las motivaciones también son susceptibles de ser analizadas a través de la externalización, en tanto permiten entender y favorecer la significación.

2.1.3. La resignificación de la práctica docente

En el primer capítulo de este documento se ha señalado que la RIEMS y en particular PROFORDEMS tienen como propósito propiciar una transformación de la práctica docente para que los profesores puedan pasar de enseñantes tradicionales a enseñantes mediadores, y favorezcan con ello, el desarrollo de competencias en los alumnos.

Para que lo anterior suceda es requisito que el profesor aprenda y reflexione sobre su práctica; sobre las concepciones que están en la base de sus decisiones y las compare con lo que solicita la RIEMS, de manera que tome conciencia de lo que debe conservar y lo que debe modificar.

En términos de la perspectiva sociocultural, el aprendizaje implica la internalización de los signos sociales, y dar significado y sentido al contexto para poder actuar sobre él, por tanto el proceso de significación es un asunto medular para el aprendizaje, ya que se completa en el momento en que el sujeto puede establecer una relación entre los conceptos que ya posee y los nuevos signos que el contexto le presenta, dando como resultado nuevos conceptos que la persona puede definir con palabras que ha internalizado y vuelto parte de su lenguaje, y sobre todo que ha convertido en un elemento de autorregulación interna.

En el caso de los profesores, cuando las condiciones del contexto o las disposiciones de las autoridades les requieren un cambio en sus prácticas, no sólo deben construir nuevos significados en el vacío, pues ellos de manera implícita o

explícita ya poseen concepciones, algunas muy arraigadas, sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje; por tanto se presenta un proceso interno de negociación, en donde los profesores deben decidir si mantienen, modifican o deconstruyen sus significados previos. En esta relación entre lo previo y lo nuevo es que se sucede el proceso de resignificación, cuyos constitutivos son:

- La producción de sentido, que se deriva de la práctica cotidiana a través del reconocimiento de la lógica en la que se produce.
- El saber de la práctica del docente que la realiza, que es la toma de conciencia de los significados que están en la base de la acción.

En el momento en que el profesor opera con estos constitutivos, modifica sus sentidos, y transforma su saber. La resignificación puede ser en dos sentidos: partiendo de la actividad cotidiana hacia sus condiciones institucionales, o bien de éstas hacia la práctica particular. Por ejemplo, en el primero de los sentidos, el colectivo de profesores puede percibir que sus prácticas ya no están siendo ni suficientes ni adecuadas para promover el aprendizaje que así se espera y se valora en el contexto actual y por lo mismo se da cuenta que la concepción de la enseñanza debe cambiar y decide hacer modificaciones. El caso del que se ocupa este estudio, una reforma que exige cambios en las prácticas, es un claro ejemplo del segundo de los sentidos.

El proceso de resignificación se puede llevar a cabo de manera espontánea y natural, pero esto resulta poco sistemático y explícito, por tanto la formación de profesores se postula como el medio idóneo para ayudarlos a construir nuevas significaciones, o a cambiar las que ya posee, para mejorar y transformar su práctica.

Para que los procesos formativos puedan cumplir con este cometido, han de permitir: el reconocimiento y reflexión de las situaciones que se viven en la práctica cotidiana, la explicitación y análisis de los significados y concepciones del profesor y la mediación y orientación para la toma de decisiones sobre lo que se ha de conservar, y lo que se ha de modificar. Un ejemplo de este tipo de procesos lo ofrece Monereo (2010) quien propone como metodología, el análisis de incidentes críticos, es decir el análisis de aquellas situaciones de carácter extraordinario que enfrentan al profesor con su realidad y hacen que cuestione su rol.

La resignificación constituye por tanto el punto de partida para toda transformación de la práctica, pues no se debe olvidar que los significados y la acción se

interrelacionan, y por tanto este proceso es componente insustituible de la reconstrucción del rol docente, tal y como se señala en el apartado siguiente.

2.1.4. La reconstrucción del rol docente. El caso de los egresados de PROFORDEMS

El propósito de PROFORDEMS, como mecanismo de gestión de la RIEMS, es constituirse en una forma de mediación para que los profesores internalicen los conceptos que rigen la propuesta curricular de la reforma. En este proceso de significación que se pretende favorecer, los signos que ofrece el contexto son los conceptos científicos y los lineamientos que señala la RIEMS, los cuales enfatizan las competencias docentes y son presentados al profesor por los instructores del Diplomado, es decir, se parte de una regulación externa, pues son los formadores quienes guían al profesor en el conocimiento de estos conceptos, establecen las condiciones para el aprendizaje y fungen de mediadores.

En papel pareciera que esto es sencillo de lograr, sin embargo, no hay que perder de vista que la fase final de la construcción de significados se da cuando se logra el pensamiento en conceptos, es decir, cuando hay una relación con los signos/objetos, signos/signos (RIEMS).

En el caso de los profesores, poseen una serie de características, conceptos y creencias que constituyen su zona de desarrollo real, y durante su formación, así como en su práctica cotidiana, es donde habrán de negociar con sus significados previos para poder ampliarlos, modificarlos o construir sobre ellos, así pues en este caso es que se habla de un proceso de resignificación.

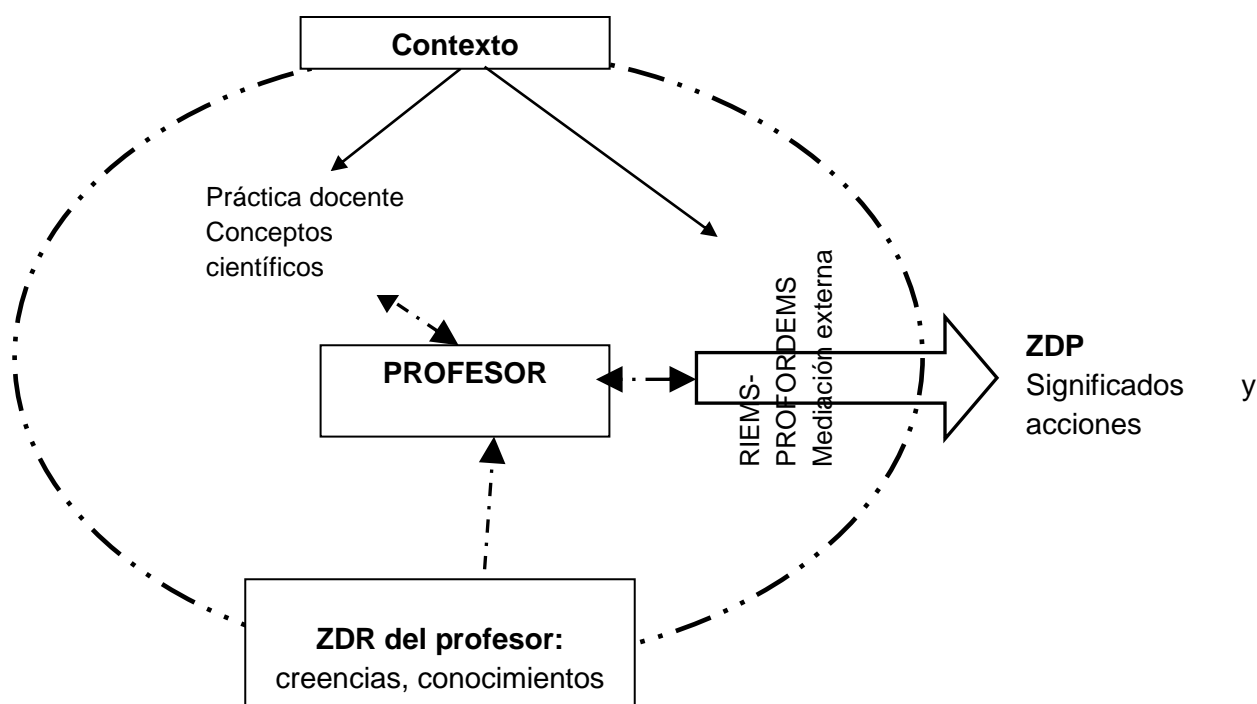
Lo anterior se vuelve más complejo si se ve que los significados de los profesores están compuestos por conceptos científicos y conceptos cotidianos, no siempre congruentes y sobre los cuales no se tiene clara conciencia, pues muchas veces las prácticas docentes se realizan de manera automática y respondiendo de forma espontánea a las necesidades que el contexto plantea sin que necesariamente reflexione acerca de las teorías e ideas que están en la base de sus decisiones. ¿Cuántos profesores buscan de manera sistemática y explícita opciones para mejorar la docencia?

Existen también otras fuerzas externas que regulan la conducta de los profesores, entre ellas, las condiciones institucionales y las características de los alumnos a quienes atienden, al interactuar con ellas se presenta otra negociación entre lo que estipula la RIEMS y la realidad a la que se enfrenta cotidianamente el profesor, la cual es a su vez compleja, pues muchas veces las instituciones no

tienen la infraestructura adecuada y los alumnos tienen carencias y deficiencias en su formación previa y hábitos de estudio, lo cual complica la implementación de un nuevo modelo centrado en el desempeño del alumno y que promueve experiencias de aprendizaje en situaciones reales. Estas circunstancias obligan al profesor a hacer adecuaciones y tomar decisiones prácticas.

Así pues esta significación-resignificación es un proceso complejo y multidireccional en el que intervienen distintos factores. De acuerdo con el gráfico 6, la significación puede considerarse una expresión de la ontogénesis, pues el profesor opera y negocia con dos fuerzas: su propio desarrollo y el contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso, construyendo significados, y un habla interiorizada que se traduce posteriormente en significados y acciones. Cuando se da la reconstrucción de la práctica, a través de la autorregulación de la propia cognición y conducta y al utilizar los significados construidos como base para sus decisiones pedagógicas es el momento en que el profesor se sitúa en un nuevo nivel de desarrollo.

Gráfico 6. Proceso de reconstrucción del rol docente



Conocer más sobre el papel que juega cada uno de los factores involucrados, cómo opera el profesor con ellos y cuál es la naturaleza de los significados y acciones resulta un asunto clave, pues con ello se puede dar cuenta de los

procesos de significación del profesor que participa en el contexto de reformas de la EMS.

II.2 LA APLICACIÓN DE ESTA TEORÍA A LA INVESTIGACIÓN

Hasta el momento se han abordado conceptos clave del enfoque sociocultural que se han considerado necesarios para entender el objeto de estudio que así interesa: los significados que los profesores de EMS construyen o reconstruyen como resultado de un proceso formativo y la manera en que se externalizan en su acción pedagógica en general y en los cambios que así se esperan desde la reforma en particular.

Se ha puesto de relieve la importancia que tiene el lenguaje como instrumento psicológico, la necesidad de la mediación para favorecer el aprendizaje y el consecuente desarrollo, así como el proceso a través del cual se construyen significados. De acuerdo con lo que estipula la teoría, estos procesos son los que posibilitarán una reconstrucción del rol, es decir, una modificación en la práctica. A través del acercamiento analítico con ese bagaje teórico queda en claro la necesidad de comprender y por lo tanto de indagar cómo se manifiestan estos elementos en la práctica docente, en específico cómo se da el cambio de enseñantes tradicionales a enseñantes mediadores, situación que como bien se sabe corresponde a la intencionalidad de la RIEMS.

En la construcción del problema de estudio quedó en claro que los profesores son adultos con una trayectoria personal, formativa y laboral que los ha marcado en distintos sentidos; que los hace percibir e interpretar la realidad desde sus propias perspectivas, y manifestar prácticas docentes generalmente muy arraigadas y que no necesariamente son congruentes con los principios y expectativas de la Reforma. Los profesores pertenecen además a un gremio que posee un discurso que los define como autoridad y les confiere funciones específicas; a la vez participan en instituciones que los regulan y en ocasiones los determinan. Todo esto delimita lo que en términos de Vigostki se denomina desarrollo real, en tanto el profesor posee una serie de significados, implícitos o explícitos, que dan sentido a su acción pedagógica.

Otro aspecto que conviene enfatizar, a propósito de los intereses de este estudio, es el hecho de que en los adultos el aprendizaje se da de manera más compleja, puesto que son más los factores tanto del contexto como de su experiencia y conocimientos previos que intervienen en el modo en que se significa la docencia. Ya no se trata sólo de construcción, sino de reconstrucciones e incluso deconstrucciones de significados, ya que las distintas redes de conceptos a partir

de las cuales se aproxima el docente e interpreta la realidad, pueden ya no ser útiles a los nuevos requerimientos que tiene el rol y la función en el contexto educativo actual. Esto no implica que el docente pueda adaptarse o modificar significados, conceptos y acciones para responder a las nuevas demandas del contexto.

Desde las coordenadas en que se sitúa la RIEMS, al docente se le solicita un cambio de paradigma; cambio que aunque puede estar distante a su ZDR representa la oportunidad para aprender en un proceso formativo. Es importante destacar que al menos en el caso del Diplomado que se deriva del propio PROFORDEMS se distinguen características que se asocian al modelo técnico y que al parecer no corresponde con el tipo de mediación que se espera para que los profesores alcancen un nivel de desarrollo diferente, si bien es cierto que las actividades diseñadas para el Diplomado señalan en su discurso las competencias docentes y la importancia de implementar estrategias centradas en el aprendizaje que favorezcan el aprendizaje autónomo, también lo es, que en la práctica y de acuerdo a lo que informan los mismos instructores, se sigue aludiendo a objetivos y al uso de métodos tradicionales, tales como la clase magistral, contrarios al modelo que se promueve. A partir de este contexto de significado es que cobra relevancia conocer y comprender cómo experimentan los profesores el proceso de pasar de enseñante tradicional a enseñante mediador, qué mediaciones favorecen u obstaculizan su aprendizaje y qué cambios manifiestan en su acción pedagógica. Para dar respuestas a estas inquietudes de investigación se ha considerado a la perspectiva sociocultural como la matriz teórica que guíe la acción en la investigación, puesto que como ya se ha dicho ofrece alternativas metodológicas viables y adecuadas que ayudan a que el investigador social tome decisiones informadas y fundamentadas en los propios avances que ofrece esta teoría.

2.2.1. Principios y orientaciones teóricas para el diseño metodológico

Vigotski llevó a cabo estudios en tres direcciones: 1) instrumental, en tanto el énfasis estaba puesto en el análisis de los cambios que se producen en las funciones psicológicas al eliminar, modificar o introducir mediadores simbólicos; 2) evolutiva, pues su interés se orientaba en cómo se daba el proceso de desarrollo, más que en cómo se manifiesta en un momento preciso. Para ello revisaba los trastornos, crisis y cambios estructurales del individuo; y 3) cultural-histórica, pues partía del supuesto de que las funciones psicológicas se originan en la actividad sociocultural y por lo mismo diferentes épocas y culturas se tendrían que poner en relación con las formas de pensamiento. Ante esto propuso

dos vías de análisis: revisión de registros y documentos históricos y comparación entre las culturas contemporáneas.

Estos trabajos revisados, refutados y ampliados en los años treinta por algunos seguidores de Vigotski, entre ellos Leontiev, Zaporozhets y Bozhovich, tuvieron como principal resultado el surgimiento de teorías que enfatizan la actividad práctica, tocando de manera tangencial el papel de los instrumentos simbólicos.

En los últimos 50 años, después de un periodo de veto en el que los métodos y resultados de esos estudios se ignoraron, la teoría de Vigotski ha tenido una gran influencia en distintos ámbitos, uno de ellos, quizás el mayor beneficiado es el educativo.

Desde sus estudios sobre el desarrollo del pensamiento y de las relaciones con el lenguaje, Vigotski postula que la instrucción juega un papel fundamental para llevar al individuo a nuevos niveles de desarrollo. Este autor señala que la educación precede al desarrollo, lo posibilita y promueve una extensión del agente de aprendizaje llevándolo más allá del individuo, es decir, ubica el proceso de aprendizaje no sólo en la mente de quien aprende, sino en la interacción con otros y en los instrumentos culturales simbólicos.

Al ser recuperadas y revaloradas las aportaciones de Vigotski, su influencia se hace patente, pues como bien se sabe han sido utilizadas como fundamento para teorías del aprendizaje como las de Feurestein y Brunner o como las de Wertsch quien ha generado estudios centrados en las situaciones y en el agente de aprendizaje.

De estos estudios, se han identificado una serie de nociones básicas que pueden servir de fundamento y punto de partida al investigador social que pretenda realizar cualquier estudio que se haga desde este aparato crítico (Vigotski, 1994, Wertsch 1988, Pérez Gómez, 1999, Toro y Marcano, 2005). A continuación se presentan una serie de principios o supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que se derivan de esta postura teórica y que a su vez tendrán un papel relevante en el diseño metodológico de esta investigación:

1. “El reflejo de la realidad es esencialmente reconstructivo (en tal sentido subjetivo)” (Hernández Rojas, 1998, p. 219). Desde esta perspectiva el conocimiento de la realidad se concibe como un proceso de transformación cultural bidireccional, no un objeto estable.

2. La posición epistemológica de este enfoque precisa que el conocimiento se construye a través de un proceso social en el que la persona modifica sus experiencias previas. La reflexión sobre cómo se da esta construcción es muy importante para el abordaje científico del aprendizaje, pues permite atender la conexión que hay entre el comportamiento del sujeto y la organización en la estructura integral de la conciencia.
3. El significado se construye a partir del proceso de internalización, en donde “a) lo externo, que es lo provisto por la cultura, llega a ser interno mediante un proceso de coconstrucción (construcción con otros); b) el insumo cultural es transformado pero a la vez transforma las estructuras de conocimiento previamente existentes; c) los usos posteriores (externalización) del insumo cultural, ya transformado subjetivamente, ocurren de lo individual a lo social y coadyuvan a transformar los procesos culturales” (Hernández Rojas, 1998, p. 224).
4. La elaboración de significados implica construcción y deconstrucción. “Construir o reconstruir nuevos significados a partir de las propias categorías requiere conectar nuestros esquemas con las tradiciones del grupo o de la cultura en cuyas redes se han forjado las interacciones. Comparar, dialogar, contrastar, relacionar y discrepar con las tradiciones u orientaciones del pensamiento público es la única manera de encontrar sentido, potencialidad y limitaciones a nuestras propias elaboraciones y de hacerlas inteligibles a los demás” (Pérez Gómez, 1999 p. 68) El análisis de los significados y acciones debe ser transversal y descendente para conocer los fundamentos y antecedentes de su estado actual.
5. “La comprensión de significados no puede realizarse con independencia del contexto... los fenómenos sociales existen, sobre todo, en la mente de las personas y en la cultura de los grupos que interaccionan en la sociedad, y no se pueden comprender a menos que se llegue a entender los valores e ideas de quienes participan en ellos” (Pérez Gómez, 1999, p. 65). Se deben conocer las posiciones y los marcos de referencia en los que se mueven las personas para comprender la base desde la que construyen significados.
6. Las narraciones tienen un carácter vivo y existencial, “todos los fenómenos deben ser estudiados como procesos en constante movimiento y cambio, es decir, cada fenómeno no sólo posee su propia historia sino que ésta se caracteriza tanto por cambios cualitativos (forma, estructura y características básicas) como cuantitativos” (Toro y Marcano, 2005 p.5).

7. El análisis recomendado para comprender los procesos de las personas es el semántico, ya que la unidad de análisis privilegiada por este enfoque es el significado, en palabras de Vigotski (1994) "el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad del pensamiento verbal que buscamos" (p. 26).
8. La metodología que se propone desde esta teoría para analizar la realidad es aquella que privilegia una postura holística, es decir la que visualiza los sistemas que representan los significados que construyen las personas (el lenguaje por ejemplo) como globales y complejos. En la perspectiva vigotskiana cuando se habla de unidad, se hace referencia a un producto del análisis que, contrariamente al de los elementos, conserva las propiedades básicas del todo. El investigador social no puede dividir esa realidad en variables, sino que la considera como un todo indivisible. Al segmentar la realidad para su estudio, se tendrá un conocimiento parcial y fragmentado de la misma
9. Se ha de buscar el contraste metodológico y la pluralidad de perspectivas. El enfoque sociocultural pretende conocer cada realidad social desde su marco natural, reconociendo su carácter singular, evolutivo e histórico. En este sentido no se pretende la formulación de una explicación teórica única, ni la replicabilidad de una investigación, sino que se busca el contraste permanente de las indagaciones e hipótesis. El producto que se espera de un estudio desde esta perspectiva, va encaminado a elaborar descripciones sustanciosas que permitan dar cuenta de regularidades y transformaciones, semejanzas y diferencias.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

La finalidad de este capítulo se centra en la exposición del diseño metodológico que en un determinado aquí y ahora se construyó para los fines y propósitos de este estudio. En un primer momento se presenta el método y se indican sus características y la relación que guarda con la perspectiva sociocultural; posteriormente se describe el contexto en el que se realiza la investigación y se señalan las acciones realizadas para la recolección y análisis de datos correspondientes a la primera fase de la investigación, la cual ha tenido como principal finalidad la selección de los participantes. Enseguida se explican los elementos y decisiones contempladas para la segunda fase de obtención y análisis de la información, y los aspectos que se tomaron en cuenta durante el estudio y que tienen que ver con consideraciones éticas, de fiabilidad, validez y reflexividad.

III.1. PRESENTACIÓN DEL MÉTODO.

Al ser el interés principal de este estudio el conocimiento y explicitación del proceso de reconstrucción y resignificación que hace el profesor que ha participado en un proceso formativo con respecto a su rol, resulta conveniente tener un acercamiento puntual y analítico con la interpretación que estos actores hacen de su vivencia en el diplomado y con su práctica docente actual a fin de identificar transformaciones y continuidades, semejanzas y diferencias en sus significados y acciones.

Para el logro de estos propósitos es que se ha elegido un método congruente con la perspectiva sociocultural que da sustento y guía al estudio. En la clasificación que hacen Guba y Lincoln (citados por Rincón 1995, y Valles 2000) de los paradigmas de las ciencias sociales, se reconocen tres perspectivas: la postpositivista, la constructivista y la crítica, siendo la segunda la que se considera adecuada para este estudio ya que percibe a la realidad como algo dinámico sobre la que el ser humano puede construir diferentes significados.

Para ahondar más en las razones del por qué se selecciona esta perspectiva y no otra, es que resulta pertinente retomar ideas de teóricos y metodólogos del campo:

Para Hernández Rojas (1998), el conocimiento de la realidad es un proceso de transformación cultural bidireccional y por tanto supone una adecuación entre el sujeto y el objeto mediante una relación de carácter subjetivo e interactivo.

Por su parte Rincón (1995) señala que la perspectiva constructivista hace una síntesis e integración de dos tradiciones teóricas: la hermenéutica interpretativa y la dialéctica, así el método que resulta pertinente a los intereses de la investigación es el hermenéutico-dialéctico, el cual utiliza como estrategia fundamental la interpretación de los hechos en un contexto de relaciones socio-históricas con significado, la comparación y confrontación de las distintas construcciones sociales. El supuesto teórico que enuncia que los signos de la realidad se internalizan en interacción con los otros en un proceso condicionado por el contexto sociohistórico transforman al individuo, y este a su vez transforma su contexto a partir de la externalización, resulta relevante y por lo mismo congruente con los principios de la teoría sociocultural.

Desde esta mirada el método hermenéutico-dialéctico, proporciona herramientas para interpretar y comprender los significados que han construido los profesores dentro del contexto de reforma que les ha tocado vivir y con ello reconocer los cambios que se presentan en los significados y la práctica, pues ve la realidad como algo dinámico y cambiante, en donde se resalta la presencia de múltiples significados pues las distintas personas no necesariamente dan un significado unívoco a una misma situación.

III.2. CARACTERÍSTICAS DEL MÉTODO ELEGIDO

Al conjuntarse la hermenéutica y la dialéctica en un método se está en posibilidad de articular comprensión y explicación y con ello avanzar de la interpretación a la concreción, pues ofrece pautas para entender cómo la realidad se transforma. Con el uso de los principios que aporta este método se pueden reconocer los factores presentes en la construcción de significados y la manera en que estos afectan al aprendizaje y al desarrollo de los profesores. Para poder identificar con mayor detalle las características del método, es que en el siguiente apartado se revisarán por separado cada uno de estos componentes: hermenéutica y dialéctica.

3.2.1. Hermenéutica

De acuerdo con Álvarez (2002), la hermenéutica se ubica como ciencia y arte, ya que por un lado implica un conjunto estructurado de conocimientos y por otro, instrumentos que pueden ser aplicados en la práctica para interpretar y dimensionar la realidad dentro de un momento histórico-social.

Como conocimiento comprensivo, hermenéutica docens, “permite una relación de identidad entre sujeto y objeto, por cuanto el investigador sólo puede acceder al significado de un hecho en la medida en que comparta con él, que reconozca en

él, significados, valores comunes que le permitan acceder a su sentido” (Rincón, 1995, p. 70)

Como herramienta para la interpretación -hermenéutica utens- es un instrumento que permite la comprensión más que la explicación, que acepta que la realidad es polisémica y que se moldea en el acto de interpretación en un sentido dialógico, en tanto implica “proporcionalidad entre intuición y discurso, entre comprensión y argumento probatorio, entre innovación y justificación de la misma” (Álvarez, 2002, p. 17).

En la construcción del conocimiento hermenéutico, es deseable contemplar lo que Alexy (citado por Maravilla s/f) denomina círculos hermenéuticos y que corresponden a tres postulados básicos:

- Primer círculo hermenéutico. Se refiere a la relación que hay entre la precomprensión y el texto, es decir, cuando el hermeneuta se acerca al objeto de su interés ya espera algo, llega con ideas previas que afectan su interpretación. El postulado que corresponde a este círculo es la reflexividad.
- Segundo círculo hermenéutico. Se establece que hay que comprender el todo para poder comprender la parte y el elemento, por tanto implica que el sujeto interpretante pertenezca al mismo ámbito del objeto/texto que interpreta. A este círculo corresponde el postulado de coherencia.
- Tercer círculo hermenéutico. Se sostiene que hay un vínculo entre la interpretación y la aplicación, es decir, los significados se construyen a la luz de la situación concreta a la que se ha de aplicar. El postulado de compleción es el correspondiente.

3.2.2. Dialéctica

El método dialéctico se caracteriza por dos lógicas; dos razones que se confrontan, es decir, se origina en el diálogo de argumentos contrapuestos. Rincón (1995) señala que los cinco rasgos de la dialéctica marxista según Politzer y Lefebvre son:

- “Todo se halla en relación: la dialéctica considera la naturaleza y la sociedad como un todo en interacción, como un todo relacionado...
- Todo se transforma: la dialéctica considera el cambio y el movimiento como condición básica de la realidad...

- El cambio cualitativo: la transformación de la cantidad en cualidad. El cambio cualitativo supone el paso de una cualidad a otra, de un estado a otro... el cambio cualitativo es brusco y repentino, se presenta cuando se produce una ruptura que da paso a un nuevo estado....
- La lucha de contrarios o la ley de la unidad de los contrarios (la vida frente a la muerte, la naturaleza frente a la cultura): como productora de cambio... si no se diera el conflicto no hay progreso... la contradicción une al sujeto que investiga con el sujeto investigado, al pensamiento con la experiencia, y a la práctica con la teoría...
- Ley del desarrollo en espiral: el cambio producido por la lucha de contrarios establece un movimiento en espiral, es decir, que vuelve a etapas anteriores, integrándolas, superándolas, "profundizándolas" al elevarlas de nivel" (Rincón, 1995 p. 71-72)

Estos cinco rasgos se reflejan en la investigación de la realidad afectando la relación entre:

- a) objeto y sujeto de conocimiento, pues implica que éstos se modifiquen mutuamente,
- b) teoría y práctica, puesto que se busca un conocimiento que permita transformar la realidad,
- c) lo concreto y lo abstracto, el pensamiento va de lo concreto a lo abstracto, parte de hechos y pretende regresar a ellos para transformarlos, la abstracción es sólo una mediación.

La dialéctica, al igual que un diálogo, contiene oposiciones y diversidad de pensamientos y se encamina a una síntesis, que permite un nuevo entendimiento de la realidad que integra distintas interpretaciones. Se presenta en dos niveles: interno, que opera en cada persona, y externo, que se da en la interacción con otras personas. Este método sopesa el valor y la fuerza de cada expresión presente en una conversación y permite la generación de un nuevo conocimiento a partir de la apropiación de las aportaciones, la reflexión sobre la situación y el establecimiento de una relación de explicación de los referentes teóricos-contextuales.

En la dialéctica se presentan tres lógicas:

1. “Ontológica: se reconoce que los objetos concretos que van a ser investigados, poseen un desarrollo que requiere conocerse.
2. Indagación-intuición: se conoce lo que se desea saber del objeto.
3. Comprensión- exposición: se comprende, organiza y explica lo conocido” (Peña y Calzadilla, 2006 p. 187).

La dialéctica permite elaborar un modelo explicativo al situar al fenómeno en su carácter dinámico e histórico y favorece la comparación entre distintas perspectivas sobre el mismo suceso; suele estar acompañada por los conceptos hermenéuticos de interpretación y comprensión. En este sentido los métodos dialéctico y hermenéutico se pueden reconocer como complementarios, y el investigador los puede usar simultáneamente.

3.2.3. Hermenéutica dialéctica

De acuerdo con Martínez (2000) “toda observación va acompañada ya de una interpretación, esto es, de una inserción en un esquema o marco referencial que le da sentido, lo cual es una mediación necesaria... nuestro conocimiento es el fruto de esa interacción observación-interpretación; es una entidad emergente” (p. 33).

Para poder estudiar estas entidades, se requiere del uso de una lógica que permita explicar los sistemas, sus circuitos recurrentes y así retroalimentarlos. Esta lógica es la dialéctica, ya que busca sopesar el valor y fuerza de argumentos y opiniones contrarias, a través del cuestionamiento, es decir, de entablar un diálogo en donde se esté abierto a todas las posibilidades.

La dialéctica más que un método, es un estilo de pensamiento riguroso que permite la retroalimentación, la proalimentación y los círculos recurrentes a partir del diálogo entre el caso singular y el todo social, entre las expectativas del intérprete y el significado del texto o acto humano (sujeto y objeto), y entre diferentes espectadores, de manera que enriquece y complementa la percepción de la realidad (Martínez, 2001, Rueda y Vilarroel, s/f).

De esta forma se unen la interpretación y el diálogo. Conde (2008) indica que al establecer un nexo entre la hermenéutica y la dialéctica se puede:

- ubicar al objeto de estudio desde el punto de vista de su génesis, evolución dinámica, desarrollo, crecimiento, intención y causas finales;

- enriquecer la interpretación con categorías como contradicción, cantidad, calidad, negatividad, analogía, tesis, síntesis, entre otras;
- obtener una visión holística, integral y universal del objeto de estudio;
- proporcionar un dispositivo teórico capaz de establecer una reflexión profunda de un fenómeno a partir del reconocimiento de todos los factores que inciden en él; y
- establecer un abordaje crítico, alternativo y realista de la situación.

El representante más reconocido de la Hermenéutica dialéctica es Habermas quien la considera “como un medio para superar no sólo casos de comunicación sistemáticamente distorsionada, sino las condiciones sociopolíticas que nos impiden vivir en un mundo donde imperen la libertad, la justicia y la verdad” (Navarro, 1987, p. 5).

Habermas propone tres vías metodológicas:

- a) Conjunción del entendimiento hermenéutico con la crítica de las ideologías, es decir, propone una reflexión crítica que permita el conocimiento de las condiciones reales que subyacen en el desarrollo de la historia, superando el arraigo del entendimiento a la situación donde se suscita. Habermas propugna porque rijan el orden, la claridad y la precisión sobre el entendimiento del mundo y sobre las decisiones. De esta manera, la interpretación que se hace no se encuentra ligada a un suceso específico, sino que permite entender la situación aunque varíen las condiciones y el contexto
- b) Conexión de la hermenéutica con diversos marcos teóricos. Se requiere aplicar estructuras conceptuales para detectar fenómenos inaccesibles para el observador común, y de esta manera ampliar el rango interpretativo más allá de los límites de la propia capacidad comunicativa.
- c) Conexión de la hermenéutica con una filosofía de la historia con inclinaciones prácticas. Habermas intenta integrar la interpretación hermenéutica en el diálogo histórico, para de esta manera anticipar el futuro y crear condiciones para que lograr el proyecto deseado. En este sentido insiste en la aplicabilidad práctica de la hermenéutica, para estimular la emancipación a partir de la autorreflexión.

Navarro (1987) reconoce que la hermenéutica dialéctica tiene ventajas metodológicas importantes, entre ellas: les da el lugar a los individuos como interlocutores, acredita a la reflexión con un poder clarificador, complementa la interpretación con sistemas metodológicos de referencia y fomenta la aplicabilidad.

De acuerdo con Rueda y Vilarroel (s/f) este método utiliza estrategias que corresponden a las distintas fases de la investigación. Para la determinación del objeto a investigar se debe cuestionar en primer lugar qué es lo que se quiere estudiar y el por qué, desde una perspectiva tanto filosófica y ética, como metodológica, así se puede identificar la teoría que sustenta el estudio y delimitar claramente lo que se quiere y lo que no se quiere descifrar.

En un momento posterior, la elección de la muestra dependerá de lo que se quiera hacer con ella, sin perder de vista que el método hermenéutico dialéctico está concebido para el descubrimiento, la comprensión y la explicación de los sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos. Más que la búsqueda de la universalización a partir de lo que se repite, este método permite intuir o percibir “la esencia, la estructura o la verdadera naturaleza de las cosas que encierra lo universal” (Rueda y Vilarroel, s/f, p. 7).

Para estos autores las técnicas más adecuadas son las que propician el diálogo coloquial, es decir, técnicas que pueden complementarse con otras de acuerdo a la naturaleza del objeto observado, siempre y cuando los instrumentos y procedimientos de aplicación cumplan dos condiciones: su ejecución no debe deformar o distorsionar la realidad y que las observaciones se realicen en repetidas ocasiones (debe haber registro y anotaciones pormenorizadas).

En función de lo anterior puede decirse que la estrategia metodológica por excelencia es el diálogo, ya que “a medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del otro va tomando forma en nuestra mente; adquirimos nuestras primeras impresiones con la observación de sus movimientos, sigue la audición de su voz, la comunicación no verbal (...) el contexto verbal permite, asimismo, motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudarlo a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes” (Rueda y Vilarroel, s/f, p. 8).

Este método, por tanto, proporciona herramientas para entender cómo el sujeto construye significados a partir de su interacción con distintos factores y permite al investigador un acercamiento integral y crítico a la situación. En este estudio facilitará, a partir del diálogo y contrastación entre el antes y el después del

profesor, la interpretación y comprensión del papel que juegan los procesos formativos, los conocimientos previos y el contexto en la reconstrucción del rol docente. Para lograr este propósito, es necesario precisar las acciones y condiciones operativas del estudio. Como parte de este proceso se inicia con la presentación del contexto.

III.3. CONTEXTO-SUJETOS

Para la comprensión y explicación de un fenómeno es necesario conocer el contexto de las personas, por ello en este apartado se presenta un panorama general y se caracteriza a los participantes en la investigación.

Este estudio se realizó con egresados del Diplomado de PROFORDEMS. En el caso de Aguascalientes una de las instituciones formadoras es la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), donde han egresado cuatro generaciones del Diplomado en Competencias Docentes. Para la atención de este programa educativo, la universidad cuenta con 25 instructores: 8 para el Módulo I, 7 para el Módulo II y 10 para el Módulo III. Todos ellos tienen el grado de maestría y cuentan con experiencia en educación en línea.

En octubre de 2012 habían egresado del Diplomado 574 profesores, 90 en la primera generación, 86 en la segunda, 96 en la tercera, 103 en la cuarta, 118 en la quinta y 81 en la sexta. La tabla siguiente muestra el tipo de institución de procedencia de los profesores de estas seis primeras generaciones.

Tabla 13. Egresados de PROFORDEMS-UAA por tipo de institución

Tipo de institución	GENERACIONES					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Instituciones públicas	90	86	76	86	97	65
Instituciones privadas	0	0	20	17	21	16
TOTAL	90	86	96	103	118	81

Es notorio que la participación más numerosa ha sido la de profesores de instituciones públicas (500 del total) ya que ellos cuentan con beca para la realización del Diplomado. La UAA y otras instituciones formadoras junto con los Bachilleratos particulares han buscado estrategias para poder atender a todos los profesores del Sistema de Educación Media Superior, y como resultado a partir de

la tercera generación se ha abierto en cada convocatoria un grupo que atiende a Bachilleratos incorporados a la UAA.

Un dato que ha de señalarse es que si se pone en proporción este número de profesores con respecto al total del Estado para el ciclo 2012-2013 (3,704 profesores), sólo el 15.5% había cursado el Diplomado en la UAA, y aunque debe considerarse que hay otras instituciones formadoras, el número es bajo, más si se considera que muy pocos de los egresados de PROFORDEMS (10% aprox) logran la certificación. Sin duda esto habla de la necesidad de ofertar más espacios y brindar diferentes apoyos a los profesores para que puedan ingresar y culminar con éxito este programa.

Es importante resaltar que 278 profesores, es decir el 62.5% de los 574 egresados de las seis primeras generaciones del Diplomado en la UAA, ha participado en talleres de apoyo para la elaboración del proyecto de certificación. Estos talleres no garantizan ni son un requisito para la certificación, pero permiten conocer y desarrollar los elementos de las propuestas. Las primeras 224 personas que participaron en estos talleres se ubican en las opciones que se marcan en la tabla 13.

Tabla 14: Número de profesores que han participado en talleres para la Certificación por opción.

Opción	No. de profesores
Estrategia didáctica	37
Desarrollo de Material Educativo	99
Proyecto de mejora de la práctica educativa	36
Proyecto de mejora de la gestión educativa	29
Diseño o rediseño de un curso	23
TOTAL	224

Puede observarse que la mayoría de los profesores opta por el desarrollo de material educativo, se desconoce la causa de esto, dos suposiciones que pueden hacerse al respecto son, que por un lado, los profesores puedan encontrar más útil este tipo de proyectos, y por otro, que se sientan con más herramientas para llevarlo a cabo.

Las opciones que menos profesores eligen son las de mejora de la gestión educativa y la de diseño o rediseño de un curso, esto es entendible, porque sólo el

personal en funciones directivas puede desarrollar este tipo de propuestas y en el caso de la segunda, en la mayoría de los subsistemas los cursos ya están definidos y los profesores no participan en este proceso.

Los datos anteriores ponen en evidencia que los profesores están cumpliendo con los procedimientos que señala la RIEMS para su formación, tales como la participación en el Diplomado y la elaboración de un proyecto que les permita certificarse.

Se debe aclarar que en el momento de realizar el trabajo de campo, habían egresado sólo las cuatro primeras generaciones (375 profesores), y a pesar de la participación en los talleres de apoyo para la certificación de las personas que habían cursado el Diplomado (375), sólo 10.6% (37 profesores y 3 directores) había logrado la certificación y se distribuyen por opción como se muestra a continuación:

Tabla 15: Número de profesores certificados por opción.

Opción	No. de profesores certificados
Estrategia didáctica	10
Desarrollo de Material Educativo	11
Proyecto de mejora de la práctica educativa	11
Proyecto de mejora de la gestión educativa	2
No se posee información	6
TOTAL	40

Se desconoce la causa que explique por qué el número de certificados sea relativamente bajo, aunque probablemente se deba a que en ese “aquí y ahora” sólo se habían abierto dos convocatorias para realizar este proceso. Hay que recordar que en las disposiciones actuales de la SEMS se prevé que únicamente se abra una convocatoria por año.

Del conjunto de profesores certificados, 29 son mujeres y 11 hombres, en un rango de edad que va de los 27 a los 67 años. Tres de los profesores certificados ejercen actualmente función directiva y 37 de docencia.

De acuerdo al subsistema de adscripción, 25 laboran en bachilleratos tecnológicos (todos públicos) y 15 en bachilleratos generales (8 en instituciones privadas y 7 en públicas). Al tomar en cuenta el lugar donde laboran, 29 corresponden al Municipio de Aguascalientes, 10 a municipios del interior del Estado y 1 a Zacatecas.

Para tratar de ilustrar estas características se presenta la siguiente tabla, en donde también se incluye la distribución de acuerdo al rango de edad.

Tabla 16. Algunas características de los profesores certificados

Rango de edad		Subsistema de adscripción			Total
		Privados (Todos generales)	Públicos		
			Generales	Tecnológicos	
Sexo					
25-30 años	H				0
	M	1	1	2	4
31-35 años	H				0
	M	1			1
36-40 años	H			1	1
	M	2	1	1	4
41-45 años	H		1	2	3
	M			3	3
46-50 años	H	1	1	1	3
	M	1	2	7	10
51-55 años	H	1		2	3
	M	1		4	5
56 años o más	H			1	1
	M		1	1	2
Total		8	7	25	40

Estos datos resultan pertinentes, pues forman parte de la estrategia de selección de los docentes que participan en este estudio.

Para el caso de esta investigación se propuso en un primer momento tener un acercamiento con estos profesores que han concluido la formación propuesta por la RIEMS y que ya se han certificado. Esta decisión obedece a que el proceso de certificación implica la utilización de las competencias docentes desarrolladas en el Diplomado, por tanto sería esperable que quienes están certificados tengan un grado mayor de desarrollo de las mismas.

Dado que interesa comprender la reconstrucción del rol docente, fue necesario que en esa primera interacción se hiciera con participantes que estuvieran ejerciendo actualmente esta función. Como ya se señaló, hasta el momento hay 37 profesores certificados en función docente (3 de los certificados son directivos).

Es importante advertir que con el acercamiento con estos 37 docentes se estuvo en posibilidad de seleccionar de manera puntual y con fundamentos a aquellos profesores que participarán en la segunda fase de la investigación y en la cual se utilizó el diálogo como la técnica para explorar de manera profunda aspectos relacionados con la resignificación.

Las acciones para el acceso, obtención de información y análisis de resultados de esta primera fase que constituye parte importante de este estudio se presentan a continuación.

III.4. FASE 1

Esta fase del proceso de investigación representa una etapa de carácter exploratorio, en tanto permitió conocer de manera general las continuidades y transformaciones que los profesores manifiestan al hablar de su práctica docente correspondiente al eje temporal antes y después del PROFORDEMS. A partir de este primer acercamiento se pudo dar una primera mirada al cambio y con ello, la posibilidad de seleccionar a los profesores que participaron en la segunda fase de este estudio. A continuación se describen cada una de las acciones.

3.4.1. Negociación y acceso

Este paso de la investigación es de vital importancia, pues de la forma en que se realice dependerá la disposición y participación de los sujetos. Para Sánchez Serrano (2001) se debe negociar el acceso y ganar gradualmente la confianza de los participantes. El acceso se puede obtener a través de responsables, amigos, o de manera más flexible en escenarios informales. Explicar de manera honesta los objetivos del estudio es un asunto clave, pues los participantes al estar informados de lo que se espera de ellos podrán asumir una actitud de colaboración sin que ello implique crear un sesgo o prejuicio que afecte su comportamiento cotidiano.

En este estudio, el primer nivel de acceso se hizo a través de los responsables de PROFORDEMS en la UAA quienes ayudaron a identificar a los profesores certificados y a contactarlos. Con estas claridades se procedió a tener un acercamiento con los profesores para la aplicación del cuestionario inicial (ver anexo 2).

El proceso fue largo y difícil, puesto que requirió de la inversión de varias semanas y el uso de distintas estrategias, sin que se hayan obtenido los resultados deseados, pues hasta ese momento sólo se recuperaron 18 cuestionarios, lo que representa el 48.6% del total.

Los momentos y las acciones que se realizaron como parte del trabajo de campo de esta primera fase son las siguientes:

- a. Se estableció comunicación con los responsables de PROFORDEMS en la UAA, para que proporcionarán información de contacto de los 37 profesores certificados, particularmente el correo electrónico.
- b. Se envió un comunicado, por parte de la coordinadora general del programa a los profesores para solicitar su colaboración en la investigación. En el contenido de ese mensaje se proporcionó los datos de la responsable del estudio.
- c. Se convocó a los profesores, vía correo electrónico, para que asistieran a una reunión informativa en las instalaciones de la universidad y a su vez participaran en el llenado del cuestionario previsto para esta fase en particular. Cada profesor podía elegir uno de los cuatro momentos programados para esa reunión. Los días propuestos para esta actividad fueron 29 y 30 de septiembre y podían acudir en horario matutino o vespertino. Como resultado de esta primera convocatoria se obtuvo la asistencia de una profesora.
- d. Ante la poca respuesta se optó por enviar, vía correo electrónico, a cada uno de los profesores el cuestionario, solicitándoles que respondieran por el mismo medio teniendo como fecha límite el 6 de octubre. Pese a la demarcación de ese tiempo se esperó hasta el día 13. Con este tipo de acción sólo se tuvo la respuesta de otros dos profesores.
- e. Se contactó a los coordinadores académicos de los distintos subsistemas a los que pertenecen los profesores certificados. Con cada uno de ellos se acordó la estrategia para la distribución de los cuestionarios. En los bachilleratos incorporados a la UAA la aplicación fue en papel, pero en la mayoría de los casos fue de manera electrónica. El envío de la respuesta de los profesores se hizo directamente a la dirección de correo de la investigadora, sólo en el caso de CECyTEA, la coordinadora compiló los cuestionarios e hizo el envío correspondiente. Con la ayuda de los coordinadores se obtuvieron otros 15 cuestionarios.

La aplicación de cuestionarios se llevó ocho semanas. Es importante aclarar que sólo dos de los 37 profesores se negaron a participar en la investigación y que del resto de los que no enviaron su cuestionario, establecieron contacto con la responsable del estudio para solicitar más tiempo, pues la sobrecarga de trabajo

les dificultaba su participación. Pese a esta acción se reporta que no se recuperó ningún cuestionario más.

3.4.2. Caracterización de los participantes

La información que se muestra a continuación fue obtenida a través de la segunda parte del cuestionario (ver anexo 2), en donde se preguntaba a los profesores por datos demográficos y otros relacionados con su formación inicial, antigüedad en la docencia y aspectos laborales. Esta información por ser cuantitativa se procesó en el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para obtener frecuencias, promedios y rangos.

Los datos que a continuación se presentan corresponden a los 18 cuestionarios contestados por los profesores. Los subsistemas en los que están adscritos son:

- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes (CECyTEA)/Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), aunque en origen son dos subsistemas diferentes para cuestiones operativas y administrativas dependen de una sola coordinación;
- Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Aguascalientes (CEPTEA) que es la coordinación estatal de la que dependen las instituciones que operan en Aguascalientes y que forman parte del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP);
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) que agrupa a los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis)
- Incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes, donde se ubican los bachilleratos que dependen directamente del mismo; y los
- Incorporados a la Universidad Autónoma de Aguascalientes, que incluye el bachillerato propio e instituciones privadas que se rigen por los programas y reglamentos de esta universidad.

En la tabla siguiente se muestra el número total de profesores certificados y el número de los que contestaron el cuestionario por subsistema.

Tabla 17. Profesores por subsistema que participaron en la fase 1

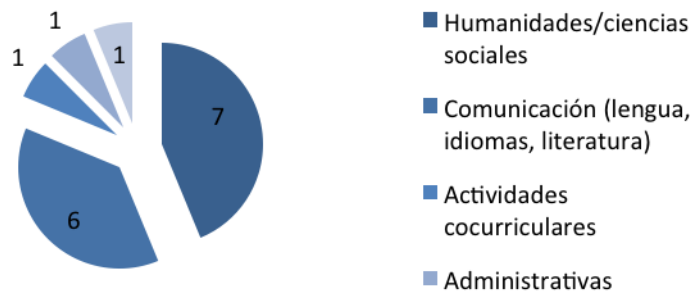
Subsistema	Total de profesores	Profesores que han contestado
CECyTEA/EMSAD	6	6
CEPTEA (CONALEP)	6	2
DGETI	13	2
DGB	1	0
Incorporados IEA	1	0
Incorporados UAA	10	8
Total	37	18

Puede verse que son dos los subsistemas CECyTEA/EMSAD e Incorporados a la UAA donde se logró que la mayoría de los profesores convocados participaran en la investigación, esto podría explicarse por el liderazgo que tuvieron los coordinadores académicos de estos subsistemas, y que como ya se ha dicho, han colaborado en la aplicación de dichos cuestionarios.

Al considerar el tipo de formación inicial que tienen los profesores, puede decirse que diecisiete tienen formación profesional y uno cuenta con la certificación de entrenador de fútbol. De los diecisiete, seis cursaron licenciaturas relacionadas con el área educativa, cuatro con el área de humanidades, tres con las ciencias básicas, dos con el área administrativa y dos más no especifican.

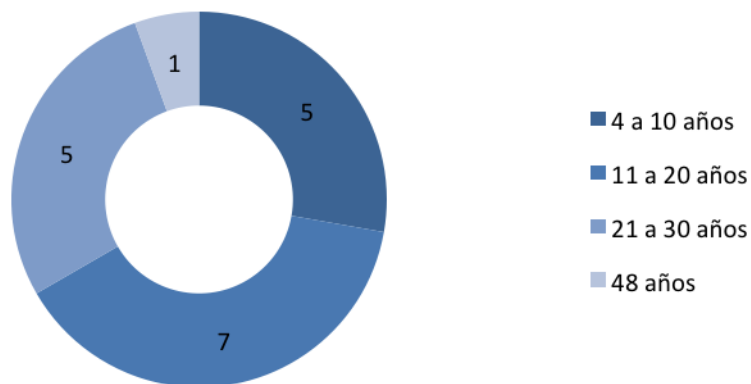
En consonancia con el tipo de formación, las áreas donde predominantemente ejercen su labor docente son: Humanidades/Ciencias Sociales y Comunicación, ésta última, de acuerdo a la definición que hacen los subsistemas agrupa los cursos referentes a lengua, literatura e idiomas. Sólo tres profesores imparten clases en áreas diferentes: administrativas, matemáticas y actividades ccurriculares (educación física). Lo anterior se ilustra en el gráfico 7.

Gráfico 7: Área en la que imparten clases los profesores



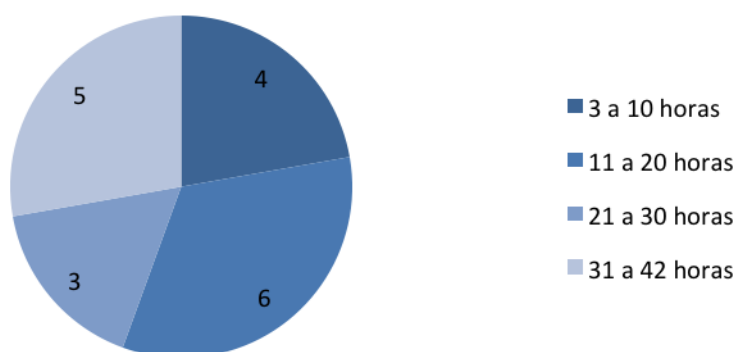
Al revisar algunas de sus características laborales se percibe que los profesores participantes tienen un promedio de 16.3 años de antigüedad en la docencia, en un rango que va de 4 a 48 años. En el gráfico 8 se destaca que dos terceras partes tienen una antigüedad menor a 20 años; ninguno de estos 12 profesores tiene más de 15 años de antigüedad (aunque los rangos del gráfico son de 10 años, no hay sujetos que tengan entre 16 y 20 años dedicados a la docencia). Este dato podría deberse a que es a los profesores noveles a quienes más les interesa obtener la certificación, pues esto incrementa su posibilidad de seguir trabajando en este nivel educativo, ya que un indicador importante para que las IEMS obtengan la acreditación de COPEEMS (Consejo para la evaluación de la educación de tipo medio superior, A.C) y su posterior ingreso al SNB (Sistema Nacional de Bachillerato), es tener un porcentaje alto de profesores certificados.

Gráfico 8: Años de antigüedad en la docencia



Con respecto a las horas semanales que dedican a la docencia, se puede decir que los 18 profesores laboran en promedio 23.2 horas, siendo el mínimo de 3 y el máximo de 42 (ver gráfico 9). Las frecuencias más altas están en los rangos 11 a 20 horas (seis profesores) y 31 a 42 horas (cinco profesores). Debe precisarse que de estos profesores cuatro tienen 20 horas y cuatro, 40 o 42 horas, es decir, caen en las categorías que los subsistemas definen como medio tiempo y tiempo completo. Este dato es un indicio de la estabilidad laboral que tienen dentro de sus instituciones, lo cual los hace candidatos para recibir apoyo para participar en programas de formación y actualización como es el PROFORDEMS.

Gráfico 9: Horas semanales que dedican a la docencia



Siete de los profesores encuestados señalaron participar en actividades adicionales a la docencia. Las horas que dedican a esta actividad se indican en la siguiente tabla.

Tabla 18. Horas semanales que dedican a actividades laborales diferentes a la docencia.

Rango de horas semanales	Número de profesores
8 a 10 horas	3
20 horas	1
35 a 40 horas	3
Total	7

Es importante mencionar que estos profesores en su mayoría laboran un número reducido de horas en la docencia (4 menos de 10 horas) y que además cuatro de

estos siete profesores afirman que su actividad adicional está relacionada con las materias que imparten.

Con respecto a la participación en procesos de formación docente diferentes a PROFORDEMS, se obtuvo que 13 de los 18 han cursado algún programa de actualización, formación continua o capacitación para la docencia. En la tabla 18 se puede observar información más detallada al respecto.

Tabla 19. Tipo de programas de formación docente en los que han participado.

Tipo de programa	Número de profesores
Maestrías relacionadas con docencia	3
Talleres, cursos o diplomados relacionados con docencia	6
Talleres, cursos o diplomados sobre los contenidos de su materia (Inglés)	2
Diplomado de formación de actitudes	1
No se precisa	1
Total	13

Así pues, puede decirse que en general la formación de los profesores ha sido amplia y diversa, de los programas que han cursado algunos están enfocados al contenido de sus cursos y otros enfatizan la parte pedagógica/educativa.

3.4.3. Obtención de información

Es importante recordar que esta primera fase tenía como objetivo, identificar continuidades y transformaciones en la práctica de los profesores, de manera que se pudiera reconocer a aquellos que manifiestaban elementos de cambio, es decir, indicios de un proceso de reconstrucción del rol docente. Con esta mirada es que se procedió a seleccionar a los participantes de la siguiente fase.

Como ya se ha mencionado, el instrumento utilizado para la obtención de datos fue un cuestionario; técnica que sirve para recolectar información de diversa naturaleza, y desde el cual se exploran: hechos, opiniones, actitudes e intenciones. Su uso se recomienda para aplicación masiva y su nivel de estructuración puede variar de acuerdo al propósito con el que se emplea.

En este caso, el cuestionario utilizado se distingue por ser no estructurado. Su contenido se orienta a obtener datos relacionados con las actividades en el aula, las formas de evaluar, las tareas y los saberes que los profesores ponen en uso. En el instrumento se privilegia el eje temporal correspondiente al antes y después

del diplomado pues para efectos de la investigación resultaba importante conocer aquello que se mantiene, cambia o se transforma en las prácticas de los docentes. En el anexo 2 se puede observar este primer instrumento.

Es de destacar que este instrumento fue de gran utilidad, pues con la escritura de los profesores se favoreció su reflexión con respecto a los tópicos que así interesaba explorar. Con este acercamiento se pudo realizar un primer nivel de análisis e interpretación de los significados y acciones (ver infra pag. 113).

El cuestionario tiene también una parte estructurada que sirvió para obtener información para la construcción de perfiles de los docentes.

3.4.4. Técnicas de análisis

De acuerdo con Pérez Gómez (1999) para el análisis de la información es útil contemplar la inducción, la deducción y la abducción como procedimientos de una lógica plural. La lógica inductiva ayuda a respetar la naturaleza de la diferencia y de la singularidad de los acontecimientos y sentimientos, pero esta vía no es suficiente para llegar a la construcción de una teoría, puesto que no se puede generalizar a partir de un hecho singular. La deducción es una inferencia analítica que permite explicar nuestro conocimiento, es decir se parte de una concepción previa que se verifica, se amplía o modifica al observar la realidad. La abducción es una inferencia transversal, a partir de ella se derivan significados provisionales por comparación y contraste con situaciones previas; ayuda a encontrar semejanzas y diferencias, regularidades y transformaciones. Desde este enfoque se recomienda utilizar las distintas lógicas en diferentes momentos para poder tener una visión más amplia de la realidad.

La técnica de análisis que es congruente con el método seleccionado y que además es pertinente para el estudio es el “análisis del discurso”, entendiendo por discurso aquello que el profesor expresa a través de lo que dice y/o escribe en relación a su hacer.

De acuerdo con Peña y Calzadilla (2006) “la hermenéutica discursiva consiste en captar la intencionalidad significativa del autor, a pesar de la injerencia de la intencionalidad del intérprete” (p. 190). El intérprete o investigador comienza con una pregunta interpretativa frente al texto, en este caso dicha pregunta es la que guía el estudio; a partir de ello hace un juicio de carácter hipotético, es decir, se empiezan a hacer acercamientos a lo que el informante expresa y se plantean algunas hipótesis sobre la relación de esto con la pregunta de estudio; este juicio

pasa a categórico mediante una argumentación que sirve para convencer a los otros acerca de la interpretación que se ha hecho.

Mercer (1997) señala tres niveles para realizar este tipo de análisis, mismos que se describen a continuación:

1. Lingüístico, en el cual se examina la conversación como texto hablado, identificando la actos de habla, el tipo de intercambios, los temas que se discuten, etc.
2. Psicológico, la conversación se analiza como pensamiento y acción: qué reglas parecen seguir los hablantes, cómo se reflejan sus intereses y qué tipo de razonamiento siguen.
3. Cultural, nivel que implica considerar la naturaleza del discurso “educado”, los supuestos que están en la base del discurso y los razonamientos que se promueven al interior de las instituciones.

Es importante aclarar que en este estudio el análisis se realizó, a partir del segundo de los niveles, pues lo que interesaba era develar el significado personal que los profesores dan al tema. En palabras de Martínez (2002) lo esencial de todo análisis del discurso es determinar los nexos que tiene el texto (nivel sintáctico), con los significados o sentidos que se le atribuyen (nivel semántico) y con los intereses del investigador (nivel pragmático) (p. 8). El texto debe comprenderse desde dentro y por tanto se debe establecer empatía con el autor del mismo y considerar la tradición (normas, costumbres y estilos). En el diálogo entre sujeto y objeto, este caso el tema de la reconstrucción del rol docente, debe estar presente el todo y las partes en todo momento.

En cuanto al nivel lingüístico, sólo se contempló el tipo de temas que ponen de relieve los profesores, pero siempre en la lógica de comprender los significados que ellos les otorgan.

Las anteriores consideraciones orientaron la tarea de análisis de la primera fase de esta investigación. La información obtenida a través de los cuestionarios fue en sí misma, la primera interpretación de la realidad, pues los profesores al escribir y reflexionar sobre su práctica pusieron en evidencia las principales acciones del antes y después, además de señalar aquello que así consideraban en ese “aquí y ahora” como significativo.

La tarea de la responsable del estudio en este primer nivel de análisis consistió en clasificar la información en un formato (ver anexo 3) diseñado junto con la

directora de tesis, en el cual se hace una primera distinción entre lo que el profesor conserva y lo que modifica (agrega u omite), aspectos que desde la perspectiva sociocultural, ayudan a entender los procesos de significación. De esta manera se pudo identificar las continuidades y transformaciones de la práctica de los profesores, de acuerdo a sus propias expresiones.

Una vez que se incluyó la información en los respectivos aspectos del formato, se procedió a un análisis de naturaleza cuantitativa, es decir, se observó la recurrencia de las acciones que se conservan y las que se modifican, y con ello se identificó a los profesores que manifiestan indicios de transformación en el rol docente. Paralelo a esta actividad también se fue explorando y cuantificando el tipo de actividades en el aula, en especial aquellas que presentaban mayores cambios.

El segundo nivel de análisis de esta fase se realizó a partir de un acercamiento cualitativo a las acciones mencionadas por los profesores, las cuales se clasificaron según regularidades (lo que se conserva) y transformaciones (lo que se modifica). De estas dos grandes categorías se establecieron otras más específicas que hacen referencia a la naturaleza de las acciones, entre ellas se destacan estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, tipos de mediadores y saberes docentes.

Finalmente en esta primera fase también se revisó el tipo de lenguaje que utilizan los profesores, se identificaron conceptos y frases que permitieran reconocer los términos que utilizan preferentemente y que están relacionados con el rol docente.

A partir del análisis y sistematización de la información obtenida a través de la primera parte del cuestionario se identificaron algunas tendencias y con ello la posibilidad de reconocer profesores que conservan sus prácticas y a otros que las han modificado.

Cabe aclarar que en el capítulo de resultados los sujetos son identificados con un número que fue asignado de acuerdo al orden en que se fueron recibiendo los cuestionarios.

3.4.5. Tipificación de los profesores de acuerdo al nivel de cambio.

En primera instancia y antes de proceder a discutir con más detalle los aspectos que se conservan y los cambios observados en los profesores, se presenta en este apartado una síntesis de carácter cuantitativo de lo encontrado en los 18 casos que se analizaron.

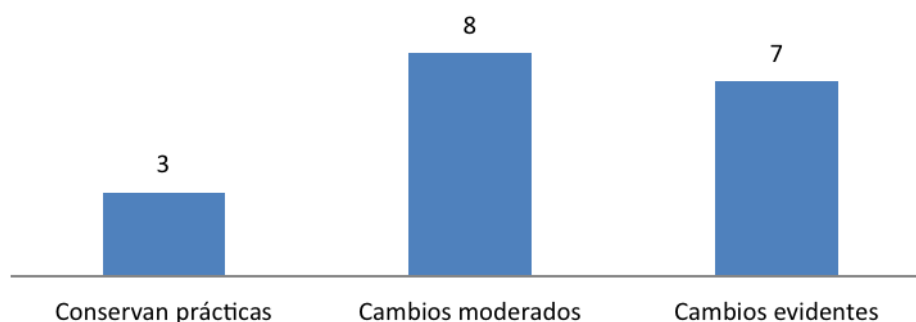
A continuación se procede a presentar un panorama general de las tendencias de los profesores, se procura dar lectura a esta información a la luz del enfoque sociocultural que es el que fundamenta este estudio.

De acuerdo a las respuestas que brindan los profesores se identificaron y cuantificaron las acciones y saberes, tanto los que conservan como los que modifican. A partir de lo anterior se hizo una clasificación de los profesores, señalando para ello tres categorías:

1. Los profesores que conservan la mayoría de acciones en sus prácticas, es decir, realizan las mismas actividades de antes de PROFORDEMS sin modificación.
2. Los profesores que aunque conservan varias de sus acciones, muestran cambios moderados en sus prácticas, la cual se vuelve más sistemática, ampliada y reflexiva.
3. Los profesores que muestran cambios evidentes en sus acciones, como la modificación de las técnicas de evaluación, la introducción de nuevos métodos y estrategias, etc.

En el siguiente gráfico se pueden identificar el número de profesores que se agrupa en cada una de estas categorías

Gráfico 10. Clasificación de los profesores según el tipo de cambios que manifiestan en sus prácticas



Un ejemplo de los profesores que se agrupan en la primera categoría es el profesor uno, quien ante la pregunta que se refiere a la evaluación del aprendizaje, indica que tanto en el antes como en el después de PROFORDEMS utiliza ejercicios, pruebas objetivas y la integración de la evaluación.

Para la segunda categoría se puede señalar como ejemplo, una de las respuestas que el profesor 6 da sobre las tareas fuera de clase: antes de PROFORDEMS era *“trabajo en equipos donde muchas veces no todos trabajaban y eran evaluados en la misma tónica”*. Después de PROFORDEMS *“trabajo colaborativo desarrollado por equipos de trabajo y la evaluación personalizada de sus compañeros y del docente”*. Como puede observarse, la estrategia es la misma: trabajo en equipos, pero después de PROFORDEMS alude a la colaboración y a la evaluación personalizada.

La tercera categoría se puede ejemplificar con el profesor 5, quien al responder a la pregunta referente a actividades en el salón, afirma que antes *“dictaba el tema de la unidad y luego se los comentaba”* y ahora *“los tengo trabajando en equipos de cuatro a seis integrantes, quedando uno de ellos como moderador (...) los estudiantes realizan las diferentes actividades que nos señala el programa y el trabajo que realizan, se nota que lo hacen con gusto, ganas y creatividad; además de que se divierten”*. En esta respuesta puede observarse que el profesor ha cambiado: antes sus actividades enfatizaban su papel como docente y ahora busca centrarse en los alumnos. Esto puede ser un indicio de reconstrucción del rol docente.

Es importante aclarar que si bien hay profesores que no muestran evidencia de cambio (primera categoría), esto no quiere decir que no han podido o no han querido pasar de enseñantes tradicionales a enseñantes mediadores, pues en algunos casos, ellos ya realizaban acciones que tienen que ver con este último paradigma. Como ejemplo de esta situación se incluyen las siguientes viñetas:

“El aprendizaje de idiomas y su división en distintos niveles, a diferencia del resto de las materias, está basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual está basado en el desarrollo de competencias y por lo tanto, específica para cada nivel lo que el alumno debe de saber hacer. Aunque el enfoque en la enseñanza de idiomas siempre ha sido de naturaleza práctica, el hecho de que desde hace tiempo el Marco sea utilizado como referencia tanto para la elaboración de los programas de estudio en el extranjero así como de los materiales utilizados por sus alumnos (libros, CDs, DVDs, etc.), su influencia indirecta ha estado presente en nuestras instituciones ya que son estos mismos materiales los que hemos utilizado con nuestros alumnos desde hace tiempo. De esta manera, a través del uso, de las guías pedagógicas de estos materiales, de los talleres impartidos por los mismos distribuidores de estos materiales y los congresos que suelen organizarse, la labor del profesor ha sido orientada desde hace tiempo hacia el desarrollo de competencias” (profesor 11).

“En Conalep desde el año 2003 trabajamos con el Modelo Académico de Competencias Contextualizadas, para ello nos instruyen con cursos de inducción al mismo, sin embargo, en el 2008 empezamos a trabajar con el Modelo Académico de Calidad para la Competitividad, basado como su nombre lo sugiere en competencias educativas” (profesor 18).

III.5. FASE 2

Con base en el análisis que corresponde a la fase I, se seleccionaron a cinco participantes que manifiestaron cambios evidentes en sus acciones docentes, pues se consideró que a partir de esta información se podrían obtener datos que ayudarían a develar y entender el proceso de reconstrucción del rol docente.

3.5.1. Selección y caracterización de informantes

Como ya se dijo, para esta etapa de la investigación se seleccionaron profesores que desde su discurso, exteriorizado en sus respuestas al cuestionario de la Fase 1 mostraban indicios de haber reconstruido su rol docente y que adicionalmente manifestaban disposición para participar en el estudio. Se eligieron estos casos por considerar que eran los que podían proporcionar pistas importantes para entender con mayor claridad el proceso de reconstrucción, que es el tema de interés de este estudio, ya que al ser los que presentan cambios, pueden hablar desde su experiencia de cómo se generaron, qué condiciones los favorecieron y en qué prácticas se manifestaron.

El trabajar en esta fase con aquellos profesores que podían narrar su proceso de cambio, favoreció la profundidad en el tratamiento del tema, puesto que se podía establecer un diálogo “de ida y vuelta” que permitiría ahondar en aspectos y situaciones específicas, que ayudaran a explicitar el proceso de reconstrucción, desde la perspectiva de estos profesores.

- **Caracterización de los informantes**

Las características de los profesores que manifestaron indicios de cambio y que por tanto se incluyen como informantes clave en esta 2ª fase del proceso se señalan a continuación.

Profesor 5

Profesor de 49 años de edad, y 13 de antigüedad en la docencia. Labora en CECyTEA en el plantel de Rincón de Romos, impartiendo materias del área formativa y básica y su dedicación a la docencia es de 40 hrs semanales. Su

formación inicial es como Lic. en Administración de Empresas y no ha tomado cursos de formación docente además de PROFORDEMS. Es egresado de la primera generación del Diplomado.

Profesor 8

Profesor de 43 años de edad con 4 años de antigüedad en la docencia. Es entrenador certificado de fútbol e imparte cursos correspondientes al área de actividades cocurriculares en CECyTEA plantel Morelos; dedica 6 horas a esta actividad. Es egresado de la tercera generación de PROFORDEMS y además de este diplomado no ha tenido ningún tipo de formación docente. El profesor dedica 35 horas semanales a otra actividad laboral, la cual está relacionada con el tipo de cursos que imparte.

Profesor 9

Profesora de 51 años egresada de la primera generación de PROFORDEMS. Tiene una antigüedad de 12 años en la docencia y actualmente labora en CECyTEA plantel Morelos, donde dedica 22 horas semanales a impartir materias de las áreas administrativa y tronco común, adicionalmente la profesora ocupa 20 horas semanales en actividades laborales diferentes a la docencia, aunque indica que las mismas están relacionadas con el tipo de materias que imparte. La profesora tiene un Máster en Fiscal y una Maestría en Enseñanza Superior.

Profesor 10

Profesora de 53 años de edad y 9 de antigüedad en la docencia; es egresada de la primera generación del diplomado de PROFORDEMS. Labora en CECyTEA plantel Ferrocarriles; cuenta con un total de 42 horas a la semana, imparte materias del área de Ciencias Sociales y Comunicación (Inglés). Su formación inicial es Lic. en Enseñanza del Inglés y además tiene diversos cursos y certificaciones en el idioma inglés.

Profesor 17

Profesora de 50 años, egresada de la primera generación de PROFORDEMS. Tiene 24 años de antigüedad en la docencia y actualmente labora 30 horas semanales en el CETis 80, impartiendo cursos del área de Comunicación, particularmente de Inglés. Su formación inicial es en Docencia Tecnológica y tiene la Maestría en gestión directiva y evaluación de instituciones educativas, además de diversos diplomados de inglés y la enseñanza del mismo.

3.5.2. Negociación y acceso

Una vez seleccionados los profesores para esta fase en particular y con el fin de establecer una cita se estableció contacto con ellos a través de los teléfonos y direcciones de correo electrónico que proporcionaron en el cuestionario de la primera fase.

Como resultado de esta primera acción se pudieron concertar tres reuniones con las profesoras 9, 10 y 17. El profesor 8 señaló que quería pensarlo y revisar su agenda y que él se comunicaría con la responsable del estudio cuando tuviera una respuesta, pasado un mes de este primer contacto, se le llamó nuevamente y manifestó que posiblemente podría participar en la investigación una vez concluido el ciclo escolar vigente.

En el caso del profesor 5, después de intentar contactarlo por correo electrónico y en sus teléfonos personales, se decidió llamar a la institución donde labora, y ahí se informó que el profesor había fallecido recientemente.

Se realizaron las tres reuniones concertadas, aunque cabe señalar que en el caso de la profesora 10, la cita se tuvo que postergar, pues en la primera fecha acordada, la maestra no llegó por imprevistos de última hora.

En las reuniones iniciales con las profesoras se vivieron dos momentos, en el primero dio a conocer cuál es el objetivo de esta parte de la investigación y la técnica que se utilizaría, enfatizando el tipo de participación que se esperaba de parte de ellas. En este sentido, se tomó en cuenta lo que señala Sánchez Serrano (2001) quien considera que es primordial establecer el compromiso de respetar la confidencialidad y privacidad de los participantes; para ello recomienda que para mantener un buen rapport es necesario adecuarse a las prácticas rutinarias de las personas.

En función de estas recomendaciones se estableció un convenio con los profesores el cual quedó asentado y signado en la carta de consentimiento que se presenta en el anexo 4.

Una vez realizado lo anterior, se procedió al siguiente momento consistente en la realización de la entrevista inicial de la segunda fase.

Al final de cada conversación, se hizo la indicación de que posteriormente se haría un nuevo contacto para la realización de una segunda entrevista. Es claro que se requería analizar la información obtenida y hasta después establecer ese segundo contacto. Pese a estas intenciones, sólo se llevó a cabo con la profesora 9, pues

la profesora 17 decidió abandonar el estudio por motivos de salud y con la profesora 10 no se pudo concretar la cita.

3.5.3. Obtención de información

Pérez Gómez (1999) señala que la base de un estudio que se orienta desde la perspectiva sociocultural es el diálogo y el respeto a la pluralidad. El diálogo se establece entre los sujetos/objetos estudiados y entre estos y el investigador, de manera que se pueda construir una interpretación informada y argumentada de la realidad, que así se desea comprender. Lograr el diálogo, es decir, aquel cuya finalidad se centra en la externalización de significados, implica una interacción prolongada entre investigador y realidad, en otras palabras, el observador social ha de estar en el campo el tiempo suficiente para entender los marcos contextuales desde los que se construyen e utilizan los significados.

En congruencia con la perspectiva sociocultural, la hermenéutica dialéctica, también reconoce al diálogo como una estrategia metodológica por excelencia, pues es a partir de él que se pueden externalizar los significados y los procesos de significación que construyen las personas de un determinado objeto de conocimiento.

Por lo anteriormente expuesto es el diálogo la técnica elegida para esta segunda fase de la investigación, el uso que así se hizo se especifica a continuación:

a. Diálogo

Para Vigotski (1994) “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere de un sistema mediatizador, y el prototipo de éste es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo” (p. 28). En la perspectiva sociocultural esta estrategia metodológica es particularmente útil para captar los significados e impresiones subjetivas de los participantes. En este estudio ayudó, a identificar los significados que los profesores han construido en torno al rol docente y a dar cuenta de cómo ha sido ese proceso de construcción/reconstrucción.

Por su parte, Daniels (2003) afirma que la memoria humana es una función apoyada y transformada activamente mediante el empleo de signos. En este caso, con el diálogo se pretendía que a través del empleo del lenguaje, los profesores recordaran, reflexionaran e hicieran explícitas sus concepciones sobre el rol docente, los cambios que tanto éstas como su práctica han tenido y en dónde y cómo se han originado esos cambios, de manera que se pudiera obtener

evidencia empírica que a su vez ayudara a la comprensión del proceso de reconstrucción.

Para propiciar el diálogo, en este estudio se utilizó la entrevista, la cual según Vela Peón, “es una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras” (2001,p. 66).

Como bien se sabe, la entrevista puede adquirir diferentes características de acuerdo a la naturaleza de lo que se desea investigar y del nivel de profundidad al que se quiere llegar, así el nivel de estructura (no estructurada, estructurada o semiestructurada) puede variar de acuerdo al grado de libertad y profundidad con que se desea se expresen los sujetos. Una entrevista semiestructurada centrada en el problema permite profundizar en los temas que interesan dando espacio y oportunidad para la libre expresión de los entrevistados.

En este caso, la entrevista fue individual, a profundidad, ya que se centró en un tema: comprender los cambios en la práctica docente que los profesores así manifestaron en el cuestionario. Para favorecer la ampliación de este tópico y dar oportunidad al profesor de que externara o aclarara ideas o sentimientos relacionados con estos cambios, se les solicitó que hablaran de los mismos.

En cuanto a la estructura, en un principio la entrevista fue más bien abierta ya que se partió de preguntas generales sobre los cambios que reportaron en el cuestionario de la Fase 1; en particular aspectos que cambiaron y los que conservaron, pidiéndoles que explicaran la razón de ello. Desde esta perspectiva se intentaba que externalizaran estos significados. Conforme se fue avanzando en la conversación con las profesoras (durante el encuentro inicial, y en el caso de la profesora 9 también durante la segunda entrevista), las preguntas se focalizaron al retomar lo expresado por las participantes, y se profundizó en aspectos tales como: por qué realizó el cambio y qué fue lo que les ayudó para hacerlo. De esta manera se pudieron obtener textos que ayudaron a describir y explicar cómo estas profesoras habían vivido el proceso, e identificar asuntos relacionados con la reconstrucción del pensamiento y la acción.

Las entrevistas se audiograbaron y se transcribieron, (en el anexo 5 se presenta una de las transcripciones). Cabe señalar que cada una de las transcripciones se proporcionaron a las profesoras para que hicieran las aclaraciones que así consideraban pertinentes.

Se debe recordar que el diseño de la investigación es “flexible de enfoque progresivo, sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales o personales, que puedan suponer influjos significativos para el pensamiento y la acción de los individuos y los grupos” (Pérez Gómez, 1999, p. 71), por tanto durante la realización del estudio se hicieron las adecuaciones pertinentes a las circunstancias y condiciones que se presentaron durante el trabajo de campo.

3.5.4. Técnicas de análisis

De acuerdo con Rueda y Vilarroel (s/f) es sólo en la palabra, en sintonía con el entorno, como el hombre llega a ser hombre, y es a través de ella como se puede comprender el proceso en que cada persona busca el sentido al mundo que lo rodea, por tanto la técnica del análisis del discurso es la estrategia clave en esta fase de la investigación. Las orientaciones metodológicas que se tomaron en cuenta para el análisis son las que a continuación se presentan.

Después de revisar analíticamente varias veces las transcripciones se encontraron temas comunes relacionados con el cambio y se designó un código diferente a cada uno. La información derivada de las entrevistas, se analizó a partir de seccionar, codificar y categorizar el discurso.

Las secciones o recortes del texto se hicieron bajo el criterio temático, es decir se identificaron sucesos o acontecimientos que en palabras de las profesoras fueron relevantes para hacer modificaciones en su práctica docente. A cada uno de estos sucesos se le asignaron los siguientes códigos:

- Aprendizajes. Dentro de esta agrupación se incluyeron aquellas frases o expresiones que denotan conocimientos o habilidades que las profesoras manifestaban haber construido o recuperado a partir de un suceso en un contexto determinado.
- Cambios. Aquí se incluyeron aquellas acciones que las participantes reconocían como nuevas dentro de su práctica educativa. Es decir, aquellas que las profesoras reportaban como diferentes a lo que hacían habitualmente.
- Razones del cambio. En este rubro se concentraron aquellas afirmaciones de las profesoras que indicaban el para qué de los cambios realizados, en otras palabras, la finalidad con las que así los hicieron.
- Lo que facilita el cambio. Aquí se agruparon aquellos elementos que las profesoras identifican como facilitadores del cambio. En términos del

enfoque sociocultural, serían los mediadores que les permitieron hacer modificaciones en la práctica.

- Lo que obstaculiza el cambio. Contraria a lo anterior, en éste se agruparon los elementos que de acuerdo a lo manifestado por los profesores constituyeron un obstáculo para realizar modificaciones en su práctica, y que en algunos casos incluso provocaron que se conservaran ciertas acciones.

Con estos elementos se codificó el texto de cada una de las transcripciones. Debe señalarse que los anteriores agrupamientos, no se fijaron a priori, sino que se construyeron a partir de los primeros acercamientos que se tuvieron con el contenido de las entrevistas. La teoría ayudó a nombrar esos códigos, al recuperar el significado y los elementos que están en juego en la reconstrucción.

El análisis se realizó primero de manera individual, profesora, por profesora, y posteriormente se contrastaron los datos de las tres participantes encontrando similitudes y diferencias y con ello establecer agrupaciones más abarcativas; operación que de acuerdo con la Hermenéutica-dialéctica es indispensable para que a partir de las singularidades se logre identificar lo común y llegar a la comprensión de un suceso, en este caso la reconstrucción del rol docente.

La interpretación en este caso se hizo considerando el contexto en el que suceden las acciones y teniendo como marco el enfoque sociocultural, lo que es congruente con dos de las vías metodológicas propuestas por Habermas: conjunción del entendimiento hermenéutico con la crítica de las ideologías y conexión de la hermenéutica con distintos marcos teóricos. En este proceso se reconoce la presencia de una dialéctica entre los aportes conceptuales de la teoría, los datos empíricos aportados por los entrevistados y la subjetividad de la investigadora, pues las interpretaciones de lo expresado por los participantes se realizaron desde la intencionalidad que se tenía en este estudio y a la luz de los fundamentos teóricos que sirven para explicar el proceso de reconstrucción del rol docente. Estos tres elementos se conjugaron, compararon y contrastaron para llegar a una comprensión más amplia del tema de estudio.

Una vez hecha la contrastación de la información, se estuvo en posibilidad de redactar un primer informe en el que se describe el proceso de desarrollo seguido por las profesoras (el antes y el después), y se exponen los pasos y elementos que se involucran en la reconstrucción, lo que en palabras de Peña y Calzadilla (2006) se corresponde con la lógica ontológica, al reconocer la evolución que tiene

el objeto investigado, y con la lógica de comprensión-exposición de la dialéctica, a partir de la cual se comprende, organiza y explica lo conocido.

A fin de mantener el carácter dialéctico como forma de construir significados sobre la realidad, se hizo una nueva aproximación con la realidad estudiada para entenderla desde su complejidad. Este acercamiento se logró a partir de la presentación de resultados a las participantes. Con ello se pretendía favorecer el diálogo y mejores comprensiones en torno al fenómeno estudiado.

Es importante mencionar que a esa presentación de resultados, sólo acudió la profesora 10, la profesora 17 no pudo asistir por motivos de salud y la profesora 9 solicitó que se le enviara la información vía correo electrónico, medio por el cual ella envió sus comentarios y observaciones.

Esta sesión fue más estructurada que las entrevistas, pues se partió de la presentación de los resultados e interpretaciones preliminares, se focalizó el encuentro en estos datos, para poder ampliarlos o corregirlos. Después de la explicación por parte de la investigadora, se brindó la posibilidad a la profesora que asistió de hacer aclaraciones, preguntas, o de agregar información. De acuerdo a los comentarios que se fueron generando se amplió el diálogo hacia otros tópicos que permitieron profundizar y comprender más el proceso de reconstrucción del rol docente, entre ellos el papel de la motivación personal en el momento de realizar cambios, y el por qué la persistencia de ciertas acciones que comúnmente se consideran como parte constitutiva de la enseñanza tradicional.

En este espacio, se vivenció el “ir y venir” que caracteriza el método dialéctico y que permite a partir del diálogo y la contrastación la construcción conjunta de significados de la realidad.

III.6. FASE 3

De acuerdo con los postulados de la Hermenéutica dialéctica, la comprensión sobre un proceso se enriquece a partir de la comparación y contrastación de posturas y miradas diferentes, y se favorece la explicación del mismo a partir de la Ley del desarrollo en espiral, donde se regresa a fases anteriores, para profundizar y ampliar su comprensión avanzando a niveles más altos obteniendo una mirada holística e histórica del fenómeno.

En este sentido, a fin de ampliar, fortalecer y validar los resultados obtenidos en la fase 2 se decidió incluir a un mayor número de informantes en el estudio. De acuerdo con Rodríguez (1999) la selección de participantes es un proceso

continuado, es secuencial y va ligado a las fases de interpretación, de manera que en cada momento se pueden identificar e incluir nuevos informantes, que respondan a los requerimientos de la investigación; así en la tercera fase de este estudio se determinó partir de ópticas diferentes, de personas con experiencias opuestas respecto al cambio del rol, para enriquecer la comprensión del proceso de reconstrucción del rol docente.

3.6.1. Selección y caracterización de informantes

Se decidió realizar este nuevo acercamiento a la realidad con los profesores que aunque concluyeron el diplomado manifestaron en el cuestionario de la fase 1 conservar la mayoría de sus actividades. La decisión de seleccionar a estos participantes obedece al papel que tiene el contraejemplo en la comprensión de una situación de un panorama distinto y a la vez complementario, en el sentido de entender diferentes condiciones y circunstancias, del proceso de reconstrucción del rol docente.

De acuerdo con lo que señala Flick (2007) este tipo de muestreo corresponde a una selección gradual, procedimiento desde el cual se seleccionan los casos por su relevancia, en este estudio se buscó integrar los casos extremos o desviados:

“Para estudiar el funcionamiento de un programa de reforma, se escogen y analizan los ejemplos cuya realización ha sido realmente un éxito. O se seleccionan casos de fracaso en el programa y se analizan las razones de este fracaso. Aquí, el campo de estudio se revela a partir de sus situaciones extremas para llegar a una comprensión del campo como un todo” (Flick, 2007, pag. 82).

Es importante señalar que en el momento de la realización de esta fase no se descartó la posibilidad de que los profesores seleccionados pudieran haber presentado cambios en su práctica en algún momento de su ejercicio como docentes, por lo que se previó, de haber sido así, el indagar sobre los momentos y condiciones en los que se presentaron esos cambios, para verificar y ampliar la comprensión de este proceso.

Con estas claridades, se regresó a la información obtenida en la primera fase en la búsqueda de los datos de los profesores que no manifestaron cambios. De los tres profesores que se ubicaron en esta categoría, uno no estaba dispuesto a participar en una siguiente fase de la investigación y no proporcionó datos de localización, por lo cual esta fase se realizó sólo con dos profesoras, cuyas características generales se presentan a continuación.

- **Caracterización de los informantes**

Profesora 1

Profesora de 68 años de edad y 48 de antigüedad en la docencia, egresada de la segunda generación del diplomado de PROFORDEMS. Labora en el Bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes con un total de 20 horas semanales, imparte materias del área de Filosofía y Letras y no realiza actividades laborales adicionales. Su formación inicial fue en la Normal Superior y tiene una Maestría en Literatura Mexicana; ha tomado algunos cursos de formación docente, destacando un taller de experiencias de aprendizaje, desde el enfoque del Modelo Curricular por Competencias de la UAA.

Profesora 11

Profesora de 38 años, egresada de la segunda generación del Diplomado de PROFORDEMS. Tiene 7 años de antigüedad en la docencia y actualmente labora 10 horas a la semana impartiendo clases de idiomas en el Bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Adicionalmente labora 8 horas semanales en otras actividades, aunque señala que están relacionadas con el tipo de materias que imparte. Su formación inicial es en Ingeniería química, tiene una Maestría en Enseñanza Superior, y ha participado en diferentes experiencias de formación docente, entre ellos el Diplomado del Modelo Curricular por Competencias de la UAA.

3.6.2. Negociación y acceso

Se estableció contacto directamente con las profesoras seleccionadas a través de los teléfonos que proporcionaron en la fase 1, en el caso de la profesora 11, la respuesta fue inmediata y se pudo realizar la entrevista al día siguiente de establecido el contacto.

La profesora 1 inicialmente sólo proporcionó el teléfono de la institución donde labora, y en el momento de la llamada, únicamente estaba trabajando el personal de tiempo completo, por lo que ella no estaba en la institución y fue hasta el regreso de vacaciones, cuando se pudo establecer contacto y de inmediato aceptó la entrevista.

Al igual que en la fase 2, al inicio del encuentro se presentó el objetivo del estudio, se establecieron las condiciones de confidencialidad, y las participantes signaron la carta de consentimiento (Anexo 4). Posteriormente se realizó la entrevista y al

final se dejó abierta la posibilidad para un segundo encuentro en caso de ser necesario.

Es importante señalar que las dos profesoras mostraron mucha disposición y apertura e indicaron su interés por conocer los resultados del estudio.

3.6.3. Obtención de información

En esta tercera fase la forma de obtención de información fue similar a la de la fase 2, a través del diálogo con una entrevista semiestructurada en donde las preguntas fueron diferentes para cada participante y se derivaron de las respuestas que habían dado en el cuestionario de la fase 1.

La conversación fue evolucionando de acuerdo a las respuestas de las profesoras pero teniendo como eje dos aspectos a indagar: cuáles son las razones por las que no manifiestan cambios, y verificar si en algún momento de su práctica presentaron cambios para indagar cuáles fueron, y en qué condiciones se presentaron.

3.6.4. Técnicas de análisis

Para la fase 3, se utilizó, el análisis del discurso que, como ya se ha hecho mención anteriormente, se entiende como el proceso desvelar los significados a partir de lo que dicen las personas.

En este caso la lógica del análisis fue preponderantemente deductiva, pues se partió de las categorías que se construyeron en la fase dos; se trató de encontrar en el discurso de las nuevas participantes elementos que ayudaran a ampliar, ratificar, reforzar o contradecir dichas categorías, mejorando la comprensión de las mismas.

Debe aclararse que no se dejó de lado la lógica inductiva, pues se tuvo cuidado de no ignorar aquella información, que si bien no correspondía a ninguna de las categorías preestablecidas, proporcionaba datos importantes para la comprensión y explicación del proceso de reconstrucción del rol docente.

La abducción estuvo también presente, pues se analizaron transversalmente las aportaciones de las distintas informantes, comparándolas y contrastándolas, encontrando regularidades y divergencias son las prácticas y significados de las profesoras.

Los resultados de esta fase del análisis se integraron a los resultados preliminares del estudio, entretejiéndose en un discurso donde se trata de explicar los elementos y fases involucrados en el tema de estudio.

III.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los dilemas éticos se pueden presentar en distintos momentos de la investigación, puede ser en las formas de obtener la información, en la toma de decisiones de qué reportar en los resultados y en el manejo de la confidencialidad, entre otros.

De acuerdo con Merriam (2002) “no hay una regulación que pueda decirle al investigador cuándo el cuestionamiento a un participante empieza a ser una interrogación más allá de una entrevista, cuándo se está cayendo en situaciones abusivas o ilegales, o cómo asegurar que los resultados del estudio no serán usados en detrimento de los involucrados” (p.30) Así, los dilemas éticos con frecuencia deben resolverse situacionalmente, de manera inmediata y espontánea sin embargo se pueden tomar ciertas medidas preventivas y en este estudio se realizaron las siguientes:

- La firma por parte de los participantes de una carta de consentimiento (ver anexo 4) en donde se señalaron las condiciones de la investigación y los aspectos de manejo de confidencialidad.
- La verificación de los participantes de las transcripciones de las entrevistas y de las interpretaciones que se construyeron, para comprobar, ampliar o aclarar la información..

III.8. REFLEXIONES SOBRE LA VALIDEZ Y FIABILIDAD

Para que los resultados de un estudio sean considerados sólidos debe buscarse que cubran con criterios de validez y fiabilidad (Vela Peón, 2001, Ruiz Olabuenága, 2003).

En el caso de los estudios cualitativos hay estrategias específicas que permiten hacerlo, en esta investigación se utilizaron las siguientes:

- a) Verificación de los participantes. Se regresó a los profesores las transcripciones de entrevistas e interpretaciones que se fueron realizando para que ellos revisaran que fueran apegadas a la información que proporcionaron. En este caso no fue necesario hacer ningún ajuste, pues las profesoras estuvieron de acuerdo con lo expresado en las transcripciones e interpretaciones preliminares.

- b) Revisión de pares. Los seminarios de evaluación son el espacio propicio para obtener la retroalimentación de expertos (comité tutorial) que permitan lograr la congruencia en el estudio y la claridad en la presentación de los resultados.

Un elemento más que ayudó a la credibilidad de los resultados es la documentación de lo que dicen los profesores, pues es una manera de asegurar que lo que se presenta son los datos de esa realidad y no los que crea el investigador. En este sentido, los cuestionarios y entrevistas se encuentran debidamente documentados y archivados, de manera electrónica y en papel y tanto los cuestionarios contestados como el audio y transcripción de las entrevistas puede ser consultado directamente por quien así lo solicite.

De acuerdo con Toledo (citado por Peña y Calzadilla, 2006) la validez se sustenta en la credibilidad de los investigadores, esto supone que “la verdad está relacionada con el significado que en un marco de referencias intersubjetivas tiene para el investigador lo observado y explícitamente con la forma en que se construyen los significados en la vida cotidiana, esto requiere que toda la información recolectada se interprete en el marco contextual de la situación social estudiada, siendo el contexto un individuo, una comunidad, su historia, su lenguaje, o sus características” (p. 193).

Así pues se ha de buscar la coherencia (segundo círculo hermenéutico), por ello resulta importante que el investigador pertenezca al mismo ámbito de su objeto de estudio, pues facilitará su comprensión de la forma en que el contexto afecta su objeto de estudio. La responsable de este estudio es una profesora, que se ha desempeñado en EMS y que ha sido instructora del Módulo II de PROFORDEMS, antecedentes que le brindan un marco de referencia suficiente para comprender las expresiones de los profesores, pero al mismo tiempo, esta condición puede constituir un sesgo, dado que los conocimientos y experiencias previas pueden traducirse en prejuicios.

El tercer círculo hermenéutico (compleción) también debe hacerse patente, pues los significados deben derivarse y regresar a la situación concreta que se estudia.

Debe recalarse que en este caso una posible limitación del estudio es el hecho de que los informantes son sólo los docentes, por lo que las interpretaciones del investigador se originarán en la percepción que estos tienen de la situación y los resultados deberán entenderse en ese sentido.

III.9. REFLEXIVIDAD. EL PAPEL DEL INVESTIGADOR

De acuerdo con Pérez Gómez (1999) la sensibilidad y competencia del investigador y demás implicados constituye un instrumento esencial de la investigación, pues de esta dependerá la forma en que se capten los fenómenos sociales y los acontecimientos imprevistos

El investigador nunca puede asumirse como externo a la situación que estudia, se convierte en parte del contexto de los investigados y por tanto influye en sus percepciones y acciones y él mismo sale transformado de este proceso. De acuerdo con lo que señala Mercer (1988) es en la interacción educativa que se presenta durante la investigación que se da la socialización cognitiva, es decir, cuando el investigador se convierte en mediador para la construcción de significados inevitablemente introduce un sesgo.

Al ser el investigador un intérprete de la situación -y como lo señala el primer círculo hermenéutico- el hermeneuta siempre llega con ideas previas (precomprensión) que afectan su comprensión.

“Sólo la distancia en el tiempo hace posible resolver la verdadera cuestión crítica de la hermenéutica, la de distinguir los prejuicios verdaderos bajo los cuales comprendemos de los prejuicios falsos que producen malentendidos. En este sentido, una conciencia formada hermenéuticamente tendrá que ser hasta cierto punto también conciencia histórica, y hacer conscientes los propios prejuicios que le guían en la comprensión con el fin de que la tradición se destaque a su vez como opinión distinta y acceda así a su derecho” (Gadamer, citado en Hernández, 2004, p. 74)

En este sentido, no se puede hablar de objetividad, pero sí se pueden vigilar las acciones de la investigadora, para este caso, se utilizó como herramienta de apoyo el diario de campo de la investigadora donde se asentaron reflexiones, impresiones y acontecimientos que se presentaron durante el acercamiento con las participantes.

Otro tipo de registro que es útil a este menester, es el denominado diario del investigador, el cual se realiza en la fase de análisis de la información y consiste en la organización de los datos en categorías, expresando algunas reflexiones sobre los mismos e ideas para seguir indagando, este diario es un documento de trabajo y sirvió para orientar las decisiones que se tomaron en la fase de obtención y análisis de la información. Para este estudio, se hicieron diferentes acercamientos a las transcripciones, creando diferentes categorías tentativas

hasta llegar a las que se presentan en este documento; también se hicieron anotaciones y acotaciones para crear las guías de las segundas entrevistas en los casos en las que las hubo.

Dada la importancia del elemento humano como determinante en la realización de una investigación, puede señalarse, una vez concluido el presente estudio, que esta investigadora pasó a su vez por un proceso de reconstrucción de su propio rol, pasando de tener un enfoque cuantitativo a iniciarse en el paradigma cualitativo específicamente en el uso del método hermenéutico dialéctico como herramienta básica para interpretar los significados externados por los profesores. Entre los cambios que se operaron durante la investigación se pueden señalar:

- El haber pasado de elaborar marcos conceptuales a construir marcos teóricos; el tener una teoría que ayudara a entender la realidad fue un proceso arduo de lectura, internalización de conceptos y uso de los mismos como parte de un lenguaje cotidiano que expresara con suficiente claridad los hallazgos del estudio, pero más allá de este uso académico del enfoque sociocultural, se propició la reflexión sobre las propias concepciones del mundo, del aprendizaje, de la enseñanza, del desarrollo, y aunque se encontraron puntos de encuentro con el enfoque, estos reforzaron creencias y conocimientos previos, en un proceso similar al que viven los participantes en este estudio.
- En la parte metodológica se vivieron cambios particularmente en la línea de las acciones; se pasó de ir con una planeación altamente estructurada y con categorización a priori a dejar que la realidad emergiera por sí misma y ser sólo un instrumento de interpretación y si bien se vivieron momentos de incertidumbre sobre los resultados que se obtendrían, principalmente al realizar entrevistas sin un guión estructurado, se comprobó la riqueza y profundidad que se puede lograr en la información al dejar que afloraran los significados de los profesores participantes.
- En la parte del análisis fue constante el conflicto entre la perspectiva emic vs etic, se tuvo que vigilar en todo momento la emisión de juicios y la actitud evaluativa preponderante en la formación previa, y aunque fue una tarea laboriosa, se pudo interpretar la realidad a partir de la revisión detallada de las expresiones y la agrupación en categorías emergentes de las ideas externadas por los docentes.

En este proceso de reconstrucción la mediación tuvo un papel importante, los profesores del programa, los miembros del comité tutorial y particularmente la

tutora de tesis dieron orientaciones de gran utilidad para cada uno de las fases de la investigación y la corrección del documento, y con sus comentarios ayudaron a eliminar sesgos y juicios tendenciosos de manera que la problemática estudiada quedó representada de la manera más fiel posible.

En el ámbito de lo personal, dos características que favorecieron la culminación de este proceso son la perseverancia y la capacidad de síntesis, ésta última si bien, en momentos dificultó la descripción detallada de los resultados, en general sirvió para presentar de manera ordenada la información y permitió la construcción de los gráficos que resumen los resultados, con la intención de facilitar su lectura.

III.10. LÍMITES DEL ESTUDIO

Antes de presentar los resultados de esta investigación, es necesario señalar los obstáculos de este proceso, entre ellos el principal fue el tiempo, pues se debieron invertir muchas horas al conocimiento de teorías y enfoques metodológicos poco conocidos por quien escribe, y esto impactó la realización del trabajo de campo, el cual se retrasó tomando como referente los tiempos asignados en el programa de doctorado.

El cambio en el paradigma de investigación fue a su vez difícil por el arraigo de ciertas creencias y conocimientos previos que no siempre fueron compatibles con un enfoque cualitativo, lo que representó un trabajo interno de negociación para determinar lo que era más pertinente en el estudio.

Además de estas dificultades personales, durante la investigación se presentaron también algunos inconvenientes derivados de las condiciones del contexto, el más importante fue el acceso limitado y accidentado que se tuvo con los informantes, por lo cual se redujo el número de los mismos, y aunque se trató de solventar esta situación con una tercera fase de investigación, ésta es una de las debilidades que tiene el estudio. Aunado a lo anterior, más allá de la realización de esta investigación había diversas actividades laborales que requerían la atención de esta investigadora, lo cual implicó el desarrollo de habilidades organizativas y de optimización de recursos.

Se tuvieron pocos acercamientos con las profesoras, debido a las condiciones y obstáculos que hubo en el trabajo de campo, en consecuencia hay datos que no se pudieron ampliar o aclarar, y no se puede hablar de un diálogo prolongado de ida y vuelta que es la intención del método elegido, sin embargo, la contrastación

de puntos de vista opuestos, y la devolución de resultados a las participantes dieron elementos de discusión y se enriquecieron las interpretaciones iniciales.

Igualmente la realización de entrevistas, puede mejorar, pues particularmente en las primeras, no se profundizó en las expresiones de las profesoras que resultaban relevantes para el tema, y si bien se pudo regresar en un momento posterior con algunas de ellas, una sugerencia que puede hacerse es llevar a cabo entrevistas más extensas y profundas, y prestar mayor atención a las externalizaciones de los participantes. En este mismo rubro, otra limitación fue la formación clínica como entrevistadora, que indujo a que en algunos encuentros con las profesoras la conversación se desviara a otros tópicos, sin embargo con la continua observación y revisión de lo que sucedía en la conversación, se logró regresar al tema de interés.

El uso de otras técnicas y la opinión de otros actores, son aspectos que también podrían fortalecer el conocimiento del proceso de reconstrucción del rol docente, ya que las que se utilizaron (cuestionario y entrevista) tienen como informantes clave a los profesores, por tanto, lo que se pueda afirmar en este documento es a partir de la percepción de los mismos, no hay elementos ni evidencias que permitan comprobar en la acción lo que afirman los profesores en su discurso.

Finalmente este estudio fue origen de un autoanálisis sobre el tipo de enseñante que se es, sobre los cambios que se han tenido en la práctica, y los momentos y condiciones que hacen que se pierda la espontaneidad y la creatividad y se dejen de proponer cambios en la docencia. Si bien esta confrontación con la propia práctica tiene efectos positivos en la reflexión y autoevaluación, pudo constituir un sesgo, al crear lazos de identificación con las participantes, por tanto se requirió de una constante vigilancia epistémica, para distinguir, que era lo que informaban las participantes, y cuál era la percepción propia sobre las categorías de análisis. El diario de campo ayudó en esta tarea.

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados que se han obtenido en esta investigación, como se recordará hubo tres momentos de acercamiento al campo; es decir, tres fases metodológicas que fueron descritas en el capítulo anterior, y a través de las cuales se pudo focalizar y profundizar el conocimiento del proceso de reconstrucción del rol docente. Los datos recolectados en cada una de las fases se compararon y contrastaron para encontrar regularidades y con ello estar en posibilidades de lograr una síntesis comprensiva del fenómeno que alude a la reconstrucción. Con base en esta acción, la información analizada se pudo integrar en las siguientes categorías abarcativas: procesos de aprendizaje que desencadena o promueve el diplomado; los significados que los profesores han construido en torno a los roles del docente y del alumno; los cambios en la práctica a partir de esos significados; y las condiciones y razones que están en la base de ese aprendizaje y cambio. Aunque cada una de estas categorías constituye en sí misma un apartado del presente capítulo, vale la pena resaltar que a partir de estos datos empíricos recabados, se realizó una lectura analítica con una nueva mirada que permitiera dar cuenta del proceso de reconstrucción del rol docente; al considerar las expresiones de los profesores, se han identificado tres dimensiones del proceso, mismas que se presentan de manera detallada al final del capítulo.

IV.1. PROCESOS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVE EL DIPLOMADO

La realidad presenta signos y significados construidos socialmente; con la mediación de otros se logra conocerlos, interiorizarlos y/o interpretarlos. Estos significados personales que a su vez se externalizan a través de las palabras y las acciones de los profesores, forman parte de distintos procesos que constituyen el aprendizaje.

Al considerar este proceso se puede decir que el aprendizaje de los docentes se sucede en distintos niveles al variar la naturaleza de las experiencias, posturas y actitudes que en él intervienen, en este sentido los profesores que participaron en el estudio reconocen haber construido nuevos significados o haber recuperado y hecho conscientes otros que ya habían significado en procesos formativos diferentes al PROFORDEMS, o bien haber conocido la forma adecuada de nombrar aquellas actividades que ya realizaban en su práctica cotidiana.

Han de retomarse las palabras que usan los profesores para hacer alusión a la utilidad de PROFORDEMS en relación a su aprendizaje: “*los mismos cursos nos indujeron*” (E1, pag 1), “*esto yo retomo y me concientizo*” (E2, pag. 1) “*tomas conciencia de con base a qué estás haciendo las cosas*” (E6, pag.3), los cuáles marcan distintos procesos. Ante este tipo de expresiones es posible advertir que el diplomado como espacio de formación favorece la construcción de nuevos aprendizajes pero también la activación de otros que fueron aprendidos en programas formativos que anteceden a este programa, o bien ofrece los elementos para denominar adecuadamente las propias prácticas. Los distintos niveles de aprendizaje que se desencadenan a partir del diplomado y que pudieron ser identificados por medio del discurso de los profesores, se presentan a continuación:

4.1.1. La construcción de aprendizajes

En el contexto de este estudio se habla de construcción de aprendizajes cuando se tiene por primera vez el acercamiento con un contenido determinado, es decir, con signos que provee la RIEMS, y que hasta el momento de la experiencia formativa eran desconocidos por los profesores. Para ilustrar esta situación se retoma un aspecto del cuestionario 12, donde el participante señala de forma explícita a los modelos de concreción didáctica de Biggs y Marzano como conocimiento nuevo. El diplomado con el respectivo acercamiento, por parte de los profesores a un modelo por competencias constituye el gozne que desencadena procesos de aprendizaje y por ende de enriquecimiento y transformación. El aprendizaje puede ser de distintos tipos: saber hacer, saber conocer, saber ser y convivir, y en este sentido es importante advertir que de acuerdo con lo expresado por los profesores, uno de los tipos de aprendizajes que así reconocen se ubican preponderantemente en la práctica, en tanto corresponden a la dimensión del saber hacer, es decir, los usan tanto en el diseño de una sesión como en la evaluación. A continuación se presentan un par de ejemplos con respecto a esta situación:

“el cambio que se da a raíz del diplomado, pues es saber que tengo que situarme en una... en otra realidad, que el muchacho tiene que saber desde que se va iniciar las clases, qué es lo que le voy a preguntar, hacia dónde va el objetivo” (E1, pag 1) .

“Los portafolios los usamos a partir de que utilizamos el plan de bachillerato por competencias, es lo que vimos en el diplomado” (E7, pag. 8)⁴

Por medio del diplomado, los profesores dan sentido y adoptan el uso de diferentes técnicas e instrumentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Hay otro grupo de aprendizajes que corresponden al saber conocer o saber saber y que se reflejan entre otras cuestiones en el cambio de concepciones del rol del docente y del alumno:

“Los mismos cursos nos indujeron a que nosotros ahora sí que le diéramos más oportunidad al alumno de desenvolverse” (E3, pag. 1)

En esta construcción de significados sobre los roles del docente y del alumno, destacan que del primero se espera “originalidad” pues han de ofrecer más oportunidades para el aprendizaje:

“Decía Laura⁵ [la instructora] que teníamos que hacerlo todo de manera original...no siempre presentar las clases de la misma manera” (E1, pag. 2)

En las viñetas anteriores se resalta el papel que atribuyen al diplomado en la construcción de ese tipo de conocimiento. Para ellos, de una u otra manera ha contribuido en cambios en la concepción de docente/alumno. El reconocimiento que hacen puede ser un indicio de los diferentes niveles de interiorización de las formas de actuar promovidas en ese espacio que pretende ser de “aprendizaje”. En lo teórico (saber conocer) también se destaca el uso de los conceptos clave de la reforma, y que asocian y utilizan para definir sus prácticas, o de teorías específicas que forman parte de los modelos que se privilegian en este programa de formación.

En el saber ser, se puede rescatar el hecho de que los profesores valoran como algo importante la promoción de un clima de respeto y confianza (profesores 1, 3, 4, 15), así como el poderse identificar como formadores, profesores comprometidos con los estudiantes y con su propia vocación, al respecto se abunda más en el apartado correspondiente al rol del docente.

⁴ Para la identificación de las viñetas se numeraron los cuestionarios y las entrevistas por separado, se señalan con la letra C, los ejemplos retomados de cuestionarios y con E, los de entrevistas.

⁵ Se usan seudónimos para cuidar la confidencialidad.

4.1.2. Recuperación y refuerzo de conocimientos previos

Este proceso sucede en casos en los que el Diplomado contribuye a que identifiquen de manera explícita saberes previos, que de un modo u otro no estaban puestos de relieve y por lo mismo quedaban soterrados en algún plano de la conciencia. Precisamente a partir de acciones que se suscitan en este espacio de formación es que los profesores tienden a recordar y a focalizar su atención en conocimientos que habían construido en procesos formativos anteriores, generalmente en su formación inicial o en alguna actualización referente a la docencia. Para mostrar cómo el diplomado ayuda a recuperar lo ya conocido se presenta el siguiente fragmento de texto:

“yo quería como que partir de cero no, empezar de cero, pero teníamos ya muchas bases, teníamos muchos autores que están ya sobre eso” (E1, pag.2)

A través de la relación que hacen con un conocimiento anterior, los profesores se dan cuenta de que la rutina cotidiana contribuye a que dejen de lado técnicas y recursos aprendidos en otros procesos formativos pero que al volverlos a vivenciar cobra sentido su valor en términos de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

“Como que a veces se duerme el docente, yo pienso que por la rutina del trabajo y este diplomado, ésta certificación si vino a despertar en nosotros esa inquietud muy buena” (E2, pag. 1)

Para estos profesores el Diplomado de PROFORDEMS, constituye un escenario que les ayuda a tomar conciencia de lo ya aprendido y las anima a probar cambios en la práctica, pues al parecer este saber se legitima desde esta formación que se intenciona desde la EMS.

“A través de las teorías, de los estudios y de las experiencias compartidas, se da esa concientización. Y ver que en algunos casos dieron buenos resultados, entonces nosotras estamos retomando eso”(E2, pag. 1).

“A nosotros nos enseñaron aquí que debemos siempre de saber qué estilo de aprendizaje tienen los alumnos... esto yo retomo y me concientizo más y que otra vez caigo en la cuenta de que esto es lo mejor para que haya un aprendizaje significativo” (E2, pag.2)

Al revisar este tipo de expresiones se hace evidente el papel que tienen los conocimientos y creencias previas de los docentes, ya que este bagaje de conocimiento sirve de base para significar tal o cual objeto de aprendizaje que forma parte de la estructura curricular del diplomado.

Un apoyo específico para recuperar los conocimientos previos y que se activan desde el diplomado, es la aplicación que pueden hacer de los mismos en un proyecto. A partir de concretizar e integrar conocimientos teóricos y prácticos es que crean conciencia de su utilidad, esto se ve reflejado de manera muy clara durante el proceso de certificación (tanto los talleres de apoyo para la elaboración de proyectos como la presentación y defensa del proyecto):

“Hasta que uno se certifica ve uno... este... realizado todo el trabajo que presento, que fueron los beneficios que le aportó ese diplomado, es cuando uno se va a terminar de dar cuenta que eso era algo bueno, verdad... realmente a la hora de certificarnos es cuando nos hacen todas esas preguntas por qué, en qué se basó, cómo lo hizo, para qué lo hizo” (E3, pag. 7)

4.1.3. Denominación de las prácticas conforme a un referente teórico.

Los profesores usan conceptos teóricos aprendidos en PROFORDEMS para nombrar lo que ya hacen en sus prácticas. En esta experiencia de formación, en especial cuando comparten con los pares, se dan cuenta de que lo que ya realizan de manera cotidiana corresponde a conceptos o principios teóricos de un modelo de enseñanza particular. En estos casos sucede un proceso inverso, pues parten de su acción en la práctica, la identifican para después nombrarla a la luz del enfoque que se difunde en este espacio formativo. En este sentido, el Diplomado tiene una función más en términos de aprendizaje, pues aunque no en todos los casos se manifiesta un cambio notable a nivel de práctica, los profesores logran hacer correspondencias entre significado y significante, la siguiente viñeta ilustra lo anterior:

“Entonces de cierta manera a través de este enfoque comunicativo, estaba desarrollando habilidades o como les dicen competencias y ya se habían desarrollado así. Yo creo que la única diferencia es igual como los alumnos, que tomas conciencia de con base a qué estás haciendo las cosas, o no” (E6, pag. 3).

Al poner nombre a esas acciones, validan sus prácticas cotidianas, si bien no hay una reconstrucción en las acciones, si hay indicios del tipo de significación que realizan, pues ahora argumentan y fundamentan sus acciones y se explicitan las intenciones y razones que están en la base de las mismas. Con este tipo de aprendizaje se hace evidente la relación dialógica entre la práctica y la teoría.

Aunque el apoyo que perciben en el diplomado es en tres sentidos diferentes: un nuevo conocimiento, una recuperación de conceptos previos o dar nombre a sus acciones, es importante señalar que no en todos los cambios que hacen los profesores aluden a un mismo aspecto del aprendizaje, pues mientras para unos la significatividad se relaciona con un elemento teórico para otros está puesta en la implementación de actividades diferentes o en la oportunidad que han de darle al alumno para que asuma un determinado rol. En el siguiente subapartado se ponen en evidencia los aprendizajes que los profesores manifiestan haber construido con respecto a los roles de profesor y alumno.

IV.2. SIGNIFICADOS QUE SE HAN CONSTRUIDO EN TORNO A LOS ROLES DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO

4.2.1. El rol del alumno

Una de las modificaciones más notorias que hacen los profesores en su práctica se percibe en relación a los significados construidos en torno al rol de los alumnos. Desde esta nueva concepción ganan protagonismo y responsabilidad, así se encuentran frases como las siguientes:

“involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje” (C2)

“La búsqueda de conocimiento por ellos mismos, ya que los involucras y es más significativo el aprendizaje, además de que logran retenerlo en su vida y no es algo momentáneo” (C15).

“el alumno construye conocimientos rescatando información previa” (C 18).

Es de destacar que aunque esas ideas son congruentes con el discurso del paradigma que se promueve desde la RIEMS, en donde se busca que el centro del proceso educativo sea el alumno, se aprecia que aún el profesor es quien asume la responsabilidad por “involucrarlos” en las actividades escolares, por tanto aunque se considere que el alumno debe ser responsable de su propio aprendizaje, la iniciativa en la generación de estos procesos reside en el ámbito del profesor.

“Ya las personas que tomamos este curso, este diplomado de PROFORDEMS ya tenemos una idea diferente, ya los alumnos... muy bien guiarlos, darles lo que es el objetivo, llevarlos a la práctica” (E3, pag. 3)

Los cambios en la concepción del alumno se enfocan en dos cuestiones en particular, por un lado, a partir de que el profesor ya no se percibe como el único protagonista del proceso, es que procura darles espacios, para que se involucren activamente en las acciones que así propone, y por otro, se advierte un reconocimiento hacia determinadas características del alumno que les indican nuevas posibilidades en el aprendizaje y por ende diferentes opciones de participación:

“los alumnos son más participativos y no esperan a lo que diga su maestro como una orden” (C5).

“el estudiante se hace responsable de su aprendizaje” (C7).

“los alumnos participan en su aprendizaje de manera activa” (C11).

El reconocimiento que hacen de estas características y de su implicación en el proceso favorece que el profesor seleccione otras actividades y medios que resulten más adecuadas para mantenerlos activos. Con el empleo de diferentes recursos, metodologías y formas de evaluar consideran que *“el alumno se independiza un poquito de nosotros los maestros y le damos un poquito de libertad, más bien sólo lo guiamos” (E2, pag. 3)*. Esta máxima encuentra su correlato en la concepción que se tiene del propio rol docente.

Para estos profesores es importante que los alumnos tengan más práctica, así aseguran logros en términos de sus aprendizajes, al parecer, están equiparando el incremento de ejercicios prácticos con una forma de otorgarle oportunidades para su desarrollo, asimismo consideran que esto contribuye a que aumente su interés y motivación hacia el estudio.

En esta concepción sobresale un supuesto en torno a que la práctica es más fácil para los alumnos que la teoría. Desde este contexto de significado es que los profesores privilegian ejercicios prácticos, pues así es como entienden la centralidad del alumno en el proceso de aprendizaje y con ello asocian motivación e interés, pero también cuestiones de facilidad y sencillez.

Esta concepción de alumno activo y como centro del aprendizaje, es compartida por los profesores que no manifiestan cambios en su práctica, esto sucede porque

o bien tenían ideas previas con respecto a ese rol o porque hubo en algún momento de su trayectoria docente experiencias laborales o de formación, que contribuyeron a conceptualizar desde esta perspectiva el significado de “actividad”. Esta evidencia permite entender que, con o sin PROFORDEMS, las concepciones que se tienen con respecto al aprendizaje son un aspecto asociado a la acción de la práctica, es decir el significado internalizado al respecto encuentra su manifestación en la realización de la docencia cotidiana. Es en este sentido que se aprecia nuevamente la relación entre “pensamiento y acción”.

4.2.2. Rol del docente

Si bien el rol del docente es una parte central en los contextos de reforma y cambio, llama la atención que en las distintas fases de obtención de información, hubiera poca mención a este respecto. Entre los comentarios cuyo énfasis estaba centrado en este aspecto en particular, destacan los del C7 “*el docente es un facilitador del aprendizaje*”; el C10 “*el maestro es sólo un guía*” y el C18 “*se acompaña a los estudiantes durante el proceso como guías*”.

Aunque este tipo de discurso es congruente con los procesos centrados en el aprendizaje que se señalan en la RIEMS, se debe señalar, que los profesores, no porque focalicen la atención en el alumno, consideran tener un papel menos importante, pues la tarea de guiar, orientar, facilitar no les exime del dominio que han de tener de los contenidos de aprendizaje ni de la actitud innovadora que ha de prevalecer en sus prácticas, así lo hace ver una de los profesores:

“Yo creo que aquí viene qué tan creativo es el maestro y debe ser especialista en la materia... es cuando domina y hace uso del conocimiento de esa materia y lo puede expresar de cualquier manera” (E3, pag. 5).

Asumir el rol que así se espera con esta reforma no significa que deban dejar la postura de expertos; consideran que sólo cuando tienen un conocimiento profundo de la disciplina están en posibilidad de seleccionar de manera adecuada diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje. La importancia de saber el contenido de la materia coincide con las respuestas que dan los profesores cuando se les pregunta por aquellos saberes que conservan. En esta situación se pudo identificar que hacen referencia predominantemente al conocimiento sobre los contenidos de la materia.

Así como el conocimiento y dominio de la disciplina es importante para los profesores, otro tipo de conocimiento que se requiere en la práctica cotidiana, es el que se refiere a los conceptos y teorías pedagógico-didácticos. Este saber

corresponde a determinados constructos teóricos que sirven como base para seleccionar y definir las acciones que se realizan en el aula, un ejemplo de ello es la teoría de Gardner sobre los estilos de aprendizaje, lo que podría hablar de la relevancia que tiene la comprensión de principios teóricos en la modificación de la práctica docente.

La expertis en su área de conocimiento y en aspectos de la teoría educativa lo relacionan con el rol explícito que han de asumir, es decir, con lo que les toca hacer; con la forma en que deben actuar, y en especial con aquello que concierne a procesos que implican creatividad e innovación:

“No presentar siempre las clases de la misma manera, no siempre en el escrito, no siempre con pintarrón, no siempre con marcadores” (E1, pag. 3)

“Lo que tratamos de hacer aquí es ser creativos y aquí entra lo que son los estilos de aprendizaje, igual que los de enseñanza, las inteligencias múltiples” (E2, pag. 4)

“Trabajar de una manera diferente con los alumnos, no solamente irse al pizarrón y dejarles tarea y hacerles examen, si no la práctica, de tal manera que el alumno no tome la materia tan pesada como a veces suelen ellos” (E1, pag. 9)

La creatividad la asocian con el tipo de actividades que han de proponer a los alumnos. El acento está puesto en lo variado, en lo diferente, pues eso les asegura que participe, se involucre y aprenda. Se debe señalar que estos procesos de innovación están anclados a la práctica, es decir, en lo que se prueba en la acción cotidiana y se valida a partir de los efectos que producen las nuevas estrategias en el interés de los alumnos.

Desde la concepción de la docencia se aprecia un cambio en la forma, es decir en la estructura de la clase que diseñan para que el estudiante se coloque en la posición de “hacer”; tienen claro que la teoría no es suficiente para que construyan aprendizajes significativos, por tanto toman conciencia de que deben buscar medios y actividades diferentes, que sean atractivas y que promuevan una acción circunscrita a lo “físico”, es decir, las acciones no las relacionan con la actividad mental, es decir buscan poner al alumno en movimiento, qué haga, pero no hay información que hable de procesos intelectuales. En este contexto es que también hacen adaptaciones de acuerdo a las tecnologías que hoy forman parte de la realidad cotidiana del alumno:

“Ellos podrían tener información en la red, pero obviamente necesitan la red, necesitan la computadora, el celular, lo que sea para poder consultar porque si no, están fuera de lugar. Entonces si hay cambios, necesitamos cambiar nuestra forma de ser” (E4, pag.1)

En el trasfondo de estos cambios subsisten motivos del ámbito de la micropolítica, pues la diversificación de acciones y recursos, es lo que, en palabras de los profesores, les permite mantener el interés y la atención de los alumnos. El énfasis que se manifiesta en atender lo práctico y favorecer la actividad de los alumnos hace pensar en un posible riesgo: la promoción de un constructivismo radical, en donde se les deje solos, sin establecer un diálogo y sin una mediación en la construcción del conocimiento. Ante esto surge la pregunta ¿cómo entienden la máxima de que el proceso educativo debe estar centrado en el estudiante?, al parecer, la respuesta está puesta en promover que el alumno haga.

Hay que considerar que estos significados, de manera consciente o no, tienen un impacto no sólo en el hacer, si no que guardan relación con el ser, lo que muestra la interdependencia entre significados y acciones de la que habla la teoría sociocultural, un ejemplo de ello se puede observar en el siguiente fragmento de entrevista donde el cambio en las formas de realizar la evaluación no sería posible si la profesora se siguiera percibiendo en un rol distinto al que se propone en la Reforma:

“El darle a conocer a los alumnos –la forma de evaluar- es parte de ética que nos están dando desde el principio...no son mis enemigos, no soy la autoridad, entonces debo de estar en mejor coordinación con ellos para sacar mejores resultados” (E4, pag. 9)

En la anterior viñeta se pone en evidencia un tipo de alianza, pues con esos cambios en la forma, los docentes están en posibilidad de obtener ganancias simbólicas y hasta mejores desempeños en sus alumnos.

Se puede decir, que sin la interiorización de una nueva concepción del rol, difícilmente los profesores pudieran llevar a la práctica los cambios que así señalan, es decir, para hacerlos es porque han construido significados que avalan tal o cual acción en la práctica misma, sin embargo este proceso no se da de manera unidireccional (teoría-práctica), pues en algunos casos la práctica precede a la construcción de significados, es decir, los profesores asumen un rol determinado sin asignar necesariamente el nombre teórico que recibe esa acción,

esto se logra cuando se pone en contacto con una teoría que les ayuda a explicar su práctica como puede observarse en la siguiente declaración:

“Pues es que eres formador, o sea, yo creo que en general mucha gente ha sido formadora durante toda su vida en competencias; pero quién sabe cuántos maestros hayan sido conscientes de eso precisamente, entonces digo formar es desde la hora en la que llegas a tú clase, desde la manera en la que preparas tu clase, de la manera en la que la presentas, cómo propicias la convivencia entre tus alumnos” (E6, pag. 6)

En general puede decirse que los aprendizajes tienen que ver con significados sobre el docente y el alumno; y sobre la creatividad y la innovación en el uso de metodologías y técnicas, pero debe revisarse, cómo ese discurso de los profesores se encarna en la acción del aula.

IV.3.LOS CAMBIOS EN LA PRÁCTICA

Desde las concepciones que se tienen de la docencia y lo que les significa el rol de alumno, los profesores manifiestan cambios en la práctica. Al modificar los significados que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje adaptan sus acciones cotidianas: ponen especial cuidado en la planeación, diversifican las metodologías y recursos de aprendizaje; favorecen el monitoreo y la evaluación desde distintos momentos y con diferentes técnicas; y priorizan la atención a la formación integral del alumno. Las transformaciones que reportan hacer en cada uno de estos aspectos se describen a continuación.

4.3.1. Planeación

Ya en párrafos anteriores, específicamente en la parte referente a los tipos de aprendizaje, se hizo alusión a los significados que se vinculan con cambios determinados en la acción del docente, por ejemplo, formas de realizar la planeación, tal como puede verse en la siguiente viñeta:

“Me ayudó –el diplomado-- a hacer la conexión entre la planeación de la clase hasta qué es lo que voy a revisar y qué es lo que espero de los alumnos y de qué manera puedo incluir proyectos, de qué manera puedo ayudarlos a que ellos hagan las cosas prácticamente, que sea más fácil para ellos”. (E1, pag 2)

A partir de la planeación anticipan formas de proponer desempeños y de evaluarlos. Hay un reconocimiento explícito de la utilidad de los aprendizajes en el

Diplomado con respecto a las conexiones que hacen entre planeación y evaluación, en otras palabras, manifiestan comprender de manera articulada el proceso educativo, lo que pudiera estar en relación con el conocimiento del Modelo de alineamiento constructivo de Biggs, que es uno de los que se revisan en el Diplomado de PROFORDEMS y que propone la congruencia entre objetivos, actividades y evaluación. En palabras de los profesores esta nueva perspectiva les permite mayor flexibilidad en el actuar, al tener como eje lo que se pretende lograr con el alumno:

“Era más rígida y con menos opciones para los alumnos, no tenía la visión de que desde el momento en que se planea una clase, se debe planear la forma de evaluación, lo que da una visión más amplia de lo que en realidad queremos que los estudiantes conozcan” (C9).

La planeación la relacionan con la manera en que han de incluir nuevas metodologías como es el caso de proyectos; cuidan la congruencia entre lo que se pretende, lo que se hará y lo que se evaluará. En esta acción de proyectar, el dominio de los contenidos curriculares también es parte importante. Desde el análisis de los datos se distingue que en la planeación consideran tres dimensiones: su propia preparación de contenidos y saberes, las actividades que garanticen que el alumno “aprenda haciendo” y la evaluación de esos aprendizajes. Un ejemplo de lo importante que es para el docente el dominio del contenido curricular es el siguiente:

“Entonces, si yo no voy preparada para dar una clase y me hacen una pregunta, yo no puedo quedarme callada, no puedo decir “no sé”, no puedo decirle “es que déjame te lo investigo”, tengo que contestar las preguntas que me hacen... yo creo que si ellos nos ven indefensos en un momento determinado, van a sentir lo mismo, que están perdiendo el tiempo con nosotros” (E4, pags. 4-5)

Aunque los docentes reconocen su papel de guía y orientador para ellos la concepción relativa al dominio de los contenidos es relevante, pues han de ser autoridad en la materia, en tanto conocen y poseen las respuestas para tal o cual situación.

Un cambio más que tiene que ver con la acción de proyectar, es el que se relaciona con el momento y tiempo dedicado a planear una clase, incluso los profesores que no manifiestan cambios evidentes en su práctica, reconocen que está ligada al tiempo que se necesita para realizarla, es en esta fase, donde

establecen de manera explícita y puntual la forma de promover la acción del estudiante.

“Tú los vas llevando, cuál es el objetivo, cuál es la actividad, no nada más en el conocimiento del idioma, sino a nivel de información personal, en ese sentido te lleva mucho más tiempo. Tienes que conjugar muchos más elementos, tienes qué pensar más a largo plazo. Ahora es más fácil con la elaboración de experiencias de aprendizaje, pues es un medio ya de plasmarlo, como un formato que te permite dejarlo ya todo puesto” (E6, pag. 5)

El ejemplo anterior pone en relieve que la acción de planear ayuda al docente a reducir la incertidumbre del cambio que se propone en la propia práctica, la intención integradora que leen e interpretan a partir de un modelo curricular por competencias tal como: “conjugar más elementos” y “pensar a más largo plazo”, les implica otro tipo de organización en los instrumentos de planeación en donde han de prever la elección y uso de diferentes medios y estrategias. En el apartado siguiente se hará alusión a los cambios que se manifiestan en estos aspectos.

4.3.2. Metodologías y recursos de aprendizaje

Uno de los cambios más generalizados que reconocen los profesores, es la implementación de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre ellas destacan la utilización de medios de apoyo como organizadores gráficos; la puesta en práctica de metodologías diferentes, y el uso de estrategias que propician la participación y la interacción entre los estudiantes, tales como las que derivan del trabajo colaborativo. Lo anterior se hace en respuesta a las condiciones en las que se desarrolla la labor docente, como indica el C4 *“hoy se vive una situación en la que solamente con estrategias podemos reflexionar”*.

Al considerar que las estrategias son una parte esencial de las metodologías, sobresale el uso de aquellas centradas en la acción de los estudiantes, como señala uno de los profesores *“se debe hacer las clases más interactivas, que sepan para qué nos sirve cada cosa”* (E4, pag. 1); en este sentido, el uso del método de proyectos les ha resultado útil:

“Cómo voy a desarrollar un proyecto porque ellos con la práctica es mucho más fácil que la captan que con teoría exclusivamente, hay muchos estudiantes que son totalmente... captan todo si se los digo con muñequitos o con práctica que con memorización, pues es más fácil para ellos llevar a cabo

un proyecto, les estoy dando los puntos que les voy a checar, los puntos que voy a referenciar y bueno yo llegar a cada uno de ellos” (E1, pag. 1)

“Lo que hacemos es reunirnos todos, por decirle aquí la academia de segundos, todos los maestros de segundos y preparamos un proyecto. Entonces en ese proyecto, cada materia va a incluir su parte, de tal manera que al final el muchacho sólo tenga un trabajo, pero vamos incluidos todos” (E2, pag. 3)

Los proyectos varían en extensión, pueden ser desde relativos a un tema de un curso, hasta aquellos que abarcan diferentes materias o asignaturas; lo que coincide en todos los casos, es que los conciben como estructuras de sentido que les ayudan a integrar contenidos que les permiten llevar a los alumnos de una postura pasiva asociada con la teoría a una más activa relacionada con el “hacer” en la práctica. Parece ser que los proyectos como metodologías de aprendizaje les facilitan centrar la atención en el alumno, y en este sentido además de que perciben que promueven su actividad, logran visualizar procesos globales en donde de manera coherente hacen una integración entre los distintos momentos: planeación, implementación y evaluación.

Cabe advertir que aunque los proyectos son uno de los métodos de aprendizaje más recomendados dentro del modelo curricular por competencias, y la RIEMS lo aborda a través de los contenidos revisados en el Módulo III del Diplomado de PROFORDEMS, esta estrategia metodológica también está incluida en los programas y libros de texto que manejan distintos subsistemas de EMS. Sirva este comentario como un contexto que ayude a entender que el uso por parte de los profesores de esta apuesta educativa se deriva de dos maneras en particular, por un lado, como parte de sus aprendizajes, es decir la implementan a partir de que conocen y comprenden el qué y el para qué, y la otra, es la que hace referencia al apoyo que encuentran en el libro en su categoría de currículo que guía la acción; en estos casos “seguir el libro” se constituye en la base que les ayuda a implementarla, y por ende a introducir cambios en la práctica.

“En el caso de los proyectos son bimestrales y por decirle este bimestre que ya estamos por terminar si se trataba de eso, que promocionaran ellos un lugar turístico haciéndolo en un folleto, con toda la información en inglés y si lo están llevando a cabo muy bien, esto ya viene en los programas, así se maneja” (E3, pag. 6)

Reportan que las actividades que resultan más relevantes y significativas a los alumnos son las investigaciones y los proyectos, como razones de tales significatividades, dan las siguientes:

“los alumnos reflexionan su aprendizaje, adquieren competencias, ya que practican para adquirirlas y aplicarlas en contextos reales” (C10)

“la investigación es un medio que le ayuda a ir aprendiendo por sí solo” (C1).

“la investigación, ya que les da un panorama más amplio sobre un tema determinado que generalmente ellos seleccionan porque se involucran en su aprendizaje” (C 2).

“trabajo por proyectos, (porque permite) realizar ejercicios de introspección y aplicación a su vida cotidiana” (C3).

“los proyectos en materia administrativa porque los acerca a la realidad laboral” (C9).

Son dos aspectos los que sobresalen en el discurso de los profesores. Uno tiene que ver con aquellas actividades que desde su perspectiva promueven la autonomía y responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje, y como bien se sabe coinciden con los principios de la Reforma. Otro, es con el hecho de que buscan acciones que acerquen al estudiante a su contexto, es decir, que se relacionen con situaciones reales. A través de los proyectos los docentes resuelven el problema de la desintegración de contenidos y de la falta de involucración de los alumnos. Desde sus concepciones consideran que los procesos de investigación, y la resolución de problemas los acerca a situaciones cotidianas más allá de la escuela, además de que los convoca a trabajar juntos como profesores.

El reconocimiento de lo anterior puede ser indicio de que por una parte buscan que los alumnos concreten la teoría en la práctica y por otra promueven la integración de contenidos y el establecimiento de nexos con las experiencias que tienen en su vida cotidiana.

Debe señalarse, que con respecto a las metodologías hay también una serie de acciones por parte de unos docentes que revelan que aún conservan ciertas prácticas previas al diplomado, en sus propias palabras destacan, las estrategias de enseñanza y aprendizaje tales como la presentación del objetivo de la sesión, exposiciones, lecturas, trabajo en equipo y tareas (en general los profesores no especifican el tipo de tareas). A excepción del trabajo en equipos, puede decirse

que en estas acciones el centro está en el profesor, e incluso hay menciones explícitas que hacen alusión a un modelo de enseñanza que difiere al propuesto por la RIEMS, un ejemplo de ello es la siguiente referencia: *“es necesario un poco de la enseñanza tradicional como el aprender procesos y en ocasiones hasta la repetición”* (C15).

En el rubro de los recursos que dicen utilizar en su práctica cotidiana para que suceda el aprendizaje, la mediación es un factor preponderante; de los mediadores destacan los instrumentos psicológicos, entre ellos el lenguaje, los textos y los gráficos, al respecto se hace necesario indagar qué significado asignan los profesores a esta condición. A través de los distintos medios y recursos los docentes pretenden apoyar al estudiante para que pueda lograr los desempeños previstos para cada curso.

La teoría sociocultural señala tres tipos de mediadores: instrumentos materiales, instrumentos psicológicos y otros seres humanos. Con referencia a esto se puede decir que en las respuestas obtenidas en este estudio, se reconoce el uso de cada uno de ellos, tal como se comenta a continuación:

Instrumentos materiales: al respecto los profesores (3 y 11 por ejemplo) señalan el incremento en el uso de TIC para favorecer el aprendizaje.

“Ya ahorita con la red y todo lo demás, la publicidad no se queda nada más en los folletos o impresiones, sino yo digo que hagan un sitio, blog, un sitio en facebook y una página web; hay un sitio en España que nos regala el espacio de página web durante seis meses, entonces ellos pueden durante el semestre ir puliendo, cambiando, poniendo imágenes, ponen incluso videos de su producto, ponen precios y todo lo demás; entonces eso les ayuda a ver cómo es la venta actualmente” (E4, pag. 2)

“en qué más pueden utilizar la computadora; como te digo en idiomas hay veinte mil cosas, hay muchísimos sitios para practicar el idioma, para si te interesa algo de gramática, de vocabulario, y en el mismo ejercicio te chacas si las tuve bien, si las tuve mal y hay por ejemplo estaciones de radio, hay así que tienen sus guiones normales, pero aparte tienen una sección pedagógica, entonces tu puedes meterte ahí y vienen las hojas de ejercicios, tu puedes escuchar la noticia cincuenta mil veces hasta que le entiendas” (E6, pag. 4)

Instrumentos psicológicos: los profesores (entre ellos 2, 3, 4, 9) reportan como un cambio importante el uso de los organizadores gráficos tales como mapas

conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos, para favorecer la organización y procesamiento de la información en sus estudiantes

Otros seres humanos: un elemento en el que convergen es en el trabajo colaborativo como estrategia que favorece que los estudiantes sean también mediadores de sus compañeros, y no sólo el profesor. Como muestra de este punto en particular se presenta la siguiente viñeta: *“este trabajo favorece el desarrollo de la mayoría de sus competencias ya que en él se enseña a convivir y compartir experiencias que le servirán en un futuro para desarrollarse de manera satisfactoria dentro de su entorno”* (C4).

En este sentido, los entrevistados coinciden en señalar que buscan diversificar los medios incluyendo materiales auditivos, visuales, tecnologías en línea y en enriquecer los ambientes, asemejándolos a espacios del campo laboral, pues con ello buscan favorecer un mejor aprendizaje de los alumnos, esto es congruente con la diversificación de actividades, que así se intencionan:

“Los maestros de inglés tendemos a ser muy creativos, poner mucho material visual o auditivo, o crear situaciones en las cuales el muchacho... también hacemos en que piense, que use su pensamiento para crear, para comprender” (E2, pag. 4).

“Anteriormente si yo recuerdo también tuve esa... esa escuela de que llegaba se plasmaba el objetivo, dictar, dictar y se terminó la clase, y ahora pues no... llevamos nosotros un manual de ejercicios que es precisamente pues eh... recopilado por su servidora y otro compañero del plantel que lo hicimos, lo diseñamos pensando en los alumnos” (E3, pag. 3).

“Algunas (temáticas) pues ya se las puse por audiovisual, con vídeos y algunos los estoy haciendo que lo escriban de su mano, se las estoy dando en una hoja, quiero que la escriban con su puño y letra para que le entiendan para que lo capten” (E1, pag. 3).

Por lo general los materiales son elaborados por ellas mismas, en respuesta a las necesidades y características de sus alumnos, pero también a la solicitud que reciben por parte las autoridades educativas, en este caso del director del plantel. Otra característica de los recursos que utilizan, es que al igual que las metodologías, pretenden motivar y propiciar la acción de los estudiantes, lo que corrobora que su interés está puesto en el “hacer” a través de su implicación en ejercicios prácticos.

Este hecho se confirma con lo que informa una de los profesores al momento de presentarle los resultados preliminares:

“para este semestre nosotros ya estamos elaborando nuestro propio material, este, nos platicaba la dirección general que debido a que ya tenemos las herramientas necesarias, ellos al inicio nos propusieron que si podíamos dejar el libro y la editorial a un lado.... Sabemos las necesidades que ellos tienen, con la experiencia y también muchos de nosotros somos especialistas en la materia y sabemos cómo se aprende una segunda lengua. Entonces con todos estos elementos si podríamos hacer un material” (E5, pag. 3)

Al hablar de los recursos y materiales se aprecia una tendencia a vincularlos con las acciones que realizan tanto profesores como alumnos, “los profesores tendemos a ser muy creativos”, “dictar y dictar y se terminó la clase, y ahora pues no” “qué use su pensamiento para crear”, estas afirmaciones son congruentes con la percepción que tienen del alumno activo, y del profesor como guía o facilitador, ¿se podrá pensar que los medios y recursos por sí mismos se constituyen en mediadores, o se tendrán que preparar las condiciones y ambientes para su uso? En torno a la búsqueda de que los instrumentos puedan tener significado y ser trascendentes para los estudiantes, se presenta la siguiente viñeta:

“Ya he trabajado hojas de trabajo en otro lugar que no sea un salón de clases, estamos tratando de que parezca una oficina, ahorita pues nos faltan las computadoras, que es lo esencial, pero pues estamos tratando de adaptarnos de una forma que no parezca salón de clases, sino que parezca una oficina, para que los muchachos se sientan de una manera en otro ambiente y puedan trabajar de diferente forma” (E1, pag. 3).

Con este ejemplo se valora cómo los profesores tienden a modificar los espacios educativos, haciéndolos más cercanos a la realidad y con ello favorecer la forma de aprender que así está prevista en la RIEMS.

4.3.3. Monitoreo y evaluación

La evaluación la conciben como un proceso necesario en todo el acto educativo, pues les permite obtener información que les ayuda a conocer la realidad e identificar las cosas que están funcionando y las que no, y en consecuencia tomar decisiones que lleven a la mejora.

A partir de la evaluación de las propias prácticas y de sus resultados (aprendizajes de los alumnos), es que los docentes identifican aquello que se debe agregar o modificar. En este tenor, es que tienden a usar nuevas técnicas y estrategias para evaluar y así obtener una “fotografía” más completa de la realidad.

Al considerar lo anterior, los cambios que los profesores externan respecto a la evaluación de los aprendizajes tienen que ver con el aumento de indicadores que contemplan, las técnicas que utilizan, los momentos en que la realizan, pero sobre todo con el interés por modificar la percepción de las acciones evaluativas por parte de los estudiantes. Con el incremento de los aspectos a evaluar buscan obtener evidencias de distinto tipo que les permitan ver de forma más completa el nivel de desempeño de los alumnos:

“El alumno debe tener este... evaluados diferentes aspectos como es tareas, participación, trabajo en clase, exposiciones, en mi caso que yo imparto la materia de inglés sería examen oral y pues también examen escrito, coevaluación, verdad... autoevaluación, esto es una serie de pasos que se van siguiendo durante todo su semestre” (E3, pag. 1)

“Estamos viendo aquí entra la evaluación cualitativa y la cuantitativa. Entonces estamos... por ejemplo si estamos enfocándonos a las competencias sobre todo en inglés que deben adquirir las cuatro que son las esenciales... ahora va a leer, va a buscar en un texto un artículo que a él le interese; entonces ya tiene su artículo y después él me va a hablar del artículo, me va a reconocer, por ejemplo unas diez palabritas que a él le van a servir para hacer un escrito y lo voy a evaluar” (E2, pag. 2)

Los profesores tienden a ampliar los aspectos que se evalúan, ¿qué tanto buscan poner de manifiesto el desempeño de los alumnos en distintos ámbitos de la materia que se imparte, para así poder hablar de evaluación de competencias, o qué tanto tienden a cumplir con lo que así se espera desde la RIEMS?. Así como amplían elementos hay una tendencia a implicar a diferentes evaluadores, el responsable deja de ser sólo el profesor, y ahora involucran al propio alumno (autoevaluación) y a los compañeros (coevaluación).

“lo que yo en particular he llegado a la conclusión, de hacer el intento de trabajar lo más que se pueda con los alumnos, enseñarlos a que ellos se autoevalúen, a que ellos coevalúen y no nada más lo que es maestro está revisando con ellos, porque a veces se les entrega una hoja calificada y en vez de guardarla, la tiran a la basura, ni se dan cuenta. Y es importante eso,

que se enseñen ellos autoevaluar, a coevaluar; pero realmente de una forma justa” (E7, pag. 4)

Igualmente señalan que buscan formas de evaluar tanto cualitativas como cuantitativas; en ese discurso sobresale el empleo de técnicas diferentes al examen, entre las que se destaca la rúbrica:

“Entonces él me va a exponer “a el artículo de esto, esto”, entonces en la rúbrica yo voy a poner ciertos puntos con los cuales lo voy a evaluar. Y si él me lo hace bien y si también hace su escrito de un parrafito con esas diez palabras; entonces él se desempeñó bien ese día de acuerdo a mis rúbricas. Pero en el examen, él reprueba, qué voy a hacer, yo no me voy a ir sólo con el examen sino que ahora me voy a fijar en la competencia que él desarrolló”. (E2, pag. 3)

El uso de esta técnica les favorece la valoración que pueden hacer de distintos aspectos del desempeño del alumno, particularmente de las habilidades que manifiesta. Debe notarse que en la viñeta anterior hay un vestigio del rol del profesor en tanto rige lo que se tiene que hacer y los alumnos han de responder a lo que él pide y/o espera, al parecer usan las rúbricas para verificar.

Sobresale el hecho de que ya no consideran el resultado de un examen como evidencia suficiente del aprendizaje, ya que en sus propias palabras, un examen pone nerviosos a los estudiantes y no refleja fielmente su aprendizaje, por tanto recuperan otros elementos para poder decir si un estudiante ha desarrollado una competencia o no. Aunque con esta manera de evaluar se delinea otro tipo de práctica evaluativa, resulta claro que todavía hay profesores (C3 y C8) que consideran al examen como una forma de evaluación; examen al que ahora le asignan un menor porcentaje, en diferentes formas y cantidad.

El por qué se mantiene el examen tiene que ver con las normas y costumbres de las instituciones, y como se ha visto en capítulos anteriores, el contexto en el que se desenvuelve el profesor es un factor que se asocia a la reconstrucción del rol docente. Una evidencia del cómo la estructura institucional interviene en las acciones del docente es la siguiente:

“Por obligación tengo que poner un examen e incluso ahorita por ejemplo nos los piden ya desde antes de iniciar, nos piden los exámenes que vamos a aplicar, si tenemos otros instrumentos de evaluación, tenemos que tener la evaluación continua, los trabajos que tenemos todos los días, las tareas,

entonces hay que hacerlos o sea tenemos que darle un valor a ese examen, tengo que conservarlos” (E1, pag. 9)

El portafolios es otra técnica que implementan en el proceso de evaluación, consideran que además de que les facilita la valoración de distintos aspectos, favorece la autoevaluación y la reflexión sobre el propio aprendizaje:

“en el portafolios quedaría plasmado lo escrito, aparte el portafolio les sirve para lo que es la presentación oral, examen oral, y al final hacer todas esas reflexiones, al final tienen una reflexión de todo el curso y quedan muy contentos; [aunque] al principio no les gusta tanto porque no están acostumbrados a trabajar así, luego lo mal llenan, un desastre” (E6, pag. 2)

Esta diversificación en los indicadores y en las técnicas, implica también que la evaluación la hagan en distintos momentos y con distintos fines, la profesora 10 es muy explícita en este sentido y señala la importancia del monitoreo:

“Cuando hay alguien que aún así con el material y eso no, pues yo me acerco y trato de ayudarle; de todas maneras sirve que uno ande viendo, monitoreando, para ver qué están haciendo y si comprendieron o no”. (E2, pag. 5)

La atención continua al trabajo del alumno, está relacionada con una percepción del aprendizaje como un proceso al que se debe observar para identificar el nivel de desarrollo en que se encuentra el estudiante y para verificar que los medios y actividades que se les proponen sirvan como ayudas al logro de los desempeños. Lo anterior es congruente con lo que ya se señalaba con respecto al cambio de concepción del rol del alumno, pues le dan la responsabilidad de su propio aprendizaje, a través de la reflexión pero entendiendo el aprendizaje como acción.

Algo que debe resaltarse de estos cambios en las formas de evaluación, es que después de la participación en PROFORDEMS, considera que la evaluación es más consistente con lo que se pretende enseñar y más centrada en el aprendizaje, como lo deja ver la siguiente viñeta:

“Ahora los números tienen un significado cuando sabes en que te equivocas y tienes la oportunidad de mejorarlo y recuperar conocimientos previos y los nuevos en la aplicación a la realidad” (C 6).

Esta forma de ver la evaluación se fomenta también en los alumnos, un ejemplo de ello es lo que señala uno de los profesores al hablar del papel del alumno como autoevaluadores

“ven qué lograron, qué no lograron, qué les sirvió, qué mejorarían de lo que les sirvió, o qué cambiarían, o qué harían diferente; y con base a esos objetivos ellos definen sus objetivos para la siguiente unidad” (E6, pag. 1)

El uso de estas estrategias y momentos en la evaluación, no siempre se hace por iniciativa propia, si no que se implementan por requerimiento del nuevo modelo:

“a vuelta de un año ya estaría todo el bachillerato en el plan por competencias, el nuevo programa y en todos se deben de hacer portafolios de evidencias, pero nosotros tratamos de unificar y simplificarlo” (E7, pag. 8)

A pesar de esta “imposición” que se hace desde la Reforma, los profesores expresan haber observado un cambio positivo en sus estudiantes, una actitud menos temerosa ante situaciones evaluativas, ejemplo de esto es lo siguiente:

“Hacemos una práctica que le llamamos “happy practice” es su evaluación final de ellos, pero ellos lo hacen con tanto gusto, lo hacen este... felices, felices porque ellos... son tantas ideas las que tienen y son este... o sea cómo le quisiera decir, ellos son muy felices al presentar esa práctica, ellos no creen que son... que es examen, ellos hacen cuentos, hacen parodias, hacen canciones, pero hablando del autor, cantan la canción, comedias, hacen muchas cosas y todos quieren participar” (E2, pag. 2).

Al parecer con este tipo de acciones, se ha logrado que los alumnos, no sólo vean a la evaluación como una calificación, si no como una forma de demostrar lo que son capaces de hacer, en otras palabras, se puede decir que la evaluación estaría cumpliendo su función, pues es un medio que les permite visibilizar los aprendizajes y las áreas de mejora y oportunidad de los estudiantes.

4.3.4. Atención a la formación integral del alumno

Un aspecto que surgió durante la obtención de información, es que los profesores, además de atender los contenidos propios de las materias que imparten, tienen interés en reforzar la formación de los alumnos en otros ámbitos, esto es consistente con lo que plantea la RIEMS, específicamente con las competencias genéricas del bachiller. Un ejemplo de lo anterior son las siguientes expresiones:

“Estamos durante el semestre tratando de reforzar, a mí me gusta mucho apoyarlos en lo que es esta cultura general, ellos jamás han oído hablar de Chopin, cualquier autor de música clásica, de obras, de ópera, de todo eso, entonces me gusta ayudarles, apoyarles en esa forma durante el semestre” (E1, pag. 5)

“pero en cuestión de “qué voy a hacer”, pues formación de hábitos, llegar temprano, cumplir, etc; y de las actividades que ellos hacen aparte, pues ver...” (E6, pag. 2)

No debe descartarse que otra posible explicación a este tipo de acciones es la cultura general como aspecto que se evalúa en el EXANI II, examen que presentan los alumnos al egresar y que además de ser un elemento considerado para su ingreso a Educación Superior, es un indicador que se resalta en las instituciones de EMS. Entre mejores resultados tenga un bachillerato puede ser mayor la demanda de alumnos para ingresar en ese plantel.

Todos los cambios que se han señalado hasta el momento implican una concepción particular de los roles de profesor y alumno. Visibilizan a este último como el centro del proceso educativo y se le concede un papel más activo, y en consecuencia el profesor se coloca en una posición de guía y facilitador.

IV.4. CONDICIONES Y RAZONES QUE ESTÁN EN LA BASE DEL CAMBIO

De acuerdo al análisis de la información recabada, los datos que ayudan a entender el cambio se agrupan en tres categorías: lo que les facilitó el cambio, lo que lo dificultó y la razón que subyace en la decisión de esos cambios. A continuación se explican cada uno de estos aspectos.

4.4.1. Lo que facilita el aprendizaje y por ende el cambio

Putman y Borko (2000) señalan que las personas tienen una serie de conocimientos y experiencias previas que los hacen acercarse a la realidad de una cierta manera, en esta aproximación, la ayuda que se recibe de otros más entendidos, los contextos significativos y la acción de compartir, se convierten en herramientas que favorecen la construcción de significados. En función de lo anterior, en este apartado se presentan cinco núcleos de significado que aluden a formación inicial y continua, modelaje y mediación de las facilitadoras, el trabajo colaborativo y la actitud del propio profesor.

- Formación inicial y continua

En cuanto a los contextos significativos, los informantes de este estudio hacen referencia a su formación inicial:

“Yo hice mi licenciatura aquí en la Autónoma en Enseñanza del Inglés y ahí desde el inicio manejamos muchos los autores, Gardner y todos ellos” (E2, pag. 2)

Los profesores también tienen como semejanza el haber participado de manera habitual en distintos procesos de formación, tanto diplomados como posgrados:

“Hice también una maestría de enseñanza superior, pues esa me ayudó a conocer más bien las bases de la educación” (E1, pag. 1)

“Yo tuve la suerte hace cuatro años de que me enviaran a Canadá a recibir una certificación también en competencias, entonces allá nos enfatizaron lo bueno que son las rúbricas... yo tomo más conciencia a partir de esa certificación que fui a hacer allá a Canadá, porque allá se maneja todo así con rúbricas y por competencias también. Entonces desde hace cuatro años las retomo más” (E2, pag. 3)

Estos procesos de formación constituyen escenarios de aprendizaje desde donde los docentes adquirieron contenidos y experiencias significativas y que en el Diplomado usan para interactuar con los contenidos de aprendizaje que ahí se proponen. Todo indica que hay una diferencia entre lo que aportan los posgrados y este diplomado, pues lo que han cursado algún posgrado reportan que ahí se generaron los aprendizajes de principios y conceptos básicos del ámbito educativo y en el diplomado es donde hacen conexiones con conocimientos nuevos a partir de que se recuperan conocimientos previos y caen en cuenta de su importancia y del cómo pueden utilizarlos en su práctica cotidiana. Esas situaciones formativas en las que han participado les proporcionan los medios necesarios para construir significados nuevos pero también para resignificar en tanto que explicitan conocimientos previos y los conectan a nuevos esquemas.

La relevancia de los procesos formativos se corrobora al revisar las expresiones de las participantes en la fase 3, en el caso particular de la profesora 11, se aprecia que si bien sus prácticas no cambian, su participación en una conferencia la hace darse cuenta de que los libros que usaba estaban dentro del Marco Común Europeo y al investigar por cuenta propia, conoció más del enfoque por

competencias y tomó conciencia de que las actividades que venía realizando se correspondían a esa perspectiva del aprendizaje.

- Modelaje y mediación de las facilitadoras

La naturaleza social de la cognición se hace patente cuando estas profesoras reconocen que un papel importante lo tuvieron sus instructoras del diplomado.

“Me gustó mucho la maestra que nos dio, Laura Castro⁶, se me hace muy buena persona, logró conjuntarnos porque la verdad pues cada quien estábamos para nuestro lado y ella logró conjuntarnos, nos conocimos más, como que trabajamos en equipo más fácilmente” (E1, pag. 2)

“Una maestra que nos asignaron nos fue guiando y nos fue haciendo hincapié en cada parte de nuestro trabajo que teníamos que entregar, sí íbamos mal nos guiaba” (E3, pag. 6)

Se puede observar, que esas instructoras del PROFORDEMS se constituyeron para los docentes en mediadores de su proceso, pues les facilitaron el aprendizaje a través de sus actitudes, pero también por medio del tipo de actividades y recursos que se utilizaron durante esa formación. Así pues, los facilitadores que resultan significativos se convierten en modelos a seguir y mediadores en este cambio, y de acuerdo con lo que señalan las participantes de este estudio, este aprendizaje se consolida cuando se traslada a un proyecto concreto, tal como se les solicita en el momento de la certificación.

El uso de instrumentos, a través de los dibujos y gráficos que se utilizan como forma de mediación entre los compañeros resultaba significativo, pues con este tipo de ayuda como eran las presentaciones y explicaciones ante los otros, se resaltaba la naturaleza distribuida de la cognición, y con ello se favorecía la socialización de sus conocimientos.

“Pues nos daba por ejemplo un determinado tema, nos daban la antología y con eso teníamos que trabajar para hacer presentaciones, hacer estas explicaciones ante los demás compañeros pero de forma gráfica o con dibujos o con todo eso y bueno sí fue interesante” (E1, pag. 2)

⁶ Para cuidar la confidencialidad se usan seudónimos.

De acuerdo con esta condición de la cognición, cada uno posee una parcela del conocimiento, y sólo al relacionarlo con el de los demás, incrementan el propio, como se observa en la siguiente viñeta:

“ese compartir de experiencias frente a frente con los maestros, lo cual lo considero muy ventajoso, no... que en forma habitual. No es lo mismo estar frente a frente, platicar y compartir; que hacerla en línea. Entonces a veces por ejemplo estábamos en un tema y de ese tema nos organizábamos en equipos y entonces podíamos compartir, porque podíamos exponer, explicar, enriquecer cada una de las actividades” (E1, pag. 1)

Por tanto contar con este espacio para escuchar a otros, para pensar en la propia práctica, para descubrir nuevas formas de ser y hacer, es una base que reconocen como esencial en la decisión del cambio.

Adicionalmente, en la práctica docente cotidiana, también se tienen otros mediadores, como pueden ser profesores más experimentados o las autoridades educativas, esto queda de manifiesto en la siguiente viñeta, donde la profesora habla de por qué empezó a usar ejemplos de la vida real:

“Cuando empecé en la U.C., me decía mi jefe es que es muy importante, por decir si yo daba fiscal, es muy importante que si les hablas de requerimiento, les digas qué es el requerimiento, que les digas cuáles son las causas de no atenderlo” (E4, pag. 6).

Pero ¿qué es lo que les ayuda a llevar este aprendizaje a su práctica cotidiana?, al parecer son dos factores los que resultan relevantes: el trabajo con otros compañeros y la actitud que el mismo profesor tiene ante el cambio.

- Trabajo colaborativo

Además del trabajo con pares que se reconoce en PROFORDEMS, la actividad colaborativa se intenciona también en los propios centros de trabajo. Aquí se observa como el contexto institucional y sus formas de organización favorecen la colegialidad. Sin importar si se da de manera espontánea o impuesta, las acciones de la academia van orientadas a construir nuevas estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. La colaboración adquiere varios significados: dividir el trabajo, la unión para fortalecerlo y aprender del y con el otro.

La división del trabajo, entre los miembros de la academia la hacen para optimizar tiempos, evitar la repetición de contenidos con los alumnos, y en consecuencia hacer más fácil y sencillo el trabajo:

“Entonces decidimos juntarnos, somos cuatro o cinco personas que estamos en el área y pues ya fue más sencillo, porque mira tú vas a dar este tema, tú das hasta aquí, yo doy de aquí en adelante. Entonces de aquí en adelante ya nos pusimos de acuerdo y creo que está funcionando mejor” (E4, pag. 2)

En otro sentido, han comprobado que estar unidos es importante, pues ello les ayuda a “sostenerse” en ese proceso de cambio que se impulsa desde la reforma; con la colaboración de los compañeros, se puede hacer un frente común para sortear las presiones administrativas e institucionales. En el apoyo con los otros encuentran la motivación ante el cambio.

“Como estrategia sabemos que estamos unidos, las personas que estamos dentro de eso, sabemos que nos apoyamos los unos a los otros, y pues pensar que estamos trabajando por los muchachos” (E1, pag. 7)

“Nos organizamos en academias de trabajo, entonces cada inicio de semestre nos organizamos y todas las materias... lo que hace la dirección es decir “se van a juntar en academias para ver que pueden hacer”, pero ellos nada más dicen así, y de ahí todo el trabajo lo hacemos nosotros, con los programas que tenemos, con los temas, en fin. Es muy bueno trabajar en – academias -“ (E2, pags. 3 y 4)

El tercero de los significados que le dan a la colaboración, queda en evidencia en el siguiente fragmento de entrevista, donde se aprecia la forma en que los profesores valoran el trabajo de academia como una manera de aprender de los demás y enriquecer las propias prácticas.

“hay maestros que si manejan el portafolio y otros que no, pero los que sí lo manejamos; por ejemplo antes yo si podía hacer y ya, pero como ahora hay otros maestros que también lo manejan, entonces nos ponemos de acuerdo y pues siempre se enriquece, todo mundo aporta o trasladas” (E6, pag. 6)

El trabajo con otros compañeros se realiza tanto de manera libre y espontánea, como impuesta a partir de la propuesta que les hacen las autoridades educativas.

En ambos casos, perciben a los “otros” como ayuda, que favorece, que brinda apoyo y que sostiene en tiempos de incertidumbre. Así pues, los mediadores que más se presentan en este proceso de aprendizaje y cambio, son otros seres humanos, personificados en los profesores que también participan en PROFORDEMS, instructores y compañeros de trabajo.

En relación a la interacción que se da con otros actores educativos, el profesor 17 señala *“dialogar con los padres”* y el profesor 11, rescata la importancia de la participación de las autoridades educativas para coordinar el trabajo de los profesores al indicar *“el hecho de que todos los profesores nos estandaricemos (aunque muchos profesores no hayan tomado el curso de PROFORDEMS, si han tomado el diplomado de la universidad) ayuda a que los alumnos se acostumbren a trabajar de diferente manera”* (C11).

Lo anterior pone en evidencia la naturaleza social de la cognición, pues a partir de la interacción con otros es que se reconoce la construcción de aprendizajes, tanto de índole cognitiva como de tipo afectivo social.

- La actitud del propio profesor

Para mostrar el papel de la actitud de los profesores en el proceso de aprendizaje y cambio se incluyen las siguientes viñetas:

“Yo pienso que todos los cambios son buenos, y así comienzan los buenos proyectos” (E5, pag. 4)

“Conforme fue pasando el tiempo, los módulos, los temas, que ahora esta tarea, me fui involucrando de tal manera que, pues vi estos cambios y me agradó, me agradó, bueno me agradó tanto y el cambio lo acepté tan bien” (E3, pag. 4)

“Va depender de nosotros que ya lo tomamos –el diplomado- que sigamos con él, que lo llevemos a cabo, que sigamos trabajando con él... porque en muchas ocasiones, aunque la dirección te esté diciendo que lo hagas, si tú no estás motivado, o si tú no eres... no estás comprometido con tu profesión, no lo vas a hacer” (E2, pag. 6).

“cada quien aprovecha las cosas de diferente manera y ahora sí que cada quien aprende hasta donde quiere aprender” (E6, pag. 7)

En lo que coinciden los profesores, es en la presencia de un componente volitivo como detonante de procesos de aprendizaje; en este tenor, la voluntad y la disposición se tornan en elementos esenciales en la decisión por involucrarse con el cambio y asumirlo; la responsabilidad recae en el docente, en lo que quiera hacer y en el grado de compromiso, y esto lo vinculan con el nivel de motivación:

“otro aspecto que yo vi en compañeros, era la motivación que tenían sobre seguir preparándose, como educación continua, aprendizaje continuo” (E5, pag. 2)

La responsabilidad con el propio rol, no se adquiere cuando asumen el rol de docente, ese valor lo han construido tanto en su historia personal como en su experiencia laboral en otros contextos:

“A lo mejor por la responsabilidad que teníamos desde las industrias o en la empresas....simplemente hacerlo lo mejor posible y yo creo que de ahí tomamos una responsabilidad. Las otras dos personas que están trabajando con nosotros, no han trabajado en empresas, pero como que ya los imbuimos en nuestro negocio: todo lo tenemos que hacer lo mejor posible” (E4, pag. 8)

Algo que ha de resaltarse de la viñeta anterior, es que si bien este componente volitivo es de naturaleza personal, se desarrolla en la interacción con otros, a partir del trabajo colaborativo, lo cual puede ser un indicio de que las diferentes condiciones que favorecen el cambio no se presentan en aislado, sino en la dimensión social es que se complementan unas a otras..

El hecho de que se repita la mención del componente volitivo con todas las participantes hace pensar en su relevancia para los procesos formativos de los docentes. La actitud también guarda relación con la gestión del cambio y sus efectos en las prácticas.

- Los efectos positivos de los cambios en las prácticas

Vale la pena resaltar que cuando los profesores constatan que las modificaciones que hacen en su práctica cotidiana a propósito de tal o cual principio de la Reforma tienen un resultado esperado o exitoso, tienden a la apertura y con ello a la incorporación de nuevas estrategias, incluso se convierten en promotoras del cambio con sus compañeros:

“Entonces ya la conexión –entre planeación, implementación y evaluación– yo la hago directamente y ya les dije a los compañeros: en el diplomado nos dijeron esto, pues ellos todavía no lo tomaban, entonces pues si tienen razón, entonces vamos a ver cuáles van a ser los objetivos de la materia y cómo llegamos a ellos” (E4, pag. 4)

En otro tenor, se ha de mencionar que los resultados positivos que tienen en sus prácticas, también son un factor que hace que mantengan determinadas acciones. Con o sin reforma, aquello que funciona y que produce resultados tiende a conservarse ¿para qué cambiar una determinada acción que por sus resultados se considera exitosa? El caso de una de los profesores, quien al ser cuestionada sobre el por qué conserva ciertas acciones es un ejemplo que ilustra esta situación:

“porque me sirven, porque pues todas sirven para diferentes cosas” (E6, pag. 1)

Si bien, los resultados positivos ante una acción que se implementa desde el marco de la reforma puede ser un elemento que ayude a iniciar y a consolidar los cambios, también lo es, la tendencia a mantener aquello que es exitoso y funcional, sin importar que esa acción se corresponda o no con los principios y fundamentos de la RIEMS.

Estos ejemplos se relacionan con los criterios del aprendizaje mediado, en especial con la trascendencia, es decir, el aprendizaje se torna significativo, por el uso que se le puede dar y por los resultados que de él se derivan. La gestión del cambio y sus efectos pueden verse limitados ante resultados negativos:

“buscas maneras de motivarlos, digo a veces funciona muy bien y otras no tanto [cuando no funciona] tienes que ser flexible y tienes que adaptarla” (E6, pag. 7)

Los resultados positivos o negativos pueden generar cambios y mejoras, pero también propician que el docente abandone las nuevas acciones y regrese a utilizar aquellas que si funcionaron como se aprecia en la viñeta siguiente:

“yo en secundaria intenté salvar a los más alumnos que se pudiera de forma oral y extra clase porque ya en el grupo no se podía, y ahí también los grupos eran numerosos en algunos otros más, pero de todos modos no

me dio resultados, hasta yo decía “aunque trate de aplicar este sistema, pero creo que de todos modos fracasé” y ya lo dejé” (E7, pag3)

La reflexión sobre la propia práctica es otro de los elementos que les permite verificar qué es lo que funciona y lo que no, y a partir de ello es que toman decisiones orientadoras al cambio y a la posible mejora:

“claro que ahorita no vamos a decir “esto está perfecto”, con la marcha vamos a decir “esto quedó bien, esto no” y vamos a ir mejorando el material” (E5, pag. 4)

“Es una reflexión sobre la manera en cómo se trabaja, la manera en cómo se diseña; qué me está faltando o que puedo incluir para enriquecer mi práctica, a dónde quiero que vayan los alumnos” (E5, pag. 2).

Lo anterior se vincula con lo que se señalaba como uno de los procesos de aprendizaje que manifiestan los profesores, que es la toma de conciencia sobre las propias prácticas, la recuperación de la experiencia previa como forma de identificar lo que marcha bien y lo que debe mejorar. Esto coloca la práctica en el centro del proceso, pues es a partir de esta y de los resultados que en ella se observan que se consolidan los aprendizajes y se implementan cambios.

4.4.2. Lo que inhibe el cambio

Así como existen factores que facilitan e impulsan el cambio, hay condiciones que los docentes reconocen como inhibidoras. A continuación se muestran aquellas de las que hicieron mención.

- Exceso de trabajo administrativo

Los requisitos administrativos quitan tiempo a otras labores que consideran más relacionadas con la docencia y la mejora del aprendizaje. Los trámites y el papeleo se ven como carga que no tiene vinculación con la práctica y por lo mismo sin repercusiones en los resultados. Una muestra de esta situación es la siguiente:

“No sé si sea pretexto de la reforma, porque nos están pidiendo muchas cosas administrativas y hay veces que no tenemos mucho tiempo de trabajar en la docencia que es lo que nos llama la atención” (E1, pag. 3)

“y con este sistema, aunque no es malo... aunque yo simplificaría algunas cosas en cuanto a... no sé, evitar tantos registros, tanto papeleo, que luego

se va con la gestión de calidad, que con esto o con lo otro; entonces es muy pesado y a veces eso no da el resultado” (E7, pag. 4)

Los profesores perciben que cada vez es mayor el trabajo administrativo que se les asigna. Para ellos el tiempo invertido en lo administrativo va en detrimento del trabajo académico. La tensión que experimentan entre las demandas de la dimensión pedagógica y de la organizativa-administrativa les causa desgaste, y al parecer la manera en que resuelven esa tensión es llenar el papel por llenarlo, por ejemplo un formato de experiencias de aprendizaje o un registro de avances, pero sin que esto se refleje en la docencia habitual, es decir, hacen lo que así se les solicita, pero en la práctica las actividades que realizan no coinciden con lo que plasman en tal o cual documento; los profesores mantienen las acciones con las que se sienten cómodos.

- Cursos aislados y sin sentido

Entre las condiciones que inhiben el cambio, está el tipo de trabajo que se intenciona en la academia y en la formación docente. Para estos profesores, las acciones que poco tienen que ver con sus necesidades e intereses carecen de sentido.

“Que esos cursos que nos dan en el intersemestre sean algo que nos sirva, no que nos lleven a un curso de autoestima, o como esta vez que nos dieron microenseñanza cuando ya la vimos 4 o 5 veces durante el tiempo que hemos estado ahí, para qué nos sirve, si ya la tenemos, si ya la vimos, recordar, pues si nada más recordar lo que ya hemos visto, pero no es un curso que nos ayude en algo” (E1, pag. 6).

Si bien, en párrafos anteriores, se veía que el trabajo con otros y los procesos formativos eran señalados como elementos del cambio, en estas situaciones, esto no sucede, pues no alcanzan a percibir la condiciones para reunirse, tales como tiempo y exceso de actividades. Con respecto a la formación, reconocen que cuando estas acciones no cubren los criterios de la mediación, por ejemplo la trascendencia, no les ven utilidad, pues al parecer no ofrecen retos cognitivos. Además de ello, cuando hay ausencia de intencionalidad/reciprocidad, es decir, la toma de conciencia de que ellos son el centro de la actividad, conlleva que no se sientan tomadas en cuenta en el proceso.

- Límites de tiempo e infraestructura

Las profesoras que viven las exigencias administrativas como una contradicción, y un obstáculo para implementar prácticas diferentes y utilizar recursos diversos tienden a no hacer cambios:

“Entonces no tenemos el apoyo, si lo tuviésemos, incluso ya teníamos dinero para comprar un cañón, dinero para comprar una televisión grande de plasma, nuestro siguiente paso era comprar los ventiladores, un enfriador de agua y todo lo demás y pues ya no lo continuamos obviamente. Qué pasa ahí, nos bajan las ganas de trabajar y ya no continuamos con esto” (E4, pag. 9)

Las condiciones físicas no adecuadas de las instituciones y el manejo inapropiado que se hace del tiempo, tienen impacto negativo en el trabajo colegiado, la planeación, la evaluación y en el uso de recursos, los siguientes comentarios ilustran esta situación:

“El semestre pasado la verdad no nos juntamos [academias por semestre], porque nos han puesto a hacer otras cosas o porque ellos no... siempre tenemos que ser muy... o sea tenemos que obedecer, y a veces ellos no nos dan tiempo para decir, “ok, tal día se van a reunir”, entonces el semestre pasado no lo hicimos, pero lo queremos retomar” (E2, pag. 4).

“No me dan la oportunidad de hacer una buena planeación, porque me están teniendo ese tiempo libre sin hacer nada, cuando sé que hay trabajo, entonces no entiendo la forma de pensar de los administrativos porque pues nos presionan” (E1, pag. 4)

En palabras de unos profesores, el tiempo se pierde o se invierte en cosas irrelevantes para la docencia, porque las indicaciones de los administrativos van orientadas a la realización de acciones que para ellos son poco útiles, dato que habla de la dificultad de diálogo entre lo administrativo y lo pedagógico.

Los lineamientos que establecen las autoridades, tienen repercusión también en los recursos que permiten usar, como se ilustra a continuación:

“Al principio si tenía problemas en la escuela porque, cómo los estoy dejando utilizar el facebook, bueno es que aquí tenemos un buen medio de publicidad y bueno ya me dejaron, pero incluso estaba restringido el uso del facebook” (E4, pag. 3)

Estos docentes consideran que hay administrativos que no reconocen la utilidad que puede tener el uso de distintos medios para favorecer el aprendizaje y por tanto no promueven la actualización de aulas y recursos. Lo anterior coincide con las opiniones que confirman que la infraestructura insuficiente de las instituciones impide el uso de materiales o actividades diferentes con los alumnos.

“mira casi no lo uso [el laboratorio de cómputo], porque casi no está disponible, más bien está ocupado con matemáticas y computación” (E6, pag.3)

“resulta que hicieron el laboratorio de idiomas, nunca lo hemos utilizado, no lo usamos porque no querramos, sino porque [no]... entraron 12 grupos el año pasado, 12 de primero y nada más hay un laboratorio de informática, entonces qué es lo que hacen, ellos se adueñaron del laboratorio de idiomas y ahí tienen las clases” (E5, pag. 9)

“la misma infraestructura del centro, que hubiera salones más amplios, y mobiliario más adecuado, que hubiera mesas para trabajar con alumnos en equipos, con sillas que caben el salón, es muy complicado, tiene uno que simplificar las estrategias de enseñanza, de aprendizaje para trabajar con los muchachos y que se le vaya a uno, menos tiempo en organizar equipos” (E7, pag. 3)

Así, los profesores no diversifican sus recursos didácticos ya sea por costumbre, por normatividad o por las condiciones y características de la infraestructura de las instituciones. Los docentes viven como una obligación, como algo que se impone y desmotiva, algunas de las acciones de las autoridades, para ellos éstas carecen de criterios de mediación tales como: significatividad, intencionalidad y trascendencia, y generan sentimientos de falta de control del propio comportamiento y de capacidad. Para que se den cambios, los profesores consideran la necesidad de contar con autoridades que entiendan la labor docente, que tomen en cuenta sus necesidades y sugerencias y que apoyen las acciones que se promueven.

El discurso unilateral, donde los administrativos determinan las acciones, sin considerar los intereses y necesidades de los profesores no favorece la mediación, y en este sentido los cambios son susceptibles al tipo de liderazgo que se presenta en la institución.

4.4.3. Las razones del cambio

Hasta el momento se han reconocido los aprendizajes y cambios que expresan los profesores y los factores y elementos que han favorecido u obstaculizado el cambio, pero ¿por qué y para qué se hacen estos cambios?

- Por qué cambiar

Al analizar la información obtenida, los fundamentos que sostienen la acción del cambio se agruparon en tres grandes rubros: dificultades que plantea la práctica cotidiana, obligación de cumplir el currículum y la respuesta a presiones institucionales.

a) Dificultades que plantea la práctica cotidiana

Respecto al primer rubro, se puede decir que en el centro del proceso de cambio se ubica el profesor que está inmerso en un contexto que le provee distintos signos y condiciones, que provocan en él distintos tipos de reacciones. Así, en su práctica cotidiana, se encuentra con dificultades para promover aprendizajes en sus estudiantes:

“Me era muy difícil saber cómo llegar con los alumnos, normalmente las clases que nosotros tomamos son muy diferentes a lo que los muchachos actuales requieren, no es lo mismo, por ejemplo me tocó la memorización al 100%, pues ahorita no le puedo pedir a alguien que se memorice algo porque no lo va a lograr” (E1, pag. 1)

“los alumnos de ahorita, son más difíciles de enseñarles; porque ellos están ahorita distraídos por muchas cosas, por todo lo que hay fuera del salón de clases, todo lo de afuera es más atractivo que lo que nosotros les podamos enseñar” (E5, pag.7)

“porque es típico que flojean, no entran a clases, no hacen los ejercicios de clase” (E6, pag. 2)

Los profesores se dan cuenta de que sus alumnos tienen características que influyen en su forma de estar en clase y de que sus recursos docentes son insuficientes para favorecer su aprendizaje. Esta necesidad vivida en la práctica cotidiana, hace que busquen alternativas, estrategias y recursos que resulten más atractivas para los muchachos.

Por otro lado, las necesidades que se presentan también tienen que ver con las condiciones y formas de trabajo, en este caso, los profesores se enfrentan con algo que no está funcionando correctamente y no lleva a los resultados deseados. Ante estas circunstancias reconocen que sus conocimientos y experiencias previas le son insuficientes, y buscan maneras de solucionarlo, y desde ahí modifican la realidad:

“Nos dimos cuenta que estábamos dando prácticamente lo mismo, nada más que no teníamos un acercamiento entre nosotros como docentes; entonces estamos dando prácticamente lo mismo obviamente cada quien con su punto de vista y pues estábamos confundiendo más a los alumnos que lo que les estábamos apoyando” (E4, pag. 2)

b) Obligación de cumplir el programa

El contexto institucional que condiciona, es otro de los fundamentos que explican el cambio, así puede mencionarse el hecho de que se sienten comprometidas a responder a un programa preestablecido, que muchas veces les marca las acciones que deben seguir:

“Me apego al programa, me apego a lo que uno debe darles a los alumnos” (E3, pag. 7)

“Esto [proyectos] ya viene en los programas de secundaria, así se maneja” (E2, pag. 6)

De acuerdo a lo que expresan, existe una obligación por cumplir el currículum escolar que se impone a los docentes. Hay programas y secuencias didácticas que han de seguirse y en consecuencia es la configuración de los propios programas y libros lo que les ayuda a estos profesores al cambio.

A partir de lo anterior cabe cuestionar si en estos casos se puede hablar del cambio que se sustenta en la modificación de sus concepciones, o sólo se hace una adopción, “mimética” de lo que marca “el libro”, sin mediar una reflexión sobre su utilidad y significatividad en la práctica.

c) Presiones y prácticas institucionales

Perciben prácticas y presiones de algunas autoridades institucionales, a las que se sienten obligados a responder. Para estos docentes esta situación les plantea problemas que afectan directamente la práctica, entre ellos destacan, la falta de

sentido que tienen indicaciones relacionadas con lo que se espera hagan en un curso, lo que los conduce a buscar alternativas para cumplir con esos aspectos.

“De repente nos cambian la jugada y totalmente feo... porque ahora me dicen en cinco renglones la materia se llama fulana, el módulo se llama fulano de tal, tiene tres materias... así, ve lo que quieras! Entonces nos dijeron así como que... de ahí fue donde tuvimos que reunirnos y decir qué vamos hacer, tenemos que poner las bases para una materia cada uno, cómo lo vamos hacer cada quién, para no repetir conceptos con los alumnos” (E4, pag. 3)

El por qué de los cambios también encuentra su correlato en el temor, en la amenaza o bien, en la obligación de apegarse a un tipo de trabajo que está marcando la institución.

“La mayoría de los compañeros que conozco estamos trabajando por los muchachos, y nos esforzamos por ellos, no por los administrativos, ni por todo lo demás, sin embargo, siempre está la amenaza, si no lo haces, el próximo semestre no te doy clases” (E1, pag. 4)

La anterior viñeta es una expresión de las contradicciones inherentes a un sistema, por un lado el interés de los profesores por beneficiar a los alumnos y por otro, las presiones que ejercen las autoridades y la necesidad de mantener un empleo. No hay elementos suficientes para decir, cuándo esta presión promueve el cambio y cuándo no, sin embargo parece que entre la instrucción de las autoridades y el cambio obligado en la práctica, hay un proceso de “negociación”

“yo creo que los formatos [experiencias de aprendizaje que debe llenar] están bien, pero creo que uno siempre los personaliza, porque todos tenemos diferentes maneras de anotar las cosas o hay cosas que uno le da mayor importancia y que el formato no tiene. Si me sirve, pero yo hago mis modificaciones” (E6, pag. 5)

“si hubo polémica, porque al inicio no queríamos nosotros [elaborar una guía de aprendizaje], pero todo vino también de la dirección general, y también ellos tienen razón, nosotros ya tenemos las herramientas, sabemos lo que el alumno necesita, como maestros, sabemos las necesidades que ellos tienen, con la experiencia y también muchos de nosotros somos especialistas en la materia” (E5, pag. 4)

En estos fragmentos de entrevista se puede observar que los casos en los que los profesores ven utilidad a los señalamientos que hacen las autoridades y que piensan que pueden hacer aportaciones a las mismas, aceptan los cambios, no sin las modificaciones o adaptaciones que así consideran. Lo anterior corresponde a las condiciones del aprendizaje mediado: trascendencia, intencionalidad y sentimiento de capacidad que se señalan en la teoría de Feurestein. Pero en este aprendizaje mediado, debe haber también una persona o instancia que se asuma como mediador, y eso no sucede en todos los casos:

“sabemos que hay personas en la dirección que no están preparados para dirigir y el trabajo más que todo [es] de los administrativos y de los maestros, ellos están ahí de adorno” (E5, pag. 12)

- Para qué cambiar

Entre los motivos que los profesores tienen para cambiar están: un bien para el alumno, un aprendizaje que les sea útil para su vida cotidiana y también para continuar estudios de nivel superior, sin dejar de lado su superación personal y el hecho de que ellas obtienen una ganancia simbólica, a partir de los logros de los estudiantes.

a) Interés en el alumno

De acuerdo con lo expresado por los profesores durante las entrevistas, el para qué de los cambios, es decir, la finalidad con la que se hacen, está centrada en el alumno, en el interés que se tiene en él.

“Va a depender de cada maestro, qué es lo que quiere hacer, qué tan motivado esté y qué mejoras quiere él que el alumno tenga para el bien del alumno y para el bien de su entorno” (E2, pag. 6).

“Ese trabajo –certificación- lo hice pensando más que nada en los alumnos... bueno porque el beneficio es para ellos, el conocimiento, lo poquito que ellos, que yo sé, se los transmito y ya ellos son los que deben ponerlo en práctica, ellos son los que deben saber hacerlo” (E3, pag. 7).

“Es estar más al pendiente de los alumnos, y estar al pendiente en todos los aspectos” (E6, pag. 7)

“Yo pienso que hacemos las actividades pensando en los otros, o sea pensando en qué me gustaría a mí que el maestro me enseñe” (E5, pag. 6)

Esta razón del cambio se vincula con la actitud del profesor que ya se señalaba en el apartado de condiciones que favorecen el cambio. La voluntad y motivación del profesor, parece tener su origen en el interés que se tiene por los alumnos, y se asocia también con el asumir un rol como guía, acompañante y facilitador en los procesos de aprendizaje. Además de este bien que se busca para el alumno en términos de conocimiento, existe un interés más inmediato y que es su permanencia en la escuela:

“Ver qué tanta posibilidad existe de que los alumnos, los estudiantes pudieran ahora sí que mejorar lo que es su preparación, evitar la deserción”
(E3, pag. 2)

Igualmente los profesores pretenden a través de sus prácticas y del cambio que así intencionan, que sus alumnos obtengan mejores resultados en el EXANI, pues saben que este, es un factor importante para que continúen sus estudios, además de que es relevante para la institución los altos puntajes en esta prueba:

“Si es una presión muy fuerte con los muchachos sobre todo porque todos trabajamos por ellos, queremos que sigan adelante, ahorita creo que es una buena institución, tiene buenos números, tenemos 1021 puntos de promedio en el EXANI” (E1, pag. 4)

Estas evidencias se relacionan con la respuesta que los profesores tienen que dar a las exigencias y requerimientos institucionales, pues los indicadores altos en cuanto a eficiencia terminal y los resultados de aprendizaje son los requisitos que se les plantean para poder ser miembros del Sistema Nacional de Bachillerato.

b) Deseos de superación personal y profesional

Hay otro tipo de razones para el cambio y que están vinculadas con los deseos de superación personal y profesional:

“A mí me llamó la atención estudiar la maestría y más esa que es en gestión directiva pues para ver qué oportunidades o posibilidades existen de mejorarme como persona, como este... en... en un nivel verdad, para
(E3, pag. 2)

Existe la motivación de mejorar, pero todo esto está encaminado a optimizar la preparación de los alumnos y favorecer su permanencia en la escuela. En este deseo de perfeccionamiento hay un componente volitivo importante:

“el interés es uno, el interés es fundamental, si yo no estoy interesado no voy a aprender; entonces de ese interés surge el que yo me motive y el que yo aprenda” (E5, pag. 6)

Ante estas evidencias se constata, que el componente de la voluntad y motivación personal del docente, es esencial para el proceso de reconstrucción del rol docente.

c) Ganancia simbólica

La ganancia simbólica que se señalaba al inicio de este apartado se refleja en el orgullo y la satisfacción que sienten al ver los logros que obtienen los alumnos:

“Creo que todos seguimos trabajando nada más por los estudiantes que nos dan orgullo ver que están aquí, nos dan orgullo verlos cuando ya están titulados, cuando ya están en su trabajo normal” (E1, pag. 4).

“Pues bueno pues seguimos trabajando en esto, haber hasta donde nos aguantan los muchachos, hasta donde los aguantamos, porque hay veces que se cansa uno, pero que vale la pena, nos hacen sentir importantes y eso es bonito” (E4, pag. 10)

“todos tenemos una misión en la vida... aunque sea cambiar un poquito, eso llena mucho, aunque no nos llene el bolsillo de dinero, pero siempre hay premios en la vida... también es motivante que te digan “mira qué bien, maestra la felicito”” (E5, pag. 11)

Los profesores pretenden el desarrollo tanto de sus alumnos, como el propio y es pensando en eso, que modifican sus acciones y buscan a su vez medios que las lleven a mejorar. Esta ganancia simbólica se asocia a su vez, con el componente volitivo del que tanto se ha venido hablando, pero también con los resultados que producen las acciones y que cuando son positivos, generan el interés por seguir mejorando.

Entre los participantes de este estudio hay distintas circunstancias personales e institucionales; los cambios se dan son diferentes, por ejemplo mientras unas incorporan acciones y estrategias nuevas, recuperan prácticas que tenían al inicio de su trayectoria docente, concientizan y ponen en práctica teorías que ya conocían y otras le dan significado y nombre a acciones que realizaban de manera empírica o conservan sus prácticas iniciales después de cambios infructuosos. En todos los casos es evidente que hay una intención de atender las necesidades de

los estudiantes y favorecer su aprendizaje y sobre todo queda de manifiesto que todas se asumen conscientemente su rol de profesores: “soy formadora”, “tener vocación de maestra”, “ser maestra comprometida”:

“con buenos maestros comprometidos, con ellos se saca el trabajo adelante” (E5, pag. 12)

Aunque no hay condiciones, ni resultados únicos o incluso esperables en la reconstrucción docente, si se ha podido encontrar regularidades en las diferentes participantes en lo concerniente a fases y elementos del proceso de reconstrucción del rol docente. En el apartado siguiente se aborda este tópico con mayor amplitud.

IV.5. LA RECONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE. UN ACERCAMIENTO A PARTIR DE LAS EVIDENCIAS

¿Cómo reconstruye el docente de la EMS que ha participado en el espacio formativo del PROFORDEMS su práctica docente para pasar de enseñante tradicional a enseñante mediador?

La anterior es la pregunta que guía este estudio, y después de los sucesivos acercamientos con el objeto de estudio y de los respectivos análisis, se ha logrado poner en evidencia el proceso de reconstrucción que el profesor de EMS vivencia, así como de los elementos que lo configuran y que intervienen como fuerzas impulsoras/restrictoras. Así se identificaron tres fases, que si bien se refieren a momentos del proceso, no implican linealidad, pues el movimiento no es uniforme ni homogéneo, si no que es dialéctico y abierto en función de que se establecen relaciones entre distintos elementos que forman parte del bagaje del propio docente como del contexto y la situación con la interactúa. Este movimiento también se caracteriza por ser continuo de manera que se puede ir y venir entre una y otra fase según las circunstancias y condiciones que estén presentes. A partir del análisis de datos y la abstracción que se ha hecho de ellos, las dimensiones se han denominado: la necesidad de aprender y el deseo de cambiar; el proceso de aprender; los efectos y resultados del cambio.

Antes de describir este proceso, se destaca que en el centro de cada una de las distintas fases está presente la relación que se establece entre el profesor y el contexto. Así, está al profesor que cuenta con rasgos y condiciones personales específicas, entre las que resaltan la motivación intrínseca, un componente volitivo constituido por el interés en la mejora y la implicación afectiva con los alumnos, así como la identificación de sí mismos como formadores y agentes de cambio. La

trayectoria personal y la serie de experiencias previas que configuran sus conocimientos, habilidades y creencias relacionadas con el rol que les corresponde, son estructuras clave que además de que están implicadas en el proceso de reconstrucción contribuyen a delinear un tipo de movimiento vs otro. Es menester señalar que dicha trayectoria está impregnada de su historia sociocultural a partir de la cual el docente significa lo que significa, aproximándose a la realidad de formas diferentes.

En la parte del contexto se encuentra de manera cercana la institución en la que se labora, y de manera extendida el sistema educativo que marca rumbos y obligaciones al profesor: cumplir con un currículum preestablecido (en este caso la RIEMS-PROFORDEMS), con trámites administrativos, y prácticas institucionales (trabajo en academias) en las cuales se debe involucrar. En este contexto el profesor enfrenta y vivencia necesidades que ha de atender y que generalmente se derivan de las características de los estudiantes y de la falta de recursos y estrategias para poder favorecer el aprendizaje.

Una vez presentados estos dos elementos básicos, a continuación se expone cada una de las dimensiones que se han reconocido en el proceso de reconstrucción del rol docente.

3.5.1. La necesidad de aprender y el deseo de cambiar

El proceso de reconstrucción se inicia a partir de la confrontación que hace el profesor con situaciones como es la propia Reforma o con los resultados de la práctica, los cuales remiten a retos o necesidades que experimentan y que de uno u otro modo deciden resolver. Lo que viven en la práctica, las exigencias que se hacen desde la institución o el sistema, contribuyen a que el profesor se dé cuenta de que existe una discrepancia entre los signos que le provee el contexto, y los instrumentos o recursos con que cuenta en ese momento. Hay indicios que es en estas situaciones, ya sean espontáneas o impuestas donde se origina la toma conciencia de la necesidad de cambiar.

Las necesidades que están en el foco de la atención de esos profesores se convierten, por así decirlo, en objeto de conocimiento, puesto que desean comprender la situación para así poder resolverla. La motivación intrínseca que surge del interés por los alumnos y de la necesidad de resolver retos de la práctica cotidiana, pero también la extrínseca, es decir, la que se impone desde el contexto, juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje en los que se implica el profesor.

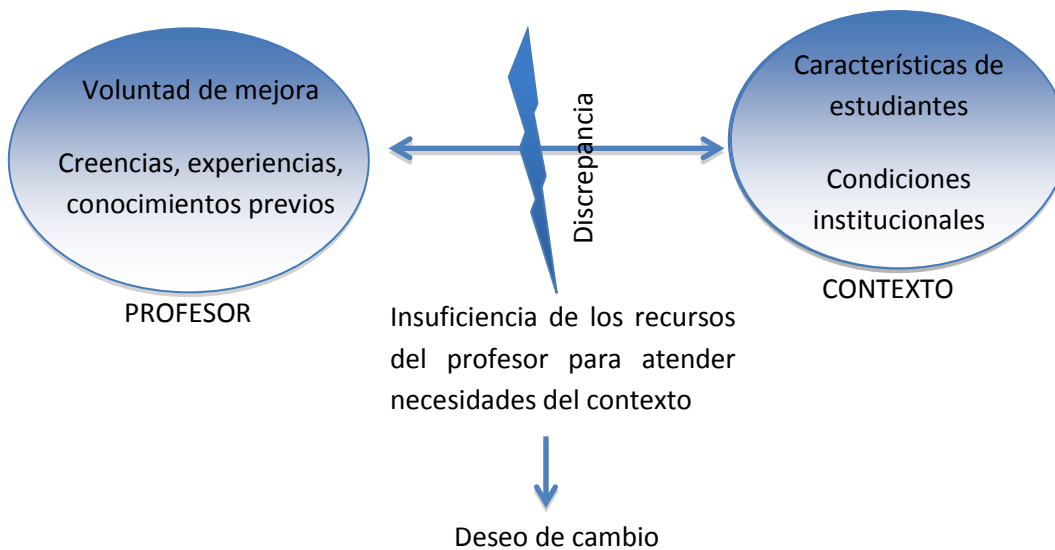
En el discurso de los profesores hay vestigios de una hibridación en tanto se aprecia la presencia de palabras utilizadas en diferentes momentos de su trayectoria, por ejemplo: exámenes y objetivos, lo que indica que los docentes inician el proceso desde estados cognitivos divergentes constituidos por aprendizajes y experiencias previas; cada uno, de acuerdo a sus conocimientos aprende cosas diferentes. Lo previo tiene su fuente de adquisición en la formación inicial, en la continua y en la propia práctica de los docentes

Estos conocimientos y experiencias, que constituyen el bagaje, en términos de esquema de los profesores, y que se podría denominar la zona de desarrollo real, les ayuda de un modo u otro a que signifiquen, tal o cual cuestión pues es esta la que determina que tipos de aprendizajes se pueden adquirir (Zona de Desarrollo Potencial). Para unos el aprendizaje se centra en nombrar desde la teoría educativa una determinada acción, para otros, implica poner la atención en estructuras de significado ya existentes y para otros estar en relación con conocimiento nuevo. Es en este sentido que se puede decir que el aprendizaje no tiene el mismo significado para todos.

El conocimiento previo, es decir, lo que han aprendido a lo largo de su trayectoria en diversos espacios formativos y las propias concepciones sobre lo que significa ser docente, delinean el rumbo del aprendizaje y por ende los cambios y transformaciones que dice realiza en su práctica cotidiana, pues integra lo que ha funcionado y deshecha lo que no. La diversidad en la estructura y por tanto en la experiencia previa, es lo que les permite significar lo que se intenciona con las acciones formativas y dejar de lado otras que desde su perspectiva no lo son. Esta situación es la que contribuye a que se construyan un tipo de aprendizajes vs otros y que unos se privilegian sobre otros.

Al representar gráficamente esta dimensión se tendría la siguiente situación

Gráfico 11. El deseo y la necesidad de cambio



3.5.2. El proceso de aprender

Una vez que el profesor hace consciente la insuficiencia de sus condiciones para atender las necesidades y obligaciones que se presentan en su práctica cotidiana a las que se siente llamado a cumplir o atender y manifiesta su intención de modificarla establece contacto, ya sea por iniciativa propia o por instrucción de las autoridades de su institución con medios que le ayuden a resolver la situación, los cuales generalmente están en su contexto cercano en la forma de distintos procesos formativos y del trabajo colaborativo.

Este proceso no lo hace el profesor en soledad, si no a través de relaciones interpersonales; en estos espacios los facilitadores y pares se constituyen en mediadores, siempre y cuando se cubran las condiciones mínimas para el aprendizaje mediado, entre ellas:

- a) la intencionalidad, cuando los profesores son el centro de un proceso de cambio, y asumen responsabilidad sobre él,
- b) la trascendencia, porque los pares y facilitadores ayudan a darle uso a lo que aprenden y a relacionar los contenidos con lo que les pasa y les preocupa con respecto a su práctica.

c) y el significado, cuando el mediador hace que los sucesos de aprendizaje tengan una connotación intencional y afectiva al ayudar al profesor a entender y darle nombre a su práctica cotidiana.

Si los espacios formativos, el trabajo colaborativo y las condiciones institucionales no cuentan con las características necesarias para que el profesor decida implicarse en procesos de aprendizaje, estos elementos se tornan en barreras que provocan tensión y desgaste y en esos casos las experiencias de aprendizaje carecen de sentido.

A través de su participación en procesos formativos anteriores al PROFORDEMS, el profesor tiene acceso a aprendizajes de distintos tipos, que no son en sí mismos resultado del Diplomado, sino de la relación que se establece entre lo que se propone como objeto de aprendizaje en cada módulo y esa experiencia previa, es decir se operan estados cognitivos divergentes al establecer la relación entre lo previo y lo nuevo. De acuerdo al este estado cognitivo, el aprendizaje podrá centrarse para unos en cuestiones teóricas/conceptuales, para otros en una mayor concientización de lo que implica ser alumno/profesor, de tal manera que se presentan tres formas diferentes de aprendizaje: construcción de nuevos significados, recuperación y clarificación de conocimientos previos y el esclarecimiento de lo que hace en su práctica en tanto le puede poner nombre de acuerdo a un enfoque específico.

Es importante mencionar que se pueden identificar diferencias en los aprendizajes de acuerdo a la duración de las experiencias de formación: como resultado de procesos formativos de larga duración (formación inicial, posgrados) se construyen significados sobre conceptos y principios básicos de la educación (contenidos declarativos); y a partir de la participación en procesos de corta duración (diplomados, certificaciones) los aprendizajes iniciales se recuperan, se hacen explícitos y vinculan con el conocimiento de técnicas y estrategias didácticas (contenidos procedimentales).

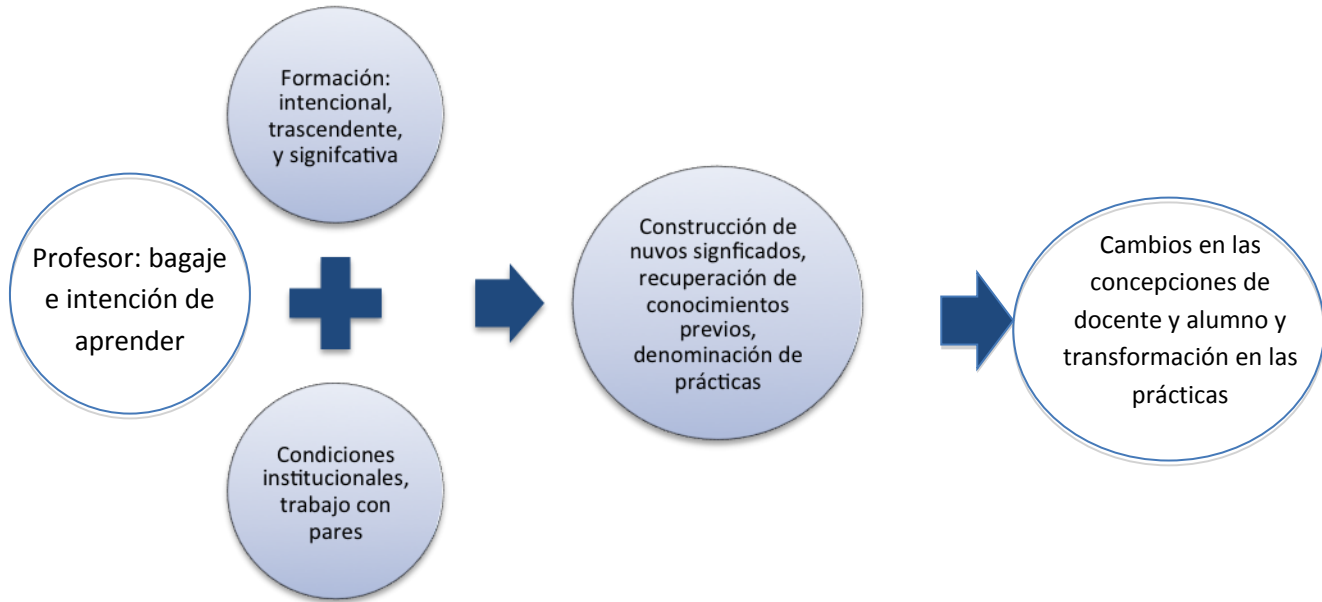
El grado de desarrollo que logran los profesores en este diplomado y otras experiencias de formación continua está relacionado con operaciones de orden superior pues, al establecer conexiones e integraciones, se recuperan determinados procesos internos del propio desarrollo, y se vinculan con nuevos conceptos y alternativas para la práctica docente por ello el cambio en la práctica no es homogéneo.

La claridad que se logra ante un concepto/habilidad tiene un papel importante en la comprensión de nuevos conceptos, a diferencia de lo que no se entiende. La

resignificación que se hace con respecto a enseñante tradicional/enseñante mediador, implica cambios conceptuales en lo que respecta al aprendizaje y a la enseñanza, sin los cuáles no se puede aludir a una reconstrucción del rol.

La representación de esta fase se presenta en el gráfico 12.

Gráfico 12. El proceso de aprender



3.5.2. Los efectos y resultados del cambio

Además de tener necesidad de cambiar e involucrarse en procesos de formación, es indispensable que esos aprendizajes se traduzcan en resultados visibles, que traigan consigo efectos positivos para los alumnos, la institución en su conjunto y para el propio profesor

Los efectos del cambio en el contexto que se valoran son: la eficiencia de las metodologías y recursos para promover la actividad de los estudiantes, el incremento del interés por aprender y de la motivación de los alumnos y la mejora de los resultados que se obtienen en las evaluaciones estandarizadas como ENLACE y EXANI II.

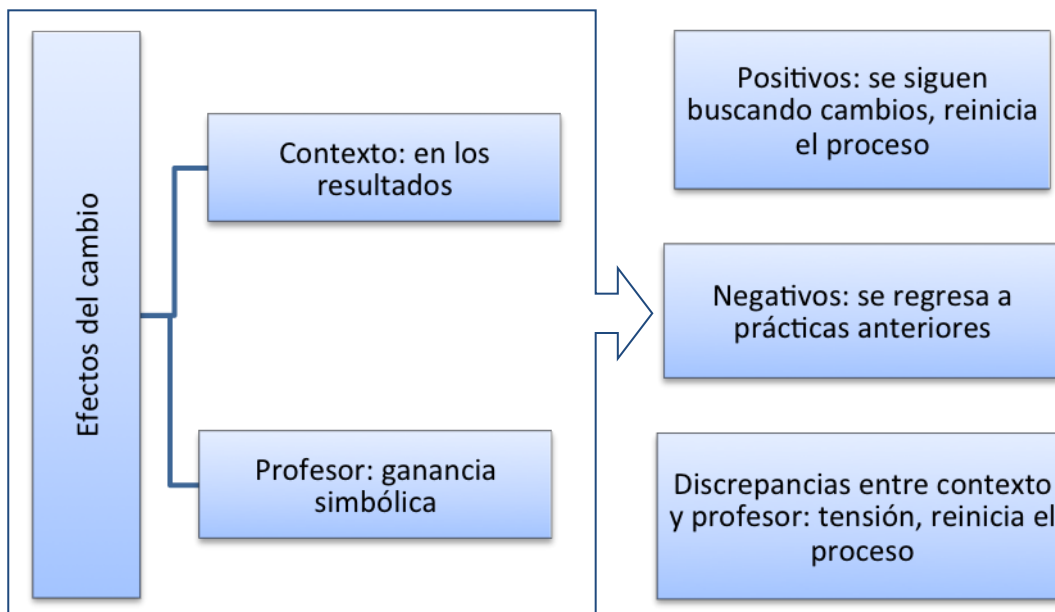
A nivel del profesor, uno de los efectos que más favorece la reconstrucción del rol, es la ganancia simbólica que obtiene de la experiencia, la satisfacción con los logros de los alumnos, la sensación de haber aprendido algo útil y el tener el reconocimiento de otros.

Cuando se derivan resultados positivos de los cambios realizados, no sólo se validan los mismos, si no que los profesores que viven dichos efectos se convierten en promotores de la reconstrucción “continua”, para ellos mismos y para sus pares más cercanos, en tanto que buscan nuevas estrategias y actividades para aplicar en su práctica cotidiana.

Si los efectos positivos sólo se dan a nivel personal y no son congruentes con los propósitos del contexto y si el profesor se encuentra con medidas que restringen y limitan los cambios, se generan situaciones de tensión y desgaste y hasta de simulación, en tanto que los profesores sólo realizan las acciones por “cubrir el requisito”. Cuando el resultado no es el esperado y los cambios que se hacen en las prácticas, no ayudan a resolver la necesidad que originó el proceso, los profesores tienden a dar marcha atrás y continúan con propuestas educativas que ya estaban probadas por su efectividad.

Es partir de los efectos de la reconstrucción cuando el profesor puede encontrar nuevas discrepancias entre los signos y símbolos del contexto y sus propios instrumentos, lo cual habla de la reconstrucción del rol docente como un proceso cíclico. Esto no implica que se vuelva al punto inicial, pues ahora el profesor posee un nuevo bagaje de conocimientos y habilidades que le hace ver su realidad desde otro punto de vista, identificando nuevas necesidades y oportunidades de aprendizaje, es decir, el proceso se repite, pero en diferentes niveles de desarrollo, pues la concepción que el profesor tiene sobre los roles de docente y alumno ya no son los mismos que al inicio del proceso y por tanto tiene un nuevo estado cognitivo desde el cual se aproxima a nuevos conocimientos. Gráficamente esta dimensión se representaría así.

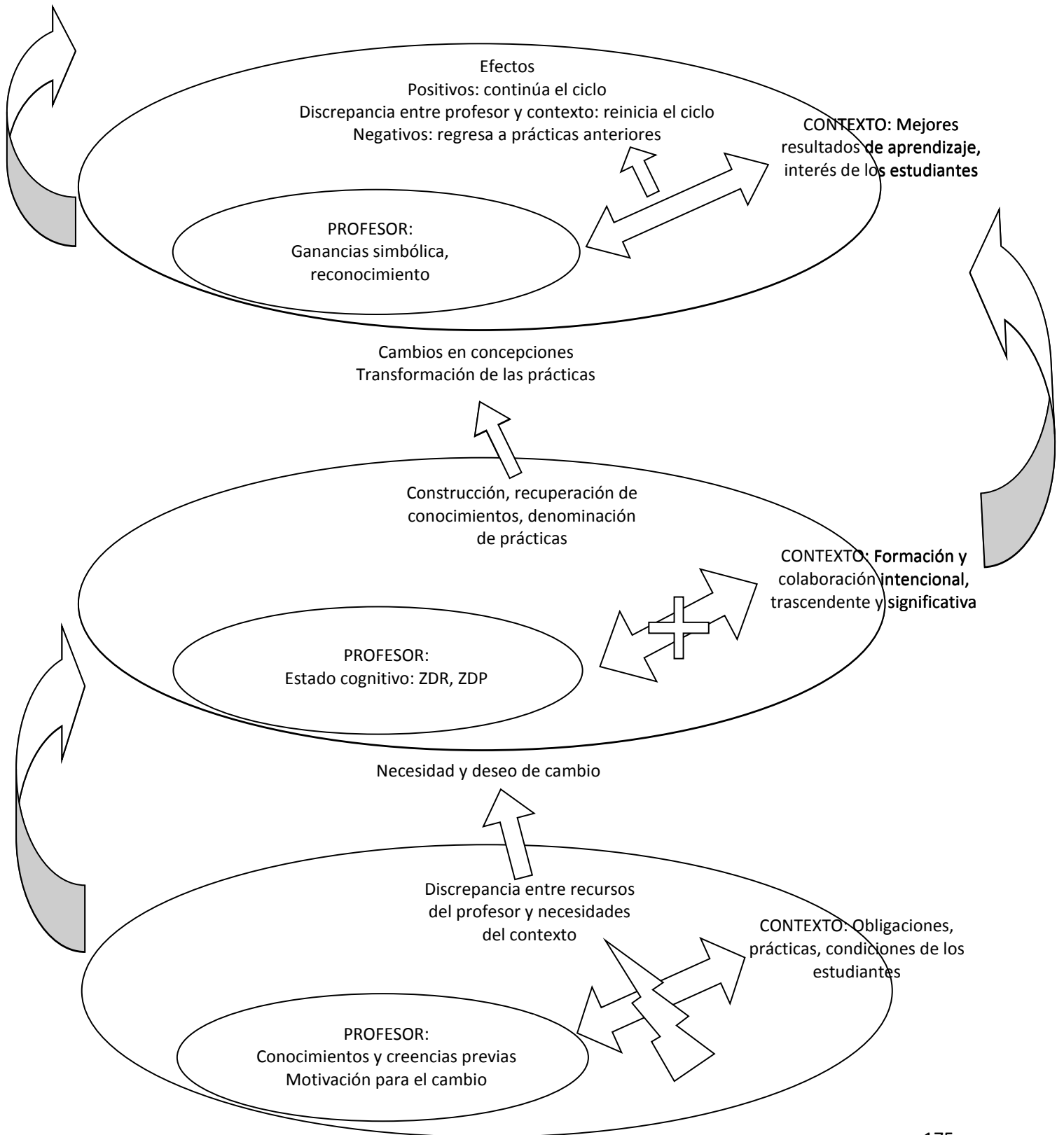
Gráfico 13. Los efectos y resultados del cambio



En el gráfico 14 se integran estas dimensiones dando forma a lo que, de acuerdo con la evidencia empírica, es el proceso de reconstrucción del rol docente. Se desea destacar el hecho de que, en cada uno de los momentos, el profesor en su continua relación con el contexto, es el foco del proceso. Dependiendo de si hay discrepancia, si hay suma de esfuerzos, o se está en un momento de estabilidad, entre estos dos elementos, son los resultados que se generan y que llevan a nuevos momentos de la reconstrucción.

Debe señalarse que la toma de conciencia que el profesor hace sobre su práctica es un elemento clave que está en la base de los distintos momentos del proceso de reconstrucción. Sin esta acción no puede darse cuenta de lo que está o no funcionando en su práctica cotidiana, ni podría hacer las conexiones entre conocimientos previos y nuevos necesarias para la construcción, ni podría valorar los resultados y efectos de los cambios, por lo tanto este componente es el que ayuda al profesor a tomar decisiones.

Gráfico 14. Proceso de reconstrucción del rol docente, a partir de la evidencia empírica



Hasta aquí se han expuesto las dimensiones y elementos que se han visto intervienen en los procesos de cambio que manifiestan los profesores, pero ¿será este un proceso de reconstrucción? Si se consideran las externalizaciones que hace el profesor podría decirse que sí, que está reconstruyendo a partir de sus experiencias y creencias previas sus significados sobre los roles de docente y alumno, y éstos se traducen en acciones ya que hay algunos indicios de cómo se conforma el proceso, sin embargo, todavía no se ha señalado cuál es el resultado del mismo ¿se pasa de un rol de enseñante tradicional a un rol de enseñante mediador?

Hay frases de los profesores que indican que aún asumen ciertos rasgos que corresponden al rol de enseñante tradicional. Aspectos de disciplina y de contenidos curriculares son asuntos que reconocen como constitutivos de sus prácticas. En este sentido es que se hace presente la hibridación, es decir la convivencia pacífica entre modelos educativos divergentes. Los siguientes recortes muestran cómo en ciertos momentos del proceso conviven al menos dos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje:

“creo que he abandonado el rol de enseñante tradicional por lo menos en un 80%, seguimos siendo profesores, sigue habiendo aulas, alumnos, butacas, escritorio, etc, todo lo físico, sin embargo la forma de transmitir conocimiento si ha cambiado” (E8, pag. 1)

“yo diría que más bien es una combinación, porque hay momentitos que volvemos a enseñante tradicional, hay también ciertas estrategias que usamos de enseñante tradicional.... Si, una combinación, claro que como maestros sabemos donde y cuando aplicarlo” (E5, pags. 11-12)

Los profesores hacen adaptaciones hacen uso de estrategias consideradas tradicionales de acuerdo a las circunstancias y condiciones tanto de infraestructura y recursos como las atribuibles al propio grupo y su dinámica, así pues, a través de la experiencia identifican lo que es útil y eficaz en un momento y lugar determinados y combinan estrategias de diferente naturaleza.

La reconstrucción del rol docente no va encaminada únicamente a la transformación en enseñante mediador, parece que va más ligada a la reflexión y a la toma de decisiones sobre cuál es la mejor acción en un momento y con un grupo determinado y para esto es importante el análisis que hacen de las propias condiciones y posibilidades, un ejemplo de ello son los siguientes fragmentos de entrevista:

“estudiar con un enfoque de competencias resulta más trabajo para nosotros, por todo; entonces yo ya estaba muy cansada... si hay que hacer un balance de que ¿puedo con todo esto?, porque si no vamos a hacer las cosas a medias y no vamos a hacer” (E5, pag. 7)

“no lo puedes trabajar mucho aparte, todo mundo tiene muchas cosas que hacer, todo mundo no es el único lugar donde trabaja, y aparte si a eso agregas familia, niños, no se cuánta cosa (E6, pag. 6)

Por tanto, el proceso que se presenta no es una alteración o modificación drástica de acciones y significados, es más bien un continuo, en donde el profesor parte de percibir como centro de su acción e interés al alumno, y en su intención de favorecer los aprendizajes, busca medios que lo ayudan a aclarar, sistematizar, interiorizar y dar sentido a sus propios significados y acciones. Así pues, el profesor afina, precisa, matiza, ordena, los significados y acciones que ya ha construido al ponerlos en relación con nuevos conceptos que construye con la mediación de otros.

IV.6 DISCUSIÓN CON LA TEORÍA

Se han presentado los resultados desde los datos empíricos recuperados y analizados, sin embargo, estos no pueden ser entendidos en el vacío, puesto que se enmarcan en un contexto teórico y social más amplio, por tanto han de ser leídos a través de relaciones con el enfoque sociocultural y los aportes de Feurestein y Gimeno Sacristán sobre la mediación que dan marco y sostén a este estudio. En este sentido a continuación se comparan y se ponen en relación los resultados obtenidos con los principios teóricos, y se identifican aquellos aspectos que se respaldan desde la experiencia de los profesores, así como los hallazgos y aportaciones que se pueden hacer a la teoría.

En el diálogo entre Teoría y resultados se pueden identificar las siguientes coincidencias:

En el presente estudio se hace evidente que en el centro de la reconstrucción está la interrelación que existe entre el profesor y el contexto. De acuerdo a la naturaleza y estado de la misma se vivencia una dimensión u otra del proceso, cuando en esta relación se pone en evidencia la discrepancia que hay entre las necesidades que presenta el contexto y los recursos del profesor, entonces se generan procesos adaptativos tales como la participación en espacios de formación y el establecimiento de relaciones de colaboración con otros; como resultado, los profesores aprenden y en consecuencia hay un desarrollo en la

práctica docente. Lo anterior guarda relación lo que señalan Toro y Marcano (2005) al decir que el desarrollo es “un proceso dialéctico complejo, caracterizado por las transformaciones cualitativas de una forma a otra, la interrelación de factores internos y externos, y la presencia de ciertos procesos adaptativos”. Así los profesores en este diálogo con factores externos: reconocen sus carencias, interactúan con mediadores (formadores o pares) y finalmente llevan a sus aulas los cambios, en un proceso que los lleva a adaptar sus propios recursos y condiciones para responder a las necesidades del contexto.

La acción del docente como regulador de la relación que se establece con el contexto es esencial, pues es él quien al tomar conciencia de su situación decide qué hacer para adaptarse o modificar su contexto. Una característica que se presenta en el proceso de reconstrucción, es la toma conciencia del profesor sobre las discrepancias que hay entre sus recursos y las exigencias y necesidades del contexto- alumnos, la reforma, la institución que asume la reforma-. En estas situaciones retoma aquello que la realidad le ofrece y que le es significativo para resolver una situación, sea que el alumno aprenda, sean los puntajes de EXANI, sea normativas institucionales, etc. Esta acción del profesor alude a la autorregulación que suponen las funciones psicológicas superiores, es decir el control que pasa del entorno social al propio individuo.

En esta misma tónica, Daniels (2003) afirma que “los individuos son agentes activos de su propio desarrollo pero no actúan en contextos que son enteramente de su propia elección”, en el sentido de que existe una historia sociocultural en la que se encuentra inmerso, lo anterior se confirma con el hecho de que los participantes en el estudio no eligieron ser parte de la RIEMS y en muchos casos no fue decisión suya el estudiar el Diplomado, sin embargo, son ellos los que toman responsabilidad sobre su aprendizaje en este espacio formativo, es decir, es probable que las decisiones del director de su institución, o la necesidad de estar certificado para mantener el trabajo, son las que están en el origen de su participación en PROFORDEMS, pero son ellos los que deciden aprender. Una vez que están inmersos en este proceso formativo, ponen en relación sus conocimientos y experiencias previas mismas que pueden estar en dos dimensiones: para algunos en lo que ya hacen en su práctica cotidiana y para otros en los saberes teóricos, con lo nuevo para construir/reconstruir significados.

Con respecto a la naturaleza del aprendizaje, un aspecto que se confirma en el presente estudio y que además se perfila como uno de los elementos más importantes es la mediación, que de acuerdo con Feurestein (Kozulin, 2000, Sciaraffia, 2008) se caracteriza por la intencionalidad, la trascendencia, el

significado, el sentimiento de capacidad, y el comportamiento de compartir entre otras cosas. Si no se cubren estas características, si los profesores sienten que no consideran sus intereses y que no se valora su conocimiento y experiencia, si no le ven un uso concreto a lo que aprenden; podrán asistir a cursos y participar en diferentes actividades institucionales, pero no se apropiarán de ellas, y las verán como acciones sin sentido y pérdida de tiempo. En estos casos continúan usando conocimiento o experiencia adquirida previamente.

En el enfoque sociocultural también se señalan algunas propiedades de la cognición entre ellas su naturaleza contextualizada y su naturaleza construida (Putman y Borko, 2000). En referencia a la primera sobresale el hecho de que lo que se aprende debe conectarse a situaciones de uso, este aspecto teórico se aprecia en el estudio, pues es en las conexiones que hacen con su práctica cotidiana cuando los aprendizajes se vuelven significativos, ya sea porque pueden poner nombre a lo que hacen o bien en tanto los cambios que incorporan reportan avances o se dan cuenta de su utilidad. Particularmente el proceso de certificación que pasan los profesores es un componente que ellos valoran por ayudarles a concretizar e integrar los contenidos de la Reforma. La importancia de poder usar los conocimientos también se ve reflejado en el hecho de que los profesores promueven la actividad de sus alumnos.

Al considerar la naturaleza construida de la cognición, constituida por los conocimientos y experiencias previas del sujeto, se ha observado que el estado cognitivo de los profesores al iniciar el diplomado u otras experiencias formativas, hacen que se aproximen de diferentes maneras a los contenidos y acciones que se les proponen y tiene impacto en los tipos de aprendizajes que se generan y el nivel de los mismos, pues el significado del aprendizaje no es homogéneo pues mientras para unos significa comprender para otros validar, y para otros más recuperar conocimientos previos. Un concepto teórico ligado a esta situación es el de ZDP, pues de ella depende si los profesores están en posibilidad de construir o recuperar conocimientos, además de que condicionan el tipo de contenidos (declarativos o procedimentales) que se pueden abordar.

Putman y Borko (2000) señalan que “el conocimiento y las creencias son importantes influencias o determinantes del cambio, sirviendo de filtros críticos del contenido y la forma de lo que aprenden los profesores” (p. 226) A partir de los resultados de este estudio se puede señalar que estas estructuras previas no sólo filtran el contenido y matizan el concepto y significado de aprender, de manera que se presentan distintos niveles de aprendizaje de acuerdo a los conocimientos y

experiencias previas de los profesores.

Desde la perspectiva de estos autores las creencias y conocimientos pueden ser sobre temas pedagógicos generales, es decir las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, los cuales determinan en gran medida las actividades que diseñan e implementan, lo anterior se confirma con este estudio, pues como requisito previo para el cambio en la práctica se da la modificación en las concepciones sobre los roles de docente y alumno. Otro tipo de creencias y conocimientos sobre la materia de las asignaturas, sobre el particular, es de llamar la atención el hecho de que 3 de las 5 profesoras participantes en las fases 2 y 3, son profesoras de idiomas, y las tres hacen mención de que en este tipo de materias se trabaja por competencias desde hace varios años.

Para entender este proceso de pasar de enseñante tradicional a mediador, es importante retomar los componentes que de acuerdo con Gimeno Sacristán (1995) configuran al profesor como mediador, entre ellas ha de destacarse la estructura social del trabajo profesional, pues como se ha visto en esta investigación, el trabajo colaborativo con los pares, y la interacción con instructores/formadores que fungen como mediadores es un factor importante para lograr la reconstrucción del propio rol. En contraparte, las condiciones insitucionales, la gestión directiva unidireccional, las exigencias de trabajo y trámites administrativos “sin sentido”, impiden que el profesor transite a una nueva práctica, e incluso pueden ser un factor para que se regrese a un rol tradicional en la enseñanza.

En esta investigación también se encontró que uno de los elementos que más valoran los profesores para convertirse en mediadores, son los instructores/formadores que a su vez lo son y modelan con su ejemplo este tipo de interacción didáctica. Este hecho además de relacionarse con el componente señalado anteriormente, se puede ubicar claramente en una de las fases de desarrollo curricular que el mismo Gimeno Sacristán presenta: el currículum presentado a los profesores, así pues, la forma en que a estos profesores les presentaron los elementos básicos de la reforma tuvo más impacto que la misma reforma (currículum prescrito).

Dentro de las fases de desarrollo curricular, también se destaca la importancia de la infraestructura y circunstancias presentes durante la puesta en acción del currículum, que pueden ser apoyo u obstáculo para el cambio. Otra fase que demostró su importancia en este estudio es la del currículum evaluado, pues en palabras de los profesores, los efectos positivos en los resultados del EXANI II,

son una motivación para seguir con prácticas docentes alternativas.

Si bien los resultados de este estudio en general no contradicen los principios y postulados del enfoque sociocultural, si aportan elementos que permiten hacer acotaciones o matices a algunas de las afirmaciones que se hacen desde este paradigma, ejemplo de ello es lo siguiente:

Respecto al principio que señala que el desarrollo se caracteriza por saltos revolucionarios fundamentales y no por incrementos cuantitativos constantes, en los casos estudiados, se confirma que no es suficiente con conocer métodos o estrategias diferentes, sino que debe haber un cambio a nivel de significados, que derive en una concepción específica del rol docente. Sin embargo como se señala en la última parte del capítulo de resultados, los cambios no son “revolucionarios” a nivel ontogénico pero sí en la microgénesis, pues la reconstrucción se da más bien en un continuo, donde se entretajan los conocimientos previos y los nuevos, prueba de ello es que van probando, no dejan o abandonan algo que funciona, ensayan, experimentan y si da resultados lo asumen y lo usan, en este sentido es que se dice que pueden coexistir dos enfoques: el que propone la reforma y el que han construido en su desarrollo ontológico, tal vez este sea un indicio, de que en un principio se requiera una estructura híbrida que permita pasar de significados y conocimientos previos a nuevos.

Aunque en este estudio se observa que el aprendizaje precede al desarrollo, pues es a raíz de distintos procesos de aprendizaje que se dan los cambios en las concepciones sobre los roles de profesor y alumno y la transformación de las prácticas, hay una parte que no se contempla en el enfoque sociocultural y es el proceso previo al aprendizaje, pues de acuerdo a los resultados existe una necesidad de aprender y deseo de hacerlo, es decir, el componente volutivo, es decir, la motivación intrínseca, es un antecedente del aprendizaje, pues si bien Feurestein, habla de la importancia de la motivación y la autoestima para que exista la mediación, lo hace enfatizando el papel del mediador en el fomento de estos sentimientos, pero no hace explícito que esta es una actitud previa a la mediación en el sujeto mediado.

Finalmente en este enfoque se afirma que los significados se construyen a partir de la internalización de los signos, al hacerlo se provoca la interacción entre las ideas propias y las que el contexto aporta, y se producen nuevos conceptos. Esto se confirma parcialmente, pues es a partir de los conceptos de la RIEMS que se conocen a través del diplomado que el profesor internaliza y relaciona con sus

ideas propias creando nuevos significados que posteriormente se traducen en prácticas, sin embargo, hay casos donde el profesor ya realiza ciertas prácticas y tiene ideas particulares sobre los roles del profesor y del alumno, pero sólo hasta que se pone en relación con los signos que proporciona el contexto, puede nombrar aquello que ya se hace.

Para concluir este apartado ha de recuperarse una cita que se hacía en el planteamiento del estudio:

Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto. Los profesores distorsionan esa política antes que ser fieles aplicadores... para adaptarla a las necesidades que perciben en sus alumnos, de suerte que el contenido enseñado a éstos es probablemente un compromiso entre el contenido oficialmente adoptado y las necesidades de los alumnos tal como el profesor las percibe. (Brophy citado por Gimeno Sacristán, 1995 p. 205)

Esta perspectiva queda respaldada con los resultados obtenidos pues son los profesores quienes finalmente implementan o no la reforma, y para ello es requisito previo hacer una interpretación de la misma en función de las experiencias y conocimientos previos y de las necesidades que están presentes en su práctica cotidiana; y se ha observado que cuando la indicación de hacer cambios se hace desde la dirección, sin considerar a los docentes y sin proporcionar las condiciones necesarias, la reforma se queda en el papel.

Pero en este proceso ¿qué papel juega PROFORDEMS? Si bien al inicio de este documento se indicaba que este programa tiene características que lo ubican dentro de un modelo técnico de formación, de acuerdo con lo externado por los profesores, este diplomado da elementos para el aprendizaje, aunque debe señalarse que éste se da en distintos niveles, al depender del bagaje que cada profesor tenga, así el Diplomado ayudó a unos conocer nuevas técnicas y estrategias, a otros a recuperar conocimientos teóricos previos y concretizarlos en la práctica y a otros a poder entender y denominar desde la teoría sus propias prácticas. Al revisar lo anterior parece que el hecho de ser un modelo técnico tiene ventajas en el sentido de que ayuda a hacer nexos con la práctica, pero no debe olvidarse qué más allá de los contenidos, lo que los profesores valoran son a las instructoras que ayudan con su ejemplo a entender el modelo propuesto por la RIEMS y que consideran las características personales de cada participante.

REFLEXIONES FINALES

La educación es un proceso complejo en el cuál se involucran distintos elementos y actores, uno de ellos es el profesor, quien tiene bajo su responsabilidad la creación de ambientes y la planeación e implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. En este sentido la formación y acción del docente es esencial ya que de su actuación se espera un impacto directo en los resultados educativos.

Si bien desde contextos de Reforma el profesor es considerado un facilitador y guía, también es relevante que se reconozca que es un aprendiz, una persona de carne y hueso con historias, miedos, voluntad y creencias propias, un ser en constante interacción con distintos elementos y medios que hacen que conserve o cambie sus concepciones y acciones, y en consecuencia adopte o no las políticas y lineamientos que le marcan; este es precisamente el tema que se indagó durante este estudio, cómo es que el profesor reconstruye su práctica docente, qué le ayuda, y qué le obstaculiza el cambio y la mejora.

Una vez que se ha concluido la investigación, puede decirse, que se ha comprendido más sobre la manera en que los profesores aprenden, y cómo llevan a la práctica nuevas formas de planear, implementar y evaluar acciones educativas y se han identificado elementos que tienen parte importante en la reconstrucción, entre ellos se han de destacar los siguientes:

- Las limitaciones/potencialidades institucionales debilitan o potencian la reconstrucción del rol docente, en la medida en que se tengan las condiciones de infraestructura adecuadas, que exista una gestión que considere a los profesores, sus necesidades e intereses, y que en la institución se privilegie el trabajo académico sobre el administrativo, el profesor podrá buscar y aplicar formas alternativas en la docencia.
- Los cambios propuestos han de afectar las estructuras organizativas de las instituciones pues la transferencia de estos aprendizajes y su concretización en la práctica cotidiana se ven favorecidos cuando la institución provee condiciones laborales de tiempo y de infraestructura adecuadas. No hacer estos cambios equivale a intentar hacer cosas nuevas en estructuras que ciñen y por supuesto sujetan.
- El cambio que se espera no se puede tratar aparte de los usos en los que se implementan. Se introducen en situaciones en las que los contextos institucionales permiten estructurar estas acciones.
- Los directivos son clave en experiencias de reforma pues han de favorecer el

surgimiento espacios para el trabajo colaborativo, pues de acuerdo a los resultados de este estudio, el compartir experiencias con otros (ya sea de manera espontánea o por exigencia de la institución) y tratar de uniformar el trabajo de los distintos actores de la institución, ayuda a focalizar y a dar una intención a las acciones. En este sentido las directivas que son verticales no son mediacionales en tanto son señalamientos que indican lo que tienen que hacer, sin considerar lo que es significativo para los profesores.

- Ha de existir sinergia entre el profesor, la política y su materialización, puesto que estos movimientos son complejos, producen tensiones, gestan dinámicas, y reconocer la base cultural del docente es clave para poder implementar las reformas que se proponen.
- El valor de los cursos que ofrece el diplomado está puesto en la mediación y ayuda de otros, pues si bien cada quien significa desde su estructura previa, el cambio no sucede en soledad, el facilitador, los compañeros ayudan a adquirir claridades, a mejorar comprensiones y a consolidar cambios en la práctica.
- La condición esencial para que el docente aprenda es la disposición y voluntad para hacerlo. Esta decisión implica probar, asumir riesgos y por ende “suprimir” seguridades. Para aprender hay que querer y partir del análisis de las propias necesidades de aprendizaje. No basta que los cambios se dictaminen desde fuera, sin la voluntad del profesor, no hay reforma. La intención de mejorar y la actitud autoevaluativa del profesor es el elemento que detona y orienta la reconstrucción que se hace del propio rol.
- El concepto de aprendizaje tiene diferentes significados, no alude a una singularidad sino a una pluralidad que está ligada a la diversidad de experiencias y conocimientos previos de los profesores, pues es a partir de éstos que el aprendizaje adquiere diferentes matices.
- La noción de aprendizaje está ligado a la práctica, a los recursos, a la acción, cuando esto sucede, la tarea es más fácil.
- La reconstrucción es de diferente naturaleza, varía de acuerdo al saber y experiencia previos y a las necesidades que han de atender, y en consecuencia hay diferencias en los significados que los profesores le atribuyen al rol de mediador. En este tenor la modalidad de la enseñanza, las metodologías, las estrategias, las relaciones con alumnos son afectados por esa significación que hace el profesor, si estos elementos no se toman en cuenta en procesos de reforma y en los mecanismos que se diseñan para formar al profesor, lo más probable que esa reforma se quede a nivel de intención.
- Las innovaciones o cambios que hace el profesor se incorporan primero a las creencias y conocimientos ya existentes, particularmente sobre los roles de

docente y alumnos, para ampliarlos, precisarlos y modificarlos y sólo entonces pasan a las pautas de comportamiento.

- Lo nuevo ha de pasar la prueba en lo práctico. Si esto sucede el cambio se continua ensayando en caso contrario se regresa a la zona de seguridades. La teoría es falible mientras el docente no vea su efectividad en la práctica. En la medida en que el profesor vea efectos positivos, seguirá buscando prácticas alternativas y novedosas y se convertirá en promotor del cambio.
- No hay una dicotomía entre los roles de enseñante mediador y enseñante tradicional, sino que más bien existe una hibridación, una convivencia pacífica entre ambas posturas, es el profesor quien a partir de su experiencia y del análisis que hace de su contexto, quien regula los momentos y situaciones en los que ha de aplicarse uno u otro tipo de interacción didáctica.

Es por tanto el factor humano, el que debe cuidarse e investigarse más para poder entender con mayor profundidad los que sucede con la práctica cotidiana de los profesores.

En general puede decirse que los resultados de este trabajo son satisfactorios, en tanto brindan información pertinente y confiable sobre un tema de especial importancia para la educación: la mejora de la práctica docente. En este sentido, la formación de profesores es esencial y a partir de los resultados de este estudio puede recomendarse que los programas educativos que tienen este fin, deben partir de los intereses y necesidades sentidos por los profesores, recuperar de manera sistemática y reflexiva sus experiencias y conocimientos previos, contar con instructores/formadores que cumplan con las características propias de un mediador y que tengan la capacidad de modelar los principios pedagógicos que se pregonan dentro de los cursos; todo esto sin perder de vista que la institución debe comprometerse a brindar las condiciones necesarias para que los profesores apliquen sus nuevos aprendizajes, a ser una instancia mediadora, que considere lo que es significativo para los docentes.

Por otra parte la realización de este estudio resultó una oportunidad única de aprendizaje, teórico, metodológico y personal; sin embargo no se deja de reconocer que aún queda mucho camino por recorrer tanto en la formación personal como en el conocimiento del tema y al respecto se sugieren las siguientes vetas.

Vetas por explorar

A lo largo de esta investigación se ha comprobado que el tema de las prácticas y

el rol docente tiene muchas aristas, por lo cual un estudio como el presente es insuficiente para entender un tópico de naturaleza tan compleja, puesto que la situación puede ser analizada desde distintas perspectivas, desde estudios meramente cuantitativos hasta estudios que permitan conocer con mayor profundidad la naturaleza de este fenómeno.

Una posible variación o ampliación sería incluir a diferentes informantes, como podrían ser los alumnos, para triangular la información vertida por los profesores sobre sus prácticas cotidianas, a este fin, también podría contribuir la inclusión de otro tipo de acercamientos y técnicas, entre ellas la observación. Además de las variaciones de tipo metodológico que se comentan también se puede profundizar en los aspectos que se han encontrado relevantes, como lo que sucede al interior de las instituciones, el Diplomado de PROFORDEMS y las características personales de los profesores.

En este sentido, debe señalarse que los profesores que manifiestan cambios evidentes corresponden a bachilleratos tecnológicos, y las dos profesoras que conservan la mayoría de sus acciones, laboran en un bachillerato general. Como ya se señalaba al inicio de este documento, los bachilleratos tecnológicos trabajan con un enfoque por competencias desde hace varios años, en tanto que en los bachilleratos generales, particularmente, en el que laboran las dos profesoras participantes en la tercera fase, está actualmente en transición hacia este nuevo modelo curricular, por lo cual sería relevante revisar de manera más detallada esta experiencia para conocer más sobre el papel que juega en el proceso de reconstrucción del rol docente.

En esta investigación además sobresalió la importancia del trabajo colaborativo como facilitador de la reconstrucción de los significados y acciones, por lo tanto podría hacerse un análisis más detallado y profundo de cómo funcionan las academias y qué tipos de aprendizajes se generan en ellas.

A nivel institucional también sería importante investigar el perfil que tienen los administrativos (o tomadores de decisiones), en cuanto a formación docente, y cuáles son sus concepciones y creencias al respecto, pues como se ha visto en los resultados de esta investigación el contexto institucional es un facilitador pero también un inhibidor del cambio docente, esto último cuando hay un exceso de trámites administrativos y decisiones unilaterales respecto al tipo de cursos que deben tomar los profesores.

Otro aspecto que llama la atención en este rubro, es que los profesores que

manifiestan conservar la mayoría de las acciones son egresadas de la misma generación del Diplomado de PROFORDEMS (segunda), mientras que las que dan indicios de cambios evidentes son de la primera o tercera generación⁷, por lo que sería importante conocer cuáles fueron las condiciones formativas que prevalecieron durante la segunda generación del diplomado, lo que se sabe en este momento, fue que en esta generación se implementaron cambios en los diferentes módulos del programa.

Considerando el propio programa de PROFORDEMS, aquí también hay un campo importante de estudio, pues además del cambio que ya se comentó, hubo una segunda modificación que se implementó a partir de la quinta generación, por lo que podría hacerse un estudio comparativo entre egresados de diferentes versiones del programa, para identificar si hay diferencias y/o semejanzas en los aprendizajes de los profesores.

Otra posible comparación es entre las diferentes instituciones que imparten el Diplomado, particularmente entre aquellas que implementan diferentes modalidades (totalmente en línea o distintas frecuencias de sesiones presenciales), para conocer las estrategias que implementan, las opiniones de los profesores que los cursan y los resultados.

Se ha de indagar qué tanto los profesores que desde su formación inicial ya conocían conceptos y teorías toman conciencia en el diplomado de sus acciones y qué tanto los que no conocían teorías, este espacio de formación les ayuda a familiarizarse con ellas por lo que se pudiera esperar que en otro momento del proceso lleguen a esa toma de conciencia.

Un elemento más sobre el que se puede obtener información son los instructores del Diplomado u otras experiencias de formación, para conocer sus propias concepciones sobre el rol docente y analizar sus prácticas.

Al considerar al profesor como persona, una veta importante y poco estudiada es el aspecto volitivo que está en el origen del cambio, la voluntad por mejorar, el interés por los alumnos y esa autoidentificación como formadores que caracteriza a los profesores que transforman su práctica, por tanto sería importante conocer como se genera y de qué se compone esa voluntad.

⁷ Al momento de realizar la selección de los participantes de la primera fase, sólo había profesores certificados de las tres primeras generaciones.

Para concluir debe señalarse, que al inicio de esta investigación la información disponible sobre profesores de EMS, particularmente del Estado de Aguascalientes era escasa, imprecisa e insuficiente, por lo que se vio la necesidad de realizar un estudio que ayudara a caracterizar a estos importantes actores del proceso educativo, mismo que se está realizando en este momento como parte del programa de Maestría en Investigación Educativa de la UAA.

FUENTES DE CONSULTA

FUENTES DOCUMENTALES

a) Fuentes primarias

CENEVAL (2008) *Cifras e indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007-2008*. Disponible en: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/862/CIFRAS_INDICADORES_SEN_2007-2008.pdf

DeSeCo (2005). *Definition and Selection of Competencies. Executive Summary*. Disponible en <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>

Instituto de Educación de Aguascalientes (2013) *Las cifras de la educación. Inicio de ciclo 2012-2013. Fin de ciclo 2011-2012. Estadísticas Media y Superior*. Disponible en: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_informacion/cifras/Media_Superior1213.pdf

Instituto de Educación de Aguascalientes (2009) *Las cifras. Ciclo 2008-2009. Estadísticas de Educación Media y Superior*. Disponible en <http://www.iea.gob.mx/datosestadisticos/cifrasdelaeducacion/acrobat/media/cifrasmedia0809.pdf>

Instituto de Educación de Aguascalientes (2009) *Evaluación Estatal de Calidad de la Educación Media. EXANI II 2009*. Presentación en pwp. No publicado.

INEE (2013) *Panorama Educativo de México 2011. Educación Básica y Media Superior*. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/420-panorama-educativo-de-mexico-2011-educacion-basica-y-media-superior>

INEE (2010) *México en PISA 2009. Conclusiones*. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/PISA_2009/Partes/pisa2009-12b.pdf

INEE (2008) *Pisa 2006 en México. Conclusiones*. Disponible en http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4183&Itemid=1095

Observatorio laboral (2010) Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo Trimestral. Profesores de Educación Media Superior. Cifras al tercer semestre de 2010. Disponible en: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>

SEP (2012) *Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012*. Disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf

SEP (2013) *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ENLACE*. Disponible en: <http://enlace.sep.gob.mx/ms/>

SEP (2009) *Guía para llevar a cabo el Proceso de certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior CERTIDEMS*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP

SEP (2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP

b) Bibliografía

Aguilar Riveroll y González Puch (2009) El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. En *Revista Iberoamericana de educación No. 51*(2009) pp. 22-32. Recuperado el 26 de noviembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80012433003.pdf>

Álvarez, A. (2002) Hermenéutica analógica y procesos educativos. *Analogía Filosófica, Número especial 10, 2002*. México:D:F.

Arriaga y Agirre (2009) Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas en museos de arte. En *Revista Iberoamericana de Educación No. 53* (2010) pp. 203-223 recuperado el 26 de noviembre de 2010 en <http://www.rieoei.org/rie53a09.pdf>

Arriaran, S. y Sanabria, J.R. (comps) (1995) *Hermenéutica, Educación y Ética discursiva (En torno a un debate con Karl-Otto Apel)* México, D.F. : Universidad Iberoamericana.

Ávila, F. y Emiro, E. (2009) Reflexiones en torno a la epistemología constructivista de Lev Vygotsky: aportes a la educación superior venezolana. En *Omnia, Vol. 15, Núm. 2, mayo-agosto 2009* pp. 7-24. Venezuela: Universidad del Zulia. Recuperado el 29 de noviembre de 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/737/73711658002.pdf>

Beuchot, M. (2009) *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. Plaza y Valdés Editores: México, D.F.

Blanco, R. (comp) (2007) *Hermenéutica analógica, filosofía, psicología y pedagogía*. Editorial Torres Asociados: México, D.F.

Brophy, J. (s/f) *Teaching*. IBE, IAE. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm>

Carrera, B. Mazzarella, C. (2001) Vygotsky: Enfoque sociocultural. En *Educere, abril junio, año/vol. 5 No. 013* P. 41-44. Recuperado el 29 de noviembre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35601309.pdf>

Conde, N. (2008) ¿Es posible una teoría hermenéutica dialéctica en el estudio del turismo?. *Teoría y Praxis* 5, 2008, pp. 197-211).

Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.

De la Torre, S. (coord.) (1998) *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.

Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Santillana: Ediciones UNESCO.

Díaz Alcaraz, F. (2002) *Didáctica y currículum: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Humanidades No. 66.

Díaz Barriga, A. (coord.) (2003) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE

Díaz Barriga, F. y Rigo, M.C. (2000) Formación docente y educación basada en competencias. En Valle Flores, M.A (2000) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU UNAM

Fernández Lomelín, M.T. (2002) *Evaluación del docente*. México: UAA-Departamento de Educación (documento no publicado).

Flick, U. (2007) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Editorial Morata. España.

Frawley, W. (1999) *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós

Frigerio G, Poggi M y Giannoni M. (comp) (2000) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fullan (1992) *Teacher development and educational change*. Londres: The Falmer Press

Fundación Chile. *Teorías del aprendizaje*. Artículo consultado el 19 de julio de 2006 en: http://www.educarchile.cl/web_wizzard/ver_home.asp?id_proyecto=3

García González, E. (2000) Vigotski. *La construcción histórica de la psique*. México: Trillas.

Gimeno Sacristán J. (1995) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (1996) (5ª. Ed) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Gutiérrez, G (1986) *Metodología de las ciencias sociales*. México: Harla

Gundermann, H. (2001) El método de los estudios de caso.. En: Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa. México pp. 249-288.

Hamui Sutton, M. y Villa Lever L. (2010) *¿Continúa la reforma de la educación media?*. En Heraldo de Aguascalientes. 29 de enero de 2010. Disponible en www.observatorio.com

Hernández, E. (2004) *Hermenéutica, educación y analogía. Fundamentos hermenéuticos de una educación mediante la lectura de textos literarios*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Dirección de Difusión y Extensión Universitaria. Fomento Editorial.

Hernández, G. (coord.) (2007) *Hermenéutica, analogía y filosofía actual*. Facultad de Filosofía y Letras UNAM: México, D.F.

Hernández Rojas, G. (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós educador.

Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós

Lawn y Ozga (2004) *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y*

trabajo en la enseñanza. Barcelona-México: Ediciones Pomares.

Liston, D., Zeichner, K. (2003) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Paidós.

Maravilla, J. (s/f) *Historia de la Hermenéutica*. Presentación ppt.

Marín Díaz, V. (2005) Las Creencias formativas de los docentes universitarios. En *Revista Iberoamericana de Educación No. 34/5*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/667Marin.PDF>

Martínez Miguélez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, 2002 vol. XXIII, 1, 9-30. Disponible en: <http://miguelmartinezm.atspace.com/hermenyanalisisdisc.html>

Martínez Miguélez, M. (2001) La lógica dialéctica en el proceso de la investigación científica. *Anthropos*. 2001, N. 43, pp. 7-38. Disponible en: <http://miguelmartinezm.atspace.com/lalogicadialectica.html>

Martínez Miguélez, M. (2000) El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. En *Revista RELEA (UCV, Caracas)*. No. 11 pp. 15-36.

Medina Liberty, A. (2007) *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: Mc Graw Hill

Merriam, S., (2002) *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.

Minakata, A. (2000) El maestro que aprende: educación para una nueva época. En *Sinéctica* 17 jul-dic 2000, pp. 14-23

Moll, L.C. (coomp) (1990) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. (4ª ed). Argentina: Aique

Monereo, C. (2009) La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. En *Revista Iberoamericana de Educación No. 52* (2010) pp. 149-178. Recuperado el 26 de noviembre de 2010 en <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>

Monroy, F. (2006) *La evaluación inscrita en la Analogía y en la Pedagogía de lo cotidiano*. Primero editores: México, D.F.

Navarro, A. (1987) La hermenéutica dialéctica, ¿una alternativa para la investigación social? En *Revista de la Educación Superior Vol. XV(1) No.*

61.Enero-marzo de 1987. Recuperado el 15 de febrero de 2011 en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/

Peña, J. y Calzadilla, R. (2006) Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. *Sapiens*, junio, año/vol. 7, número 001 pp. 181-202. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado el 8 de abril de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41070112.pdf>

Pérez Gómez, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

Popkewitz, T. (1999) Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder. En Imbernón, F.(coord.) (1999) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao pp. 121-146.

Puelles Benítez, M. (2006) *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

Putman, R. y Borko H. (2000) El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En: Biddle, B.J., Good T.L., Goodson, J.F. (2000) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós

Rincón, D. (1995) *Técnicas de investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Dykinson

Rivas Flores, J.I. (coord) (2000) *Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, G. (et al) (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.

Ruieda, P. y Villarroel I. (s/f) El método hermenéutico-dialéctico una estrategia para las ciencias de la conducta. Recuperado el 14 de octubre de 2011 en http://jorsan57.com.mx/Otros/el_metodo_hermeneutico-dialéctico.pdf

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto. (pp. 327-338)

Sammons, P., J. Hillman y P. Mortimore (1998) *Características Clave de Escuelas Efectivas*. México: SEP. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro.

Sánchez Serrano, R. (2001) La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En: Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa. México pp. 97-131.

Santacruz López, M.C. (2004) *Diversas Conceptualizaciones del Curriculum*. México: UAA- Departamento de Educación (documento no publicado).

Santos Guerra, M.A. (1992) *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Algibe.

Sciaraffia, E. (2008) *Feurestein y el aprendizaje*. Consultado el 21 de mayo de 2010 en <http://easb2003.bligoo.com/content/view/255882/Feuerstein-y-el-Aprendizaje-Mediado.html>

Silvestri, A. y Blanck G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Six, J.F. (1997) *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós

Tejada Fernández, J. (2000) Profesionalidad docente. En De la Torre S. y Barrios, O. (coord.) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro (pp. 62-76)

Tobón, S. (2004) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Toro, A. y Marcano, L. (2005) Consideraciones teórico-epistemológicas en la obra de Vigotski. En *Revista Ciencias de la Educación Año 5, Núm 25* Recuperado el 29 de noviembre de 2010 en <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista>

Tryphon, A., Vanéche, J. (comps) (2000) *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Argentina: Paidós Educador.

Valles, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis

Vasallo, M.I. (1999) *La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas*. Conferencia Magistral en el Seminario Internacional: Tendencias de la investigación en comunicación en América Latina. FELAFACS, Lima, 20-22 de julio de 1999.

Vela Peón, F. (2001) Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En: Tarrés, M.L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Porrúa. México. (pp. 63-

96).

Vygostsky, L.S. (1994) *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol

Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

Zabala, A. y Arnau, L. (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón/Graó.

Zabalza (2005) *Competencias docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005. Documento recuperado el 18 de junio de 2008 en

<http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

Niveles de dominio utilizados en ENLACE

Para el campo disciplinar de Comunicación (Comprensión Lectora), los resultados se muestran con base en los niveles de dominio que se presentan a continuación:

Nivel de Comunicación Dominio	
INSUFICIENTE	Ubicas elementos informativos como datos, hechos, citas, términos, explicaciones y acciones que se presentan de manera explícita en textos argumentativos, expositivos y apelativos. Haces uso del contexto en que se presenta una palabra para identificar su significado. Relacionas párrafos de un cuento o de una carta formal para reconocer el vínculo entre el contenido y la intención comunicativa del autor.
ELEMENTAL	Localizas, relacionas y comprendes elementos de información que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto. Identificas el tema central de uno o varios párrafos. Reconoces elementos discursivos (hechos y opiniones) y estructurales (nudo y diferentes acciones) y su propósito comunicativo. Relacionas información explícita del texto con conocimientos previos para elaborar conclusiones simples.
BUENO	Identificas enunciados que sintetizan apartados de un texto. Seleccionas y distingues elementos de información explícitos a lo largo de un artículo de divulgación científica, con base en un criterio específico (causa-efecto, comparación-contraste, concepto-ejemplo, problema-solución). Interpretas el significado de una figura retórica. Vinculas información que aparece en distintas partes del texto para reconocer el tema o asunto central. Reconoces la función de recursos discursivos (opiniones, explicaciones que apoyan argumentos y descripciones) y elementos estructurales para inferir cuestiones implícitas, como la postura del autor, un contraargumento, el responsable de solucionar el problema planteado en una carta, entre otros.

EXCELENTE	<p>Estableces relaciones entre elementos de información presentados de distinta manera a lo largo del texto (imágenes, tablas, glosario). Identificas el sentido de enunciados connotativos y retomas elementos implícitos de una narración para inferir posibles motivos y acciones de los personajes. Reconoces la frase que sintetiza el texto. Relacionas el contenido con información externa para realizar inferencias, establecer hipótesis e identificar premisas, conclusiones o soluciones. Evalúas la pertinencia de recursos como citas y tablas, además de la estructura en que se organiza un texto para lograr su propósito comunicativo.</p>
------------------	--

Fuente: SEP <http://enlace.sep.gob.mx/ms/>

Para el campo disciplinar de Matemáticas, los niveles de dominio se definen de la siguiente manera:

Nivel de Matemáticas	
Dominio	
INSUFICIENTE	<p>Eres capaz de resolver problemas simples donde la tarea se presenta directamente. Efectúas operaciones básicas con números enteros. Ejecutas operaciones aritméticas con signos de agrupación. Encuentras equivalencias entre fracciones simples. Resuelves problemas que requieren la identificación de figuras planas y tridimensionales, así como las partes que las conforman. Localizas puntos en un plano y/o determinas sus coordenadas. Encuentras relaciones gráficas o algebraicas sencillas entre dos variables y realizas cálculos con base en ello.</p>
ELEMENTAL	<p>Resuelves problemas relativos a porcentajes. Realizas operaciones básicas con fracciones. Sabes utilizar fórmulas y convertir unidades. Ordenas series de números. Describes el comportamiento de sucesiones numéricas y la relación entre ellas. Enuncias en lenguaje común una expresión algebraica y viceversa. Resuelves problemas geométricos bidimensionales y tridimensionales simples que involucran distintos elementos de una figura. Construyes</p>

	<p>figuras tridimensionales a partir de otras. Resuelves sistemas de ecuaciones lineales.</p>
BUENO	<p>Identificas la combinación de operaciones y procedimientos necesarios para resolver un problema. Traduces una relación lineal que se presenta de manera gráfica, a una expresión algebraica y viceversa. Determinas la solución de problemas que involucran unidades físicas. Realizas cálculos complicados con razones y proporciones. Aplicas el concepto de mínimo común múltiplo o máximo común divisor para resolver situaciones de la vida real. Calculas áreas y perímetros de composiciones geométricas simples. Identificas la gráfica y la expresión de relaciones cuadráticas con una o dos variables. Realizas inferencias acerca de una variable si conoces el valor de otra con la que guarda relación directa o indirecta. Resuelves ecuaciones cuadráticas con una incógnita que solucionan problemas reales.</p>
EXCELENTE	<p>Realizas diferentes procedimientos matemáticos y los integras para resolver problemas de la vida real, tales como conversiones, ecuaciones, análisis de gráficas y tablas, entre otros. Efectúas conversiones y estimaciones para resolver problemas reales. Identificas la gráfica de una recta a partir de condiciones dadas. Utilizas el teorema de Pitágoras para solucionar problemas geométricos. Resuelves problemas de mayor complejidad que implican el manejo de figuras, tanto planas como tridimensionales, y las propiedades geométricas de figuras incompletas. Puedes realizar cálculos a partir de dos funciones lineales o cuadráticas que se muestran de manera independiente y mediante distintas representaciones (numéricas, textuales, gráficas, entre otras).</p>

Fuente: SEP <http://enlace.sep.gob.mx/ms/>

Anexo 2
CUESTIONARIO PARA LA FASE 1

Estimado profesor:

Quien suscribe, M.E. Ana Cecilia Macías Esparza, está realizando una investigación titulada “La reconstrucción del rol docente de la EMS” que tiene como propósito analizar el proceso de reconstrucción de la práctica docente que viven los profesores egresados de PROFORDEMS.

En virtud de lo anterior, se solicita su participación en la respuesta del siguiente instrumento, el cual está compuesto por dos partes: la primera donde se pide que narre algunas de las circunstancias y situaciones que ha vivido en su práctica cotidiana como participante de PROFORDEMS, y la segunda donde se solicitan algunos datos de identificación.

Toda la información que se derive de este estudio será tratada de manera confidencial y se utilizará sólo para los fines señalados para esta investigación.

Quedo a sus órdenes para cualquier duda o aclaración y agradezco de antemano su participación.

A T E N T A M E N T E

Ana Cecilia Macías Esparza
Profesora investigadora del Departamento de Educación
Universidad Autónoma de Aguascalientes
acmacias@correo.uaa.mx
Teléfonos: 910 84 87, 910 84 85

PARTE I. Mi práctica docente

INSTRUCCIONES: Conteste de manera sincera a las siguientes cuestiones.

1. A fin de conocer las principales características de su práctica docente antes y después de PROFORDEMS se hace necesario que de manera puntual y detallada proporcione la información que a continuación se le solicita
 - a) Enumere y describa las principales actividades que propone cotidianamente en el salón de clase para que sus estudiantes aprendan.

Antes de PROFORDEMS	Después de PROFORDEMS

- b) Describa la manera en que acostumbra evaluar el aprendizaje de sus estudiantes

Antes de PROFORDEMS	Después de PROFORDEMS

c) Describa el tipo de tareas que propone de manera habitual a los estudiantes para que las realicen fuera de la sesiones de clase

Antes de PROFORDEMS	Después de PROFORDEMS

d) De esas actividades cuáles considera son las más relevantes y significativas para sus estudiantes y por qué

--

2. Para conocer desde su punto de vista las relaciones que hay entre la práctica docente de antes y después de PROFORDEMS es importante que realice una comparación. Con esta información complete lo que a continuación se le solicita

e) Señale las diferencias y semejanzas que encuentra entre su práctica docente anterior y la actual

Diferencias
Semejanzas

f) Enuncie en la siguiente tabla los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) que moviliza en la práctica docente:

Antes de PROFORDEMS	Después de PROFORDEMS

PARTE II. Datos de identificación

INSTRUCCIONES: Por favor proporcione la información que se solicita a continuación.

1. Nombre: _____
2. Formación inicial: _____
3. Institución (es) donde labora : _____

4. Área(s) a la que pertenecen las materias que imparte:

5. Antigüedad como docente (años completos): _____
6. Horas que dedica a la docencia a la semana: _____
7. ¿Realiza alguna actividad laboral adicional?

Si () No () Pase a la pregunta 10

8. ¿Cuántas horas a la semana dedica a otra actividad laboral? _____
9. Su actividad laboral adicional ¿tiene relación con las materias que imparte?

Si () No ()

10. Además de PROFORDEMS ¿ha participado en otras actividades de formación docente?

Si () No () Pase a la pregunta 12

11. Especifique el tipo de actividades de formación docente en las que ha participado

12. ¿Estaría dispuesto a participar en una segunda fase de esta investigación?

Si () No () Ha concluido su participación

13. Por favor proporcione los siguientes datos de contacto:

E-mail: _____

Teléfono oficina: _____

Teléfono celular: _____

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Anexo 3
Formato para procesamiento de la Parte I del Cuestionario

Acción		Conserva	Modifica		Observaciones
Antes	Después		Agrega	Omite	
Pregunta 1. a) Actividades en el salón					
Pregunta 1. b) Evaluación del aprendizaje					
Pregunta 1.c) Tareas fuera de clase					
Pregunta 1.d) Relevancia y significatividad para los estudiantes.					
Pregunta 2. e) Semejanzas y diferencias entre práctica anterior y actual					
Práctica					
Semejanzas			Diferencias		
Pregunta 2. f) Saberes que se movilizan en la práctica docente					
Saberes		Conserva	Modifica		Observaciones
Antes	Después		Agrega	Omite	
Conocimientos					
Habilidades					
Actitudes					

Anexo 4
Carta de consentimiento

CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Yo: _____, estoy de acuerdo en participar en el proyecto de investigación “Reconstrucción del rol docente de la EMS: de enseñante tradicional a enseñante mediador” dirigido por Ana Cecilia Macías Esparza, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, ofrecido de manera conjunta por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente y la Universidad Iberoamericana en sus campus Cd. de México, Puebla y León.

Conozco el propósito de este estudio, el cual es analizar el proceso de reconstrucción de la práctica docente que viven los profesores egresados de PROFORDEMS, así como las formas de recolección de información, consistentes principalmente en la realización de entrevistas, en las cuales estoy dispuesto a colaborar.

Comprendo que las entrevistas son audiograbadas y que el estudio es estrictamente confidencial. Estoy de acuerdo en que los datos recolectados de este proyecto pueden ser publicados de tal forma que no se me identifique de ningún modo.

Soy consciente de que puedo comunicarme con Ana Cecilia Macías Esparza (acmacias@correo.uaa.mx) o con su tutora Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila (pitina@iteso.mx), si tuviera alguna inquietud acerca de la investigación.

Libremente elijo participar en el estudio y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento y sin dar alguna razón.

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 5

Ejemplo de transcripción de una entrevista

ENTREVISTA

Nombre de la Maestra: RMC

Fecha: 27 de Marzo 2012

Esta entrevista es básicamente retomando unos puntos que usted señalaba en el cuestionario, sobre algunos cambios que se han manifestado en su práctica docente.

E: Por ejemplo en el cuestionario usted mencionaba que antes de PROFORDEMS no había reflexión por parte del alumno, que el maestro era el centro y que ahora a diferencia los alumnos reflexionan, el maestro sólo guía, que también hace diferencias de acuerdo a los estilos de aprendizaje y que procura que el aprendizaje vaya más allá del salón. Entonces, porqué hace estos cambios, cómo se originaron con base en qué.

M: Bueno esto es debido a la concientización, que yo creo que así le llamo, por parte del Diplomado, por parte a la certificación que tuvimos de PROFORDEMS, del Diplomado que tomamos en Competencias Docentes. Entonces ahí si hubo una concientización muy buena considero, y un enriquecimiento de todos los docentes que estábamos ahí, compartíamos y yo creo que debido a eso resurgió; porque bueno esto ya lo sabíamos nosotros desde que somos docentes, pero como que a veces se duerme el docente, yo pienso que por la rutina del trabajo y este diplomado, ésta certificación si vino a despertar en nosotros esa inquietud muy buena para ser facilitadores en vez de ser como antes éramos tradicionalistas del centro; entonces fue debido a esto maestra.

E: ¿Cómo se da esa concientización?

M: A través de las teorías, de los estudios y de las experiencias compartidas, se da esa concientización. Y ver que en algunos casos dieron buenos resultados, entonces nosotras estamos retomando eso.

E: ¿Cómo era ese compartir experiencias, se dio en el diplomado...?

M: Si, bueno yo tuve la suerte que el diplomado lo hice en presencial aquí en la Autónoma, siento que es mejor, porque hay esa... ese compartir de experiencias frente a frente con los maestros, lo cual lo considero muy ventajoso, no... que en forma habitual. No es lo mismo estar frente a frente, platicar y compartir; que hacerla en línea. Entonces a veces por ejemplo estábamos en un tema y de ese tema nos organizábamos en equipos y entonces podíamos compartir, porque podíamos exponer, explicar, enriquecer cada una de las actividades.

E: ¿Este compartir era propuesta de los instructores?

M: Ellos nos ponían siempre en equipo, pero como que además de lo que ellos nos pedían, nosotros lo llevábamos más allá, por lo mismo, por la experiencia que teníamos. Como en el grupo éramos maestros de años, de quince, dieciocho, de veinte, de mucha experiencia; bueno también había gente joven que también era muy innovadora. Entonces podíamos ver esa diferencia; inclusive lo rico que yo recuerdo, es diferentes materias, entonces usted sabe que cada materia es diferente; también ahí se dio mucho el estilo de enseñanza de cada quien, el estilo de aprendizaje también, porque cada vez aprendemos nosotros, de cada cosa aprendemos y sobre todo los maestros íbamos con mucho positivismo, yo me acuerdo... una experiencia muy padre que vivimos aquí en la Autónoma, creo que fueron seis meses u ocho. Y después tuvimos también el taller de donde preparamos el material, con el cual nos íbamos a certificar y también lo hicimos presencial los sábados; entonces fue una... pues fue un diplomando y después siguió el taller, entonces tuvimos esa suerte de compartir mucho.

E: Ahorita me habla otra vez de los profesores innovadores, ¿Cómo sería esa innovación, o cómo definiría la innovación?

M: Bueno, innovación me refiero este... puede ser por ejemplo que abran dos maestros, los dos van a presentar un tema, pero depende de la creatividad de cada uno de ellos. Entonces yo pienso que la innovación va a la mano con creatividad. Ósea que ideas tiene el maestro y que ideas tiene el otro, porque a lo mejor el que innova también depende de su estilo de enseñanza y aprendizaje que él tenga. Entonces ahí hace... le da como otro rumbo así lo entiendo yo de innovar algo

E: Este término de estilos de aprendizaje sale incluso en el cuestionario y ahorita en la entrevista ¿Dónde escucha usted de los estilos de aprendizaje o dónde aprendió de los estilos de aprendizaje?

M: Lo que pasa yo hice mi licenciatura aquí en la Autónoma en Enseñanza del Inglés y ahí desde el inicio manejamos muchos los autores, Gardner y todo ellos. Entonces siempre en la Enseñanza del Inglés parece que es fácil. Muchos te dicen así sólo te vas a Estados Unidos y te enseñan, no siempre, bueno a nosotros nos enseñaron aquí que debemos siempre de saber que estilo de aprendizaje tienen los alumnos; entonces con la teoría de los especialistas, nos enseñan por ejemplo que al inicio del curso yo debo de saber que estilos tengo en mis alumnos y para eso aplicamos los cuestionarios que ya todos sabemos. Si yo tengo tantos estilos, bueno en base a ellos yo voy a diseñar las actividades, las estrategias que voy aplicar para... por ejemplo, en una clase yo abarcar la mayoría o lo que pueda en ese plan de clase, yo debo tener esas actividades que por lo menos trate de abarcar a mis alumnos para que cada quien en su canal pueda obtener lo mejor de la clase que yo voy a dar ese día.

E: Entonces esto es desde la licenciatura y desde antes de PROFORDEMS se aplicaba esto...

M: Si, lo que pasa es como le digo uno como que se duerme un poquito debido a la rutina y muchas cosas, pero lo ideal es eso. Y por eso le digo, yo dije al tomar esto yo retomo y yo me concentro más y que otra vez caigo en la cuenta que esto es lo mejor para que haya un aprendizaje significativo.

E: Maestra otro cambio que usted señala en el cuestionario, es que antes usaba exámenes y ahora también usa rúbricas de acuerdo a cada competencia. Se puede explicar cómo paso este cambio.

M: Lo que pasa que la mayoría o tiempo pasado siempre el examen 100%, pero no ya vemos que no es justo. Claro que siempre hay muchos exámenes, inclusive nosotros los maestros nos van a evaluar con exámenes, pero es un poco injusto también teniendo yo mis alumnos y yo vea que se desempeñan diario, que me trabajan las actividades, que participaron y yo lo vea de esa manera y yo sólo vaya a tomar un examen teórico; entonces estamos viendo aquí entre la evaluación cualitativa y la cuantitativa. Entonces estamos..., por ejemplo si estamos enfocándonos a las competencias sobre todo en inglés que deben de adquirir las cuatro que son las esenciales... me voy a dirigir a mi materia: lo que es la práctica oral, la práctica auditiva, la lectura de comprensión y de escritura. Entonces ellos tienen que desarrollar esas cuatro competencias, pero además tenemos incluidas las subhabilidades, que son la gramática y el vocabulario; entonces si yo veo que el alumno me va a presentar..., por ejemplo ahora va a leer, va a buscar en un texto un artículo que a él le interese; entonces ya tiene su artículo y después él me va hablar del artículo, me va a reconocer, por ejemplo unas diez palabritas que él le van a servir para hacer un escrito y yo lo voy a evaluar... estamos hablando de rúbricas verdad!! Entonces él me va a exponer “a el artículo de esto, esto”, entonces en la rúbrica yo voy a poner ciertos puntos con los cuales lo voy a evaluar. Y si él me lo hace bien y si también hace su escrito de un parrafito con esas diez palabras; entonces él se desempeña bien ese día de acuerdo a mis rúbricas. Pero en el examen, él reprueba qué voy hacer, yo no me voy a ir sólo con el examen sino que ahora me voy a fijar en la competencia que él me desarrollo. Entonces ahí es la manera que... hablando de las rúbricas y de las competencias.

E: ¿Y desde cuándo empieza a usar rúbricas maestra?

M: Mira rúbricas... yo tuve la suerte hace cuatro años de que me enviaran a Canadá a recibir una certificación también en competencias, entonces allá nos enfatizaron lo bueno que son las rúbricas. Si las conocíamos antes aquí en la licenciatura, porque la licenciatura está muy diseñada, bueno el programa que yo tome estaba muy bien; y ya se contemplaban, pero no las estábamos usando mucho. Entonces yo tomo más conciencia a partir de esa certificación que fui hacer allá a Canadá, porque allá si se maneja todo así con rúbricas y por competencias también. Entonces desde hace cuatro años yo las retomo más.

E: Entonces ya cuando hubo este cambio, de que le pedían... usted ya estaba prácticamente en marcha.

M: Si, este pues venia de la mano ese programa del que le hablo de que nos enviaron a 53 maestros, bueno yo me fui en ese viaje de 53; ya estaba comenzado, esto venia de México. Entonces... pero después de esto empezamos aquí con lo de PROFORDEMS y todo eso; entonces yo tuve la suerte de cómo de así, después de esto siguió lo otro.

E: También, otra cosa que usted menciona en el cuestionario, es que la elaboración de proyectos le ha sido útil sobretodo porque representa una nueva manera de aprender ¿Desde cuándo empieza a usar proyectos, cómo es esto de los proyectos?

M: Ah ok, yo trabajo en CECyTEA Ferrocarriles y entonces ahí nosotros nos organizamos en academias de trabajo, entonces cada inicio de semestre nos organizamos y todas las materias... ósea aquí el propósito es que el alumno pueda relacionar sus aprendizajes de cada materia y los pueda hacer uno sólo, para que el aprendizaje sea de forma holística. Entonces lo que hacemos es reunirnos todos, por decirle aquí la academia de segundos, todos los maestros de segundos y preparamos un proyecto. Entonces en ese proyecto, cada materia va a incluir su parte; de tal manera que al final el muchacho sólo tenga un trabajo, pero vamos incluidos todos. Bueno ese es un trabajo de academia; pero también cada año doy una materia que se llama "Lectura expresión oral y escrita" que también hago uso del proyecto, el cual es muy bueno porque el alumno se independiza un poquito de nosotros los maestros y le damos un poquito de libertad, más bien sólo lo guiamos. Entonces yo siento que el alumno entre más le pedimos más da y lo contrario verdad!!. Entonces siempre tengo buenos resultados... no todos, pero si se pueden rescatar muy buenos trabajos, muy buenas ideas que tienen los muchachos en base a los proyectos.

E: ¿Entonces ustedes trabajan en academias por semestre?

M: Si,

E: ¿Y esta propuesta de trabajo, la hizo la Institución o como empezaron a trabajar así?

M: No, fue de nosotros los maestros; más bien... bueno fuera que los directivos se ocuparan, pero ellos están muy ocupados en sus asuntos y no. Yo este... reconozco las ideas, el compartir de mis compañeros maestros y entre todos hacemos estas academias.

E: ¿Entonces ustedes empezaron cómo profesores, se pusieron de acuerdo?

M: Si, surgió... lo que hace la dirección es decir "se van juntar en academias para ver que pueden hacer", pero ellos nada más dicen así, y de ahí todo el trabajo lo hacemos nosotros con los programas que tenemos, con los temas, en fin. Es muy bueno trabajar en... el semestre pasado la verdad no nos juntamos, porque los han puesto hacer otras cosas o porque ellos no... siempre tenemos que ser muy..., ósea tenemos que obedecer; y a veces ellos no nos dan tiempo para decir, "ok, tal día se van a reunir", entonces el semestre pasado no lo hicimos, pero lo queremos retomar. Ahorita por ejemplo tenemos otras cosas que estamos haciendo, no quiere decir que por

eso hemos dejado de hacer cosas, siempre seguimos. Por ejemplo ahorita estamos en una feria literaria, que se va a llevar a cabo la siguiente semana y si está muy bien el evento que estamos preparando.

E: Me puede describir un poquito, cómo es el trabajo en los semestres en que hubo este trabajo, cómo era, cuándo se reunían, qué cosas hacían

M: Si, nos reuníamos todos los integrantes... por decirle de cuarto semestre por ejemplo en la academia, entonces en base a los programas, a los temas; escogíamos un tema y entonces cada materia iba a incorporar su contribución al trabajo por decirle, déjeme haber si me acuerdo... por ejemplo en la preparatoria que yo laboro tenemos dos especialidades que son: Informática Administrativa y Electromecánica; entonces si es un poquito... juntarse así y que ese tema pueda abarcar todas las materias. Pero si se utilizaba, por ejemplo Química, a veces aportaba, que le diré... por ejemplo el cuidado del agua. Por decir en ese tema, cada quién aportaba ideas, de tal manera que se preparaba un proyecto, el cual podía ser llevado por los alumnos y nos daba buenos resultados.

E: Y la evaluación de los proyectos, ¿cómo la hacían?

M: La evaluación ya era dependiendo de cada materia, por ejemplo si ahí incluíamos los maestros de lectura tendría que ir el trabajo bien hecho, con ortografía, este... lo que es escritura. El de Informática debería hacer un trabajo bien hecho con todo lo que lleva... con márgenes, con negrillas, con tamaño de letra; ósea que estuviera bien, bien, bien. Y así cada materia incluía lo que debería de tener el trabajo

E: Y esta idea de hacer los proyectos así por semestre ¿cómo surgió?

M: Ahí si no recuerdo cómo surgió. Es que pasamos como unos 8 años trabajando así, entonces necesitaría yo de saber cómo se inició ese trabajo; se la debo. Voy a investigar, porque yo no soy fundadora, yo llegue en el segundo año de la prepa entonces déjeme investigarle y yo le digo.

E: ¿Entonces esto fue desde qué inició la prepa?

M: Si, desde que iniciamos

E: Maestra, también algunas de las cosas que a mí me interesa saber, es ¿por qué se conservaron ciertas acciones y usted señalaba en el cuestionario que conserva el uso del material didáctico, planes de sesión y diferentes estrategias de aprendizaje ¿Por qué conservar esto?

M: Porque es una parte importante; bueno lo que es en la materia de Inglés... el muchacho viene como muy viciado de decir "hay no es que yo no entiendo, y no se me da", ósea vienen con ciertos paradigmas, desde chiquitos, desde secundaria; entonces lo que tratamos de hacer aquí es ser

creativos y aquí entra lo que son los estilos de aprendizaje, igual que los de enseñanza, las inteligencias múltiples. Entonces nosotros los maestros de inglés tendemos a ser muy creativos, poner mucho material visual o aditivo o crear situaciones en las cuales el muchacho... también hacemos en que piense, que use su pensamiento para crear, para comprender. Entonces debido a eso, es que debemos... yo considero que es muy importante, no sólo en la materia de Inglés, sino en otras materias les demos a los alumnos herramientas para que ellos puedan desarrollar y crear su aprendizaje muy importante. Sí, porque no es una materia en la que podemos llegar con el gis y con el pizarrón... claro que se pueden hacer muchas cosas, depende también de si usted es especialista o no; porque algunas veces yo no tendré ningún material, pero si yo soy especialista puedo hacer una clase muy dinámica solamente por el pizarrón y el gis. Entonces yo creo que aquí viene, qué tan creativo es el maestro y debe ser especialista en su materia

E: ¿Qué sería ser especialista, cómo llegar a ser especialista?

M: Especialista en la materia, es cuando domina y hace uso del conocimiento de esa materia y lo puede expresar de cualquier manera; lo puedo expresar de forma oral, escrita, con dibujos, hasta con gestos. Ósea lo puedo hacer y en cualquier lugar, ese es ser especialista para mí

E: ¿Y a un profesor que le ayudaría ser especialista?

M: Que se ponga a estudiar y sepa bien de su materia, por decirle un maestro de Inglés especialista, quién las cuatro habilidades, las cuatro competencias; que las pueda desarrollar muy bien donde quiere que este, eso sería.

E: Ahorita en su respuesta, vuelve a salir lo de los estilos de aprendizaje, esto es algo que usted ya trae algo así dentro

M: Bueno lo que pasa es que... por ejemplo en mi caso yo soy visual, yo aprendo más viendo, que me digan mira, si vas hablar de los lugares turísticos debes de traer una imagen porque si no... si me las imagino, pero crear algo debo de verla. Entonces como yo tiendo a hacer eso yo les llevo a mis alumnos muchas cosas, pero no solamente visuales, sino que trato de que oigan, de que escriban y así.

E: ¿Y los alumnos, cómo reaccionan a estas formas?

M: Yo los veo que ellos reaccionan bien y hacen el trabajo. Cuando hay alguien que aún así con el material y eso no, pues yo me acerco y trato de ayudarle; de todas maneras sirve que uno ande viendo, monitoreando, para ver que están haciendo y si comprendieron o no. Es muy importante en las indicaciones, deben de ser muy claras; porque a veces uno cree que explico bien y no, por lo tanto yo considero que hay que hablar, pero también hay que ponerles un modelo para que ellos puedan guiarse mejor y esto va de la mano, porque aún en doctorados y en línea, a veces las doctoras nos dan indicaciones y yo por ejemplo entiendo otra cosa y cuando hago el trabajo, me

dicen que no era así. Entonces es muy importante eso de explicar bien y te doy el modelo, porque tanto desde kínder hasta doctorado, no quiere decir ¡a ya estás en doctorado ya lo comprendiste! Es muy importante dar ejemplos y asegurarse de que se comprendió bien.

E: Y también hablaba de monitorear ¿cómo hace usted el monitoreo con sus alumnos?

M: Ya se le dio la indicación, ya se le dio el modelo, pero a pesar de todo no quiere decir que ellos estén haciendo lo correcto, debo de ir y ver que están haciendo, preguntar; entonces ya me aseguro que estén bien. Por ejemplo la semana pasada salí muy contenta, tengo un tercer grado de secundaria, entonces en su proyecto bimestral es crear un folleto, promocionando un lugar turístico, el que ellos quieran y como ellos quieran, se les da la libertad de que ellos creen, que sean creativos. Hicieron unas cosas muy bonitas algunos, recogí algunos trabajos y en esta forma de monitorear, pues si se les dio la indicación, yo les lleve el modelo visual y escrito también. Entonces andaba yo revisando a cada alumno, inclusive algunos me dijeron “yo no voy a seguir este, voy a seguir este otro”, o ellos se levantaban a enseñarme o yo me iba con ellos; esa es la manera de monitorear.

E: ¿Y siempre monitoreaba así o hubo un momento en que empezó hacerlo?

M: Desde aquí de la Licenciatura nos enseñaron que debíamos de monitorear siempre, siguiendo de cerca al alumno... o algunos son muy independientes y ellos quieren ir y consultar, entonces fue desde la carrera que nos enseñaron así

E: Ahorita oigo también de proyectos bimestrales. Entonces aunque no se trabaje un proyecto por semestre, usted sigue trabajando por proyectos.

M: Si, lo hacemos, por ejemplo... es que el proyecto que le hablo es bimestral, era de academia; pero por ejemplo yo puedo tener un proyecto por cada parcial, ese si lo sigo llevando siempre, depende de lo que yo quiera hacer. Aunque habemos varios maestros de inglés, algunos no quieren trabajar de forma colegiada; entonces yo siempre trabajo individual y si ellos quieren que les comparta o yo les doy ideas o ellos me dan a mí, pues lo hacemos también así. En el caso de secundaria los proyectos son bimestrales y por decirle este bimestre que ya estamos por terminar si se trataba de eso, que promocionaran ellos un lugar turístico haciéndolo en un folleto, con toda la información en inglés y si lo están llevando a cabo muy bien.

E: ¿Pero esto es una decisión suya, usar proyectos?

M: No, esto ya viene en los programas de secundaria, así se maneja

E: Muy bien maestra, pues básicamente estas son las preguntas que yo tenía para usted en esta primera entrevista. No sé si usted quiera agregar algo

M: Eh... lo que yo agregaría sería de que este proyecto de PROFORDEM ha sido muy bueno, no está establecido bien. Porque por ejemplo en la escuela en donde yo laboro, en el bachillerato no todos han tomado el curso; pero aquí va a depender de nosotros que ya lo tomamos que sigamos con él, que lo llevemos a cabo, que sigamos trabajando en él que no lo dejemos a un lado. Pero pues ahí si va a depender de cada maestro, qué es lo que quiere hacer, qué tan motivado este y qué mejoras quiere él que el alumno tenga para el bien del alumno y para el bien de su entorno

E: ¿Pero eso sería decisión de cada uno?

M: si, pienso que esto es muy individual, porque en muchas ocasiones aunque la dirección te este diciendo que no hagas, si tú no estás motivado, o si tú no eres... no estás comprometido con tu profesión, no lo vas hacer. Entonces ya aquí depende... como decíamos con unas compañeras, independientemente de que no te lo reconozcan, ni que los maestros nunca vamos a ser millonarios, ya eso va a depender de ti, que tanta vocación tienes, que tanto te gusta tu trabajo, porque la verdad sólo eres tú y los alumnos en el salón de clase

E: ¿Cómo sería estar comprometido?

M: El estar comprometido es que yo crea que lo que estoy haciendo está bien, hacer mi trabajo bien

E: Esto es algo que le emociona mucho entonces... Le agradezco mucho maestra, está oportunidad de dialogar con usted y como le decía muy probablemente la vuelva a llamar en poquito tiempo para ampliar esta entrevista. Yo le haré llegar la transcripción de ésta, por si usted revisarla, ver si quiere modificar alguna cosa, ampliar algún punto que se haya tocado en este dialogo. Pues muchísimas gracias maestra.