



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Programa educativo en psicología educativa
Unidad Ajusco

TESIS

**Representaciones sociales de la Reforma Integral
en la Educación Media Superior en docentes de un
CECyT**

para obtener el grado de licenciada en

Psicología Educativa

Presenta:

Alejandra Gutiérrez Ponce

Dirigida por:

Dra. Alicia Rivera Morales

México D.F., marzo 2012

Agradecimientos

A mi familia: Papá, Mamá, Andrea, Anais, Lucero, Miguel A., Adriana, Gabriel, Gaby, Tita y Papá pepe, quienes han estado a mi lado, festejando todos mis logros, llorando mis fracasos y tendiéndome cuanto han podido para que cada meta que me he propuesto la supere.

A mis niñas Nataly y Lizbeth, ustedes que son más que mis amigas, por estar siempre a mi lado ayudándome, consolándome, riendo, jugando y viviendo.

A mis amigos Luis, Irving, Lupita, Edith, Angy, Vero y Gustavo que fueron y seguirán siendo un apoyo incondicional en mi vida.

A mi asesora Alicia Rivera, que ha sido mi mentora, amiga, consejera y compañera, sin usted esto no habría sido posible.

A los maestros y maestras del CECyT 14, quienes contribuyeron en mi formación y en la realización de la presente tesis.

Dedicatoria

A mis padres, que con gran sacrificio me dieron el regalo más hermoso, a parte de mi vida, "la carrera de psicología educativa", sin su apoyo, jamás lo habría logrado.

Y a la Maestra Guadalupe Olivan, gracias a sus consejos y apoyo.

CONTENIDO

Contenido.....	3
Índice de Tablas e Ilustraciones	4
Introducción.....	6
Capítulo I. Las representaciones sociales	11
1.1 Aproximación teórica a las Representaciones Sociales	12
- Origen de la Teoría de las Representaciones sociales: Antecedentes	13
-Aproximaciones epistemológicas y concepto de la Representación social	15
Epistemología del pensamiento común	17
La función socio-cognitiva de la RS: lo subjetivo y lo imaginario.....	21
1.2 Construcción y metodología de las Representaciones Sociales.....	27
- Proceso de construcción de la RS (objetivización- anclaje).....	28
-Aspectos metodológicos de las representaciones sociales	33
Capítulo II. Reforma integral a la Educación Media Superior.....	38
2.1 La Reforma Educativa en México.....	38
Reforma Educativa concepto y finalidades.....	39
Tendencias de las Reformas en América Latina y en México.....	44
2.2 La Reforma Integral en la Educación Media Superior: Características.....	50
Antecedentes de la RIEMS.....	50
La visión normativa, académica y social en torno a la RIEMS.	53
Capítulo III. Método	66
Tipo de Investigación: Estudio de Caso desde la Fenomenología	66

Escenario.....	67
Participantes:.....	69
Técnicas e instrumentos:.....	70
Procedimiento:.....	70
Análisis de Datos	71
Capítulo IV. Resultados.....	78
4.1 Representación de la RIEMS por dimensión.....	78
4.2 Representación global de la RIEMS: relaciones entre categorías	106
Conclusiones.....	112
Bibliografía	120
Anexo 1	127

ÍNDICE DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y FIGURAS

Tabla 1 Diferencias entre el enfoque procesual y estructural.....	35
Tabla 2 Matriz de teorías explicativas de las reformas educativa	42
Tabla 3 Tendencias en la formulación de reformas de América latina	49
Tabla 4 Tipos de competencias propuestas en la RIEMS.....	57
Tabla 5 Rangos de edad en los docentes.....	69
Ilustración 1. Esquema de la estructura del CECyT	68
Ilustración 2. Fachada y entrada del CECyT.....	69
Figura 1. Representación de la reforma como incertidumbre en la práctica docente	107
Figura 2 Representación de la reforma en su formación con los estudiantes	110

Representaciones sociales de la Reforma Integral en la Educación Media Superior en docentes de un CECyT

Alejandra Gutiérrez Ponce

INTRODUCCIÓN

Las reformas curriculares como parte de la política educativa, se concentran en promover las características generales y específicas que los diferentes currícula deben desarrollar, en este sentido, en los últimos treinta años, se han concentrado en atender tres aspectos, la absorción, la equidad y la calidad educativa, así pues, la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), se crea entorno al fortalecimiento de dichos aspectos; sin embargo las acciones que se han propuesto son insuficientes para atender las diversas necesidades, que enfrentan los diferentes escenarios educativos en educación media (Macías Narro, 2009).

La RIEMS, en su discurso coloca como elementos fundamentales el fortalecimiento de estos tres aspectos absorción, la equidad y la calidad, sin embargo, su propuesta se concentra en la obligatoriedad de la Educación Media Superior, convirtiéndose así en un planteamiento curricular donde se crea un, puente político hacia la posibilidad de integrar los diferentes sistemas y subsistemas pertenecientes en la Educación Media Superior, sin embargo, con la experiencia en las diferentes reformas en la educación, emergen resistencias y salvedades, las cuales tienen que ver con la viabilidad que dicho proyecto implica.

Es importante recordar que las reformas curriculares han padecido respuestas de estancamiento y fracaso, las evaluaciones internacionales, así como, investigaciones han determinado y problematizado el fracaso que existe en la implementación de reformas curriculares. Díaz & Inclán (2001), coinciden en que, una de las diversas causas del fracaso en las reformas curriculares, es la falta de involucramiento de los docentes en su concepción, así mismo, Humberta (2007), reconoce que el desarrollo de las reformas curriculares, se fundamenta en la normatividad y la administración con personajes ajenos a los ambientes escolares, y que en esta condición a generado un incumplimiento en las metas y desafíos que se proponen en el desarrollo curricular, en este sentido, sustenta la

importancia de involucrar al docente en la ideología y planeación de los diferentes aspectos curriculares que contribuyen en la mejora tan esperada de la educación.

En esta misma idea, Díaz & Inclán (2001), consideran que un elemento fundamental para el fracaso en las reformas curriculares, es el aspecto político que se involucra en la construcción de reformas, mismo que se fundamenta en intereses ajenos a la vida académica y de los salones de clases, siendo está una situación que ha mermado el desarrollo educativo, es importante atender las necesidades que surgen en los diferentes entornos educativos.

Cada actor involucrado en el proceso educativo es importante, sin embargo, consideramos interesante escuchar al docente, el docente es un actor quien vive las diferentes reformas en la práctica, si bien, los alumnos también viven los determinismos de los diferentes procesos de reforma, el docente es quien transforma la reforma curricular, es quien le da sentido; desde un aspecto idealizado, el docente es el actor principal para hacer que la filosofía, los saberes y las ideologías del currículum queden permeados en la formación y perfil de egreso de los alumnos (Gimeno, 2006).

Por otra parte, y saliendo del aspecto "idealizado", el docente como actor de la reforma curricular, se ha convertido en un trabajador, que en su calidad de trabajador, a lo largo de los años se ha limitado a seguir los lineamientos que el discurso a dictado, el docente se encuentra bajo las reglas reguladoras de su situación laboral, lo cual produce en el incertidumbres y tensiones (Cardelli, 1998). Y es en este sentido, que el docente como actor desvalorizado en los procesos de reforma, debe ser tomado en cuenta, pues si bien, la reforma ya se ha construido, ahora es importante reconocer las necesidades, salvedades, quejas y adeptos que surjan en su implementación, y en este sentido abrirse la discusión crítica y constructiva que siempre nos lleva a la mejora.

Ante está panorámica, la presente tesis se desarrolla ante el cuestionamiento que se refiere a ¿Cómo los docentes que pertenecen a una institución del nivel medio, en este caso el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No.14 en adelante CECyT 14,

representan los diferentes aspectos implícitos en la reforma?, así pues, se tomó como teoría base la desarrollada por Serge Moscovici en 1974, la teoría de las Representaciones Sociales, en ella se explica la construcción de los saberes cotidianos en saberes culturales, tomando en cuenta tanto un enfoque psicológico cognitivo como un enfoque social, si bien, la reforma cuenta con diversos elementos que pueden ser utilizados para el análisis, solamente se tomarán en cuenta cuatro aspectos, los cuales son : Modelo curricular por competencias, actualización docente, evaluación y gestión institucional.

El estudio de las representaciones sociales permite dilucidar la percepción que tienen los docentes ante la reforma, pues uno de los aportes más interesantes de dicho planteamiento, es la integración de los conocimientos desde su función cognitiva y axiológica (Moscovici, 1984). Así mismo permite la comprensión desde su aspecto empírico, proporcionando información acerca de cómo los docentes van haciendo de la reforma una particularidad representativa, brinda datos importantes sobre el sentido que tiene dicha reforma en la práctica docente, y cómo este sentido demuestra las deficiencias en los diferentes aspectos presentados en la RIEMS, por lo tanto se convierte en un inicio para la transformación de las diversas práctica educativas.

La investigación educativa que coloca a las representaciones sociales, como teoría de análisis ha ido creciendo en los últimos 20 años, en México la producción de trabajos que vinculan la teoría de las representaciones sociales con la educación ha comenzado a partir de 1991 a la fecha, todos estos trabajos se han concentrado por un lado en las interacciones, la comunicación y los diferentes intercambios dentro de la cotidianidad escolar, y en otro sentido la investigación se ha concentrado en la identidad de los actores educativos y su percepción como actor educativo, así mismo, existen trabajos que reportan, la representación sobre los espacios particulares, de las instituciones educativas en los distintos niveles escolares (Piña & Cuevas, 2004), sin embargo, no se han encontrado investigaciones que se concentren en las representaciones sociales sobre una reforma curricular concreta, si bien existen trabajos sobre los cambios curriculares en

programas de estudio, o sobre la percepción como docentes, no existen trabajos que se concentren en comprender la percepción del docente ante las nuevos procesos de reforma a nivel nacional, además cabe agregar que la RIEMS ha generado una forma distinta de ver la Educación Media Superior, al ser un primer mecanismo en el proceso hacia la obligatoriedad.

Solo a partir del análisis de las representaciones sociales entorno a la RIEMS, podremos comprender la función que tiene la misma, en las prácticas docentes cotidianas, puesto que el estudio de las representaciones sociales, interpreta el comportamiento social considerando las identidades, afectos e intereses desde la complejidad de las relaciones que definen la vida social (Banchs, Agudo, & Astorga, 2007).

El docente de bachillerato, en el mejor de los casos, es un actor primordial en el proceso de Educación Media Superior, su vida académica está concentrada en la formación de los futuros ciudadanos del país, a través de la enseñanza y aprendizaje de conocimientos socialmente construidos, así mismo se ve involucrado en procesos de evaluación y actualización, y en otras actividades que han configurado sus creencias, representaciones y actitudes hacia su labor, así pues, la práctica docente está fuertemente implicada por las representaciones sociales de los docentes, ante esta acción, y en esa medida la RIEMS, es una reforma que pretende la transformación de las prácticas docentes, por lo tanto, resulta importante y emergente conocer la representación de las distintas implicaciones políticas, normativas y prácticas entorno a la RIEMS, por tanto, la pregunta que orienta esta investigación es la siguiente:

- ¿Cómo se representan los docentes de un CECyT cuatro dimensiones de la RIEMS: Marco curricular común por competencias, actualización docente, evaluación y gestión institucional?

Para la resolución de esta pregunta se propuso el siguiente objetivo general:

- Analizar las representaciones que tienen los docentes de un CECyT sobre cuatro dimensiones de la RIEMS: Marco curricular común por competencias, actualización docente, evaluación y gestión institucional

Y los siguientes objetivos específicos

- Describir y categorizar los elementos de la representación implícitos en el discurso de los docentes de un CECyT sobre cuatro dimensiones de la RIEMS (marco curricular por competencias, actualización docente, evaluación y gestión educativa)
- Analizar las relaciones existentes entre las cuatro dimensiones de la RIEMS (marco curricular por competencias, actualización docente, evaluación y gestión educativa).

La tesis está estructurada en cinco capítulos el primero y segundo explican las nociones teóricas y contextuales, como son: la teoría de las representaciones sociales, la teorización en torno al proceso de reforma educativa y la contextualización de la RIEMS, el tercer capítulo explica detalladamente el método utilizado para la investigación, el cuarto capítulo reporta los resultados obtenidos y para finalizar en el quinto capítulo se presentan las conclusiones y discusión de la investigación.

CAPÍTULO I. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Existen innumerables intentos tanto de la psicología, antropología y sociología, por explicar el pensamiento y comportamiento humano, los conceptos como actitud, opinión, valor, imagen, creencia, etc., han producido y siguen produciendo controversia en el estudio para la comprensión de la acción humana, las representaciones sociales, comienzan por ser una forma de explicar la génesis de los comportamientos sociales, considerando el uso de recursos cognitivos y culturales para conducir sus pensamientos y acciones, dicha génesis se encuentra inmersa en el pensamiento del sentido común, sus antecedentes versan en el concepto de representación colectiva de Durkhem y el interaccionismo simbólico de Mead, también toma en cuenta algunos aspectos de la psicología evolucionista de Piaget, así mismo desde la psicología social busca integrar el mundo social (historia sociocultural) con el mundo individual (cognición), en palabras de Jodelet *“la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersecan lo psicológico y lo social”*(Pág. 473).

En investigaciones más recientes, se ha considerado el estudio de las representaciones sociales desde su aspecto subjetivo e imaginario, autores como González Rey citado en (Banchs, Agudo, & Astorga, 2007), considera que la subjetividad de la representación social surge en su interacción con el otro, gracias a la interacción, el sujeto puede construir y reconstruir la realidad, así pues un objeto es representado gracias al baje cultural del sujeto que lo representa, y lo trasmite con cierta carga cultural al otro, quien reconstruye su realidad con la reconstrucción del sujeto, así el otro cumple una función de revelador y de trasmisor (Jodelet, 2007), esta explicación contribuyó en gran medida a las nuevas formas de explicar la construcción de las representaciones sociales (RS).

A partir, de los planteamientos citados anteriormente en este capítulo describiré, el origen y desarrollo de dicha teoría en los últimos cuarenta años, así como, la forma de construcción y las consideraciones metodológicas que se han utilizado para su estudio.

1.1 Aproximación teórica a las Representaciones Sociales

La teoría de las RS, surge como una respuesta desde la psicología social, para explicar el pensamiento social de las personas y como dicho pensamiento guía las acciones cotidianas, a diferencia de otras teorías, lo explica a partir de comprender el “conocimiento del sentido común y de lo cotidiano”, el autor a quien se le reconoce el desarrollo de esta teoría es Serge Moscovici, a mediados del siglo XX da cuenta de su trabajo en el libro *“El psicoanálisis , su imagen y su público”* en 1974, este libro es producto de su tesis, donde desarrolla las representaciones en torno al Psicoanálisis en Francia, mediante este libro configuró la teoría de las RS. Dicho libro critica ampliamente la forma en que las distintas escuelas científicas hacen válidos sus conceptos y métodos, es importante decir que está crítica ya formaba parte de diversos discursos científicos y filósofos de su tiempo, y que continua siendo fuente de debate, algunos filósofos destacados que atienden la misma problemática en diferentes formas, como son Castoriadis, Lévi-Strauss, Husserl, Michel Foucault , entre otros.

Así pues, dice Moscovici (1974) *“una ciencia de lo real se convierte así en ciencia en lo real, cobra una dimensión casi física”(pág. 13)*, así explica como el conocimiento en la actualidad es un *“producto segundo reelaborado”* y en esa medida nos apropiamos de conocimiento reelaborados que guían nuestra práctica, se hacen conocimientos prácticos y forman parte de la *génesis del sentido común*, en tal efecto la escuela y el currículum proporciona contenidos que ya fueron reelaborados por otros.

En este momento, es pertinente, preguntarnos *¿cómo surge esta teoría, o enfoque?, ¿Cuáles fueron los antecedentes inmediatos?, ¿Qué inspiró la conformación de esta teoría?*.

- Origen de la Teoría de las Representaciones sociales: Antecedentes

Las representaciones sociales, buscan comprender las actividades, símbolos o significados que una sociedad ha adoptado para conocer e identificar su realidad, es por ello que esta teoría está sustentada en la teoría del interaccionismo simbólico de Mead y el concepto de representaciones Colectivas de Durkheim (Jodelet, 1984), así mismo, toma de referencia la teoría cognitivo-evolucionista de Piaget, del sociólogo Lévy-Bruhl y de forma más reciente también a incorporado el pensamiento de Vigotsky (González, 2008).

Mora (2002) explica el interaccionismo simbólico de Mead, indica que la influencia social se constituye a partir de la generalización del conocimiento colectivo que hace la persona, esta característica de la persona es denominada *self*, el *self* sufre un proceso de reflexión donde toma en cuenta el conocimiento del otro (colectividad) y sobre el mí (experiencias personales), en este sentido cada persona simboliza la realidad de forma diferente pero en esencia de forma consensuada, así explica la integración del sujeto en su entorno social y la perspectiva del otro en la construcción del *self* (González, 2008).

Denise Jodelet (1984) hace presente en la compilación "Psicología Social tomo II", que el antecedente más inmediato de esta teoría fue el concepto de representación colectiva de Durkheim. Desde su fundamento teórico Durkheim, hace una diferenciación entre la sociología y la psicología, la primera se dedicaba al estudio de las representaciones colectivas, pero la segunda se dedicaría al estudio de las representaciones individuales, esta división, implicaba que lo colectivo y lo individual eran fenómenos diferentes (Mora, 2002), en este sentido las representaciones individuales responden a un fenómeno puramente psíquico, mientras que la representación colectiva es *un pensamiento organizado*, que implica en el pensamiento individual de la colectividad, formando las creencias y mitos, esto quiere decir, que las representaciones individuales están presentes en el sujeto y pueden ser influenciadas por estímulos internos y externos, pero las representaciones colectivas son producto de la transmisión y reproducción entre una colectividad (Araya, 2002), es así que, Moscovici (1974), critica la

visión de Durkheim, pues indica, es una visión positivista, al considerar que las representaciones colectivas son ajenas a las individuales.

Araya (2002) interpreta el concepto de representación colectiva de Durkheim, como una "ideación colectiva" que es impuesta con una "fuerza constructiva", donde los hechos sociales influyen en las representaciones que el sujeto tiene, mientras que, Moscovici considera que las representaciones no son impuestas desde afuera, más bien son reconstrucciones sociales.

En este sentido, el mito para Moscovici se convierte en el ejemplo ideal para diferenciar su concepto de "representación social", al de "representación colectiva"; la representación colectiva, como la explica Durkheim, es entendida como una verdad compartida la cual no puede ser objeto de crítica, ni de una reconstrucción, es una verdad que en la colectividad es única, así pues, para el hombre primitivo el mito sobre la existencia de la divinidad es irrefutable; sin embargo, el mito para el hombre moderno adquiere otro significado, pues el mito sobre la existencia de la divinidad es objeto de crítica, y así mismo, es objeto de ser refutado o verificable, así pues, el concepto de representación social de Moscovici, implica un papel activo al sujeto, este como bien dije al principio es un ejemplo para entender la gran diferencia que existe entre el concepto de representación colectiva y de representación social, pues la representación social implica comprender que el sujeto transforma la realidad a la que se enfrenta como parte de una sociedad, y en todo momento existen y existirán discrepancias, críticas y reconstrucciones sobre lo que nos rodea pues el conocimiento jamás es estático evoluciona junto a las grandes sociedades. (Moscovici, 1974).

Así pues, cuando Moscovici le concede al sujeto un papel activo dentro de su concepto de representación social, le es necesario tomar en cuenta la escuela que se dedica a la psicología evolucionista implicada en las teorías de Piaget, pues la representación social mantiene una función simbólica, el objeto de representación está reconstruido por el sujeto, se afectan activamente, su función simbólica radica en que está reconstrucción del objeto por el sujeto y del sujeto por el objeto, funciona como una

mediación simbólica que otorga significado a la realidad de los diferentes grupos sociales y en este sentido se afirma que existen diversas realidades, a partir de esta capacidad cognitiva se puede criticar los elementos que desde el discurso dominante se afirman, y mantener una interpretación desde la diferencia (Castorina & Barreiro, 2006).

Hasta este momento hemos explicado el origen y los antecedentes teóricos en torno a las representaciones sociales, esta explicación tiene el motivo de brindar una introducción teórica para la conformación de la noción de la RS que se define a continuación.

-Aproximaciones epistemológicas y concepto de la Representación social

El sentido etimológico de la palabra “representación” es del latín *Reperesentatio*, de origen medieval significa la imagen o la idea, también puede significar ambas cosas, este término fue sugerido por la corriente escolástica, para el concepto de *conocimiento* como una similitud del objeto, es decir, representar tiene que ver en el objeto de similitud (Abbagnano, 1999).

El uso del término “*representación*” radica en indicar el significado de las palabras donde Occam lo distingue como 1. “*aquello mediante el cual se conoce algo*”, una segunda interpretación de representación consiste en 2. “*conocer algo conocido lo cual conoce otra cosa*”, así pues el acto del recuerdo y un tercer concepto entiende por representar “*Causar el conocimiento del mismo modo como el objeto causa el conocimiento*”, en este sentido, la primera acepción es entendida como la “*idea*” en su sentido más general, en el segundo es “*la imagen*” y en el tercero está el “*objetivismo*”, (Abbagnano, 1999).

Los tres elementos “la idea”, la “imagen” y el Objeto, configuran el concepto de representación entendiéndola como “*una forma fundamental de la actividad de la conciencia humana, con la cual algo que se presenta, viene recibido por esta como objeto (⇒ construcción)*”, en este sentido la representación es determinada en su relación del yo con el mundo (Müller & Halder, 1998)

Hasta este momento comprendemos el sentido de la “representación”, pero la RS, implica que los elementos de la representación mantienen un proceso desde lo social donde se reflejan los saberes cotidianos o pensamientos naturales, donde la imagen se convierte en el objeto donde se condensan el conjunto de significados (Jodelet, La representación social: fenómenos, concepto y teoría, 1984), los significados son las formas de conocimiento socialmente elaborado, es el conocimiento del sentido común, el que se desarrolla en los grupos sociales, en las familias, en el “barrio”, este conocimiento se comparte con los integrantes del grupo social al mismo tiempo que se reelabora, mediante varios aspectos determina el entorno, le da un sentido a lo que nos rodea al ser transmitido de generación a generación y por lo tanto reconstruido o reelaborado se convierte en un *conocimiento práctico*, pues guía la interacción con el mundo, esta peculiaridad epistemológica es aquella que brinda un papel activo a la RS y por lo tanto la desprende de las perspectivas empirista y positivista, conduciéndola a la perspectiva constructivista que comenzaba a desarrollarse en la nueva psicología socio-cognitiva.

La discusión teórica en torno al concepto de representación desde la psicología es ha partir de la *social cognition* de origen americano y la cognición social de origen europeo, la primera de ellas se mantiene en enfoque de procesamiento de la información y la segunda se dedica al estudio de la comprensión del hombre desde una perspectiva activa en la base sujeto objeto, Sherman (citado en Moñivas, 1994), considera que la cognición social no debe considerarse parte de la psicología social propiamente, si no, debe considerarse un enfoque de investigación, centrado en los mediadores de la conducta social, y es por ello que se retoma este enfoque para la presente investigación.

En este sentido el estudio de las RS, son una forma de explicar cómo los seres humanos construyen conocimiento y lo comunican, donde intervienen conceptos y percepciones, el conocimiento que se construye se denomina saberes del sentido común, los cuales explican todos los aspectos de la vida social. (Moñivas, 1994).

Jodelet (1984) define RS como “*Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y*

el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica”, esta definición involucra el sentido social de la representación en medida que hace presente la *comunicación y el dominio del entorno social*, en ella interviene también lo *material* que es el objeto y lo *ideal* que funge como lo imaginario, al mismo tiempo que tienen funciones subjetivas y lógicas donde interviene la teoría evolucionista de Piaget, y estas modalidades de *pensamiento práctico*, a las que hace referencia Jodelet (1984), tiene que ver con el conocimiento del sentido común, pues ante todo este pensamiento está implícito en las prácticas sociales cotidianas.

Pero entonces, entendamos como desde la teoría de las RS, explica el origen del “conocimiento del sentido común” para de esta forma comprender cómo es el papel activo y subjetivo en el esquema sujeto-objeto, que epistemológicamente lo explican Piaget y Vigotsky, autores que Moscovici retoma para comprender las construcciones sociales de los grupos sociales.

Epistemología del pensamiento común

El pensamiento del sentido común, es aquel conjunto de conocimientos y experiencias que permiten explicar el mundo cotidiano, aquel que permea cada una de nuestras actitudes día con día, el conocimiento cotidiano es socializado y prevalece a pesar de ser considerado erróneamente conocimiento ingenuo (Moscovici & Hewstone, 1984).

En la sociedad tradicional, tanto el vocabulario como las nociones que se tienen para explicar la realidad cotidiana, es decir el día a día, forman o configuran la sabiduría cotidiana acumulada, puesto que la sociedad en sí misma, es gracias a toda su historia sociocultural dando forma a los saberes actuales. Para Moscovici y sus seguidores, estos saberes están en un ciclo donde son retomados por la ciencia y la filosofía para ser reestructurados y consensuados y nuevamente hacerlos parte del conocimiento de los grupos sociales (Villaroel, 2007).

Moscovici (1974) considera que es importante conocer la forma en que los grupos sociales significan su mundo, la explicación que él encuentra es mediante el estudio de las representaciones sociales, de esta forma, él toma el pensamiento del sentido común como base epistemológica para la comprensión del ser humano, sin embargo ¿Cuáles es la diferencia entre el pensamiento del sentido común y el científico, a la que nos referimos?, Popper (1991), contemporáneo a Moscovici, ha desarrollado una explicación sobre esta diferencia construyendo una propuesta que supera la confrontación entre empirismo y racionalismo, sosteniendo la necesidad de poner en constante duda el problema epistemológico.

Popper (1991), considera que el problema de la epistemología puede ser abordado desde dos vertientes, una por el problema *del conocimiento científico* y otra por el *conocimiento del sentido común*, desde la primera, se parte de la construcción de micro modelos de lenguaje científico, muchas veces muy complicados de construir y limitados en esencia, el segundo puede dividirse, en aquellos filósofos que limitan el análisis en el lenguaje ordinario convirtiéndolo en un conocimiento terminado, considera que dicho conocimiento proviene de creencias innatas y no puede ser sometido a crítica alguna, es más aclara González de Luna (2004, pág. 14) citando a Popper “*son una instancia última de apelación, por lo que dudar de su evidencia es en la práctica una violación a nuestra racionalidad*”. Así el conocimiento común es susceptible a la crítica y al razonamiento crítico.

No obstante, Popper (1991), critica fuertemente esta teoría clásica sobre el *sentido común*, puesto que su premisa principal radica en que el *sentido común* debe ponerse en tela de juicio y que en este grado puede ser un puente al conocimiento científico, del mismo modo que el lenguaje ordinario como tal, puede ser erróneo o puede ser un dogma, el estudio del *conocimiento común* no debe ser ingenuo ni estático, en sí mismo, el paso que lo hace trascender es precisamente convirtiéndose en un conocimiento científico, González de Luna (2004) parafraseando a Popper afirma, “*sus creencias pueden ser cuestionadas y criticadas en cualquier momento... cuando esto sucede, las*

creencias en cuestión son modificadas tras la corrección e incluso rechazadas de manera radical y remplazadas que al principio puede parecer extravagante, hasta que, mediante un proceso paulatino de asimilación, termina por ser aceptada por la comunidad epistémica e incorporada al acervo del sentido común de ésta “ (pág. 132), esta característica de las creencias, convierte al estudio de lo común en algo más complejo, puesto que dicho conocimiento está constantemente cuestionado y no existe una verdad absoluta, esta es una de las contribuciones más interesantes, a la construcción del conocimiento científico, no solo el proveniente del sentido común.

Moscovici (1984), describe la *epistemología del sentido común*, como una epistemología divergente a la científica, en el sentido que dicho pensamiento al contrario del racional tiende a permitir la exploración y tener mayor libertad, sus diferencias radican en la especialización del *conocimiento científico*, afirman que el pensamiento del *sentido común* está dividido en dos el *conocimiento de primera mano* y el *de segunda mano*, el primero es un pensamiento natural y espontáneo, influenciado por las creencias anteriores y estereotipos del lenguaje, que en sí mismo puede contribuir de forma especial al conocimiento científico, y forman parte de un grupo social, dicho conocimiento representa a la sociedad en general puesto que está constituido a partir de tradiciones, observaciones, experiencias, que han sido consensuadas y clasificadas a través de la comunicación cotidiana, mientras que el conocimiento de segunda mano es aquel que forma parte de la vida cotidiana pero no es tan natural y proviene de un *razonamiento artificial*, puesto que está permeado por los saberes científicos que han llegado a formar parte de la cultura general de la sociedad, así pues la producción científica es reelaborada e interpretada por los diferentes grupos sociales, tanto el conocimiento de primera mano como el de segunda mano, guían las prácticas cotidianas y sirven como formas de significar el mundo (Moscovici & Hewstone, 1984).

Los dos autores afirman en que el conocimiento del sentido común contribuye al pensamiento científico siendo una extensión del mismo, consideran que no todo el conocimiento común es susceptible a ser parte de la ciencia, solo aquel que puede ser

puesto en duda, cuando es sometido a la razón, y se convierte en un conocimiento que requiere de un nuevo consenso social, es importante decir que los dos autores admiten que el lenguaje que se utiliza para cada conocimiento es independiente uno del otro, sin embargo, para fines de la Psicología, se retoma la corriente de investigación del sentido común, porque de ella puede explicar los comportamientos sociales, tomando en cuenta que el conocimiento científico forma parte del conocimiento del sentido común de segunda mano, por tanto que el estudio de los individuos y grupos debe realizarse desde sus contextos comunes (Moscovici & Hewstone, 1984).

Para fines de la teoría de las representaciones sociales, el discurso entre el grupo social así como sus consensos, forman parte del sentido común, por tanto, el sentido común está compuesto por tres características principales:

- La personificación
- La figuración y la
- Ontización (Adjetivo de ontológico)

La teoría de las RS, entre otras que responde a la epistemología del sentido común, en el sentido de comprender cómo es que adquirimos el conocimiento y lo hacemos parte de nuestra vida común, el sentido común tiene la característica de **personificación**, puesto que dicho conocimiento es particular a un núcleo social, la forma en que se explica el mundo un “*niño de la calle*”, es decir sin culturalización científica, es distinta a la que pueda tener un estudiante de preparatoria o de posgrado, sin quitar importancia al conocimiento de cada grupo social, cada grupo social tiene distintas formas de explicar el mundo, es más, en el mundo científico existen diferentes formas de explicar un mismo evento, por ejemplo, el concepto de aprendizaje puede ser explicado desde, la teoría conductista, cognitiva, o sociocultural.

Así pues, cada discurso está permeado de significados, creencias de preposiciones científicas las cuales son consensuadas por el grupo social, esta superposición de saberes son el sentido de **figuración** característico de dicho conocimiento, y que se

complementa con el conocimiento denominado de primera mano, el cual, confiere una explicación que depende de los paradigmas construidos, es decir, la *figuración*, hace referencia al proceso de reconstrucción del conocimiento de primera mano, a un conocimiento accesible, un ejemplo, el sol como conocimiento de primera mano es definido como “*estrella del tipo espectral G2*”, y en él conocimiento común lo definimos como una estrella, por lo tanto, según al grupo social al que pertenezcas haces una interpretación de la realidad, esto significa que su existencia es una abstracción de la realidad, así pues la *figuración* es la configuración de la imagen con el concepto, y la *ontización*, es el proceso donde la imagen adquiere una importante función en la explicación de la realidad (Moscovici & Hewstone, 1984). Y es en este proceso cuando la representación comienza a ser parte de los procesos cognitivos, en la reconstrucción de esquemas cognitivos, así pues el conocimiento cotidiano, o el saber común, son un conjunto de conceptos que han sido interiorizados y reconstruidos por el sujeto cognoscente, este conjunto de saberes múltiples da a la representación su adeptó de *ontización*, así los conceptos tanto en su diversidad y particularidad, guían las actitudes y comportamientos en la interacción activa del sujeto con su entorno.

Ahora que explicamos la función del “sentido común” como fuente epistemológica de la teoría de las RS, no podemos dejar atrás la función de la imagen y los esquemas mentales, así como el papel activo entre la figura sujeto-objeto, que explican el proceso cognitivo implícito en la representación.

La función socio-cognitiva de la RS: lo subjetivo y lo imaginario

La función cognitiva de las RS, proviene desde la visión que hace Moscovici (1984), de la representación como fuente de procesos cognitivos, pues la teoría de las RS, tiene como propósito comprender cómo los seres humanos describimos, clasificamos y explicamos el mundo, para que una persona le dé un sentido a su realidad, requiere de procesos cognitivos, los cuales tiene relación con algunas teorías del aprendizaje, sin embargo, a diferencia de las teorías del aprendizaje la finalidad de las representaciones

es analizar cómo los seres humanos explican y transforman su realidad (Moscovici & Hewstone, 1984).

Villaroel (2007) contemporánea en el tema de las representaciones sociales hace latente las influencias Piagetanas, en la teoría de las representaciones sociales, desde su aspecto evolutivo y en la estructuración del conocimiento, “*ambos colocan al sujeto epistémico, aquel que construye activamente las representaciones intelectuales*” (pág. 439), las representaciones intelectuales a las que se refiere Villaroel, tienen que ver los procesos que llevan a los sujetos a representar su realidad.

Las representaciones desde la teoría piagetana, tienen que ver con la utilización de *significantes* diferenciados de los *significados*, los cuales juegan una *función semiótica* de origen filogenético y ontogenético, Piaget explica en estos términos que la capacidad del niño en desarrollo para representar su realidad a través de diferentes *estadios*, implica en un primer momento de los *significantes*, que son los símbolos, la imagen, el objeto al cual el niño se enfrenta, para Piaget existen tres tipos de *significantes*, las señales, los símbolos y los signos, indica que el niño interactúa con los *significantes*, si bien de forma física también de forma *simbólica o semiótica*, así pues la función de la representación es *semiótica*, cuando el niño se enfrenta a los *significados*, le otorga una función en su realidad, le da un sentido, es decir le da un *significado*, por ejemplo, cuando un bebé observa una mamila su función es *significante*, cuando la mamila se convierte en una herramienta para adquirir alimento entonces el niño le otorga un *significado*. La *función semiótica* se manifiesta en los niños mediante la imitación, el juego simbólico (cuando el juego se realiza para producir situaciones de forma simbólica), las imágenes mentales, el dibujo y el lenguaje, el último de ellos “el lenguaje”, es la manifestación más importante para el desarrollo cognitivo del sujeto (Deval, 1994).

Lo descrito anteriormente, es una introducción para la comprensión de la RS desde su función cognitiva, sin embargo Moscovici (1984), a diferencia de Piaget, hace de la representación una entidad donde el aspecto cognitivo va más allá de su función ontogénica, para este autor la RS se construye en las interacciones sociales, es decir, que

la función cognitiva se configura gracias a la interacción social (Abric, 2001), mientras que la *función semiótica* de Piaget no contempla, que el *significante*, también es una construcción social la cual se transforma y no todas las representaciones se construyen a través de la diferenciación del *significante con el significado*, pues puede existir una representaciones de los significados, las representaciones son entidades activas en el mundo social.

La realidad de su sujeto epistémico puede diferir a la realidad de otro sujeto epistémico, la representación mantiene un aspecto de subjetividad ante la realidad de los diferentes espacios sociales, conformando una red de producciones subjetivas que constituyen la realidad de los diferentes grupos sociales (González, 2008), esta red de conceptos, significados y significantes, se diferencian, contradicen, configurando el conocimiento de sentido común que nos rodea.

En este sentido, la realidad que conocemos es producto de las RS que hemos construido y es subjetiva, porque no existe una verdad absoluta la realidad es diversa, visto desde la definición que hace Von Glasersfeld (1995) de *constructivismo social*, pues cuando el sujeto epistémico construye su percepción sobre el objeto u imagen, lo transforma concediéndole un sentido desde sus saberes, y al mismo tiempo dichos saberes son construidos entre grupos donde se crean consensos y es transmitido generación por generación, es así que la persona entendida como sujeto cognoscente genera esquemas cognitivos para guiar las acciones que toma, dichos esquemas configuran sus experiencias, conformando un diálogo con su mundo. Sin embargo hay que tener presente que esta construcción también se configura a través del diálogo y de la interacción social, así pues, el objeto puede ser una persona, un libro , un discurso o cualquier elemento que esté sustentado por una autoridad, de esta manera se van formando redes de conocimiento, donde un entramado de representaciones son conjuntas pero individuales a la vez, si cada persona interpreta y contiene una realidad determinada que al mismo tiempo es compartida con la gente que le rodea pero no significa que existe una verdad absoluta esta es relativa o “subjetiva” y juega la ley donde se hace la

argumentación para defender lo que cada uno argumente, así que el argumento más sólido será el que se tome en cuenta como potencialmente aceptado, más no significa que existan errores o aciertos.

Villaroel (2007) cita a Duveen (2000), quien interpreta al sujeto epistémico de Moscovici como un sujeto que reproduce, construye y reconstruye el conocimiento del sentido común, desde un repertorio cognoscitivo, simbólico y cultural de la sociedad a la que pertenece.

Bien es cierto, que las conceptualizaciones de Moscovici sobre representación social fueron influenciadas por las ideas piagetanas, en sus aspectos evolutivos, puesto que considera que el sujeto epistémico, construye y reconstruye activamente el conocimiento del sentido común a través de las interacciones socioculturales.

La teoría de las RS, toma en cuenta el valor de la imagen y su transformación, en este sentido, la imagen es lo real, *“La imagen no puede más imaginar lo real porque es lo real, y no puede más trascenderlo, transfigurarlo, ni soñarlo porque es la realidad”*(Baudrillard citado en (Moscovici, 2007, pág. 17)), en este sentido, la RS es lo que el sujeto considera real, y por lo tanto lo real determina los actos, las prácticas, las creencias y los valores.

Por lo tanto, las imágenes que el otro hace son trasladadas como RS, lo imaginario y la RS se vuelven en elementos de estudio sin exclusión del uno del otro, así pues *“El imaginario no es más que este trayecto en el cual la representación del objeto se deja de asimilar y modelar por los imperativos pulsionales del sujeto, y en el cual recíprocamente, como lo ha mostrado Piaget magistralmente, las representaciones subjetivas se explican en las acomodaciones anteriores del sujeto al medio objetivo”* (Durand citado en Jodelet, 2007, pág. 103)

Lo imaginario tiene que ver con el valor y sentido que se hace a la imagen o al objeto, constituyendo lo real, la realidad del entorno social, el conjunto de imaginarios conforma una red simbólica de significados, estos se transforman a lo largo de las interacciones sociales, por lo tanto, no podemos olvidar su fuente ontogénica, en tanto tenemos que

recordar que el valor de lo imaginario designa poder a lo inexistente, si la realidad es subjetiva, lo imaginario hace presente lo que no existe, por tanto lo imaginario configura parte de lo real (Banchs, Agudo, & Astorga, 2007).

Y el sentido real dentro de la subjetividad tiene que ver con el sentido que el otro le da a la imagen del otro, así la existencia del otro se funde en una individualidad que necesita del otro para ser lo que es, "*El otro es aquel, que no es como nosotros, como diferente de nosotros. El otro es al mismo tiempo lo que me falta para existir y quien conforma de otra forma mi existencia, mi manera de ser*" (Moscovici 2005:13 citado en Banchs, Agudo, & Astorga, 2007 pág. 66), es decir que sin la existencia del nosotros el otro no puede ser, esta es la función socio-cognitiva de la representación.

Por su parte Abric (2001), concibe la relación entre lo social y lo cognitivo de la RS, desde la función que tiene la representación en los diferentes entornos socio-culturales, esta función tiene que ver con la cualidad de dar una identidad al grupo social, pero también se funge como una forma de *control social* entre los elementos de autoridad de la RS, así pues a continuación explicamos la función de la representación:

- a) Funciones del saber: Esta cualidad de la RS, tiene que ver en la utilidad práctica que tiene el saber del sentido común, en su función cognitiva y axial que el sujeto le confiere al actuar en los diferentes entornos sociales, y surge ante la necesidad de conocer la realidad.
- b) Funciones identitarias : La RS funciona como un elemento para preservar al grupo social, es decir, le permite elaborar una identidad social y personal donde se comparten sistemas de normas y valores sociales, que funcionan como elementos para el control social.
- c) Funciones de orientación: Las RS guían los comportamientos en el grupo social, prevé el comportamiento a seguir en medida que configura el pensamiento del sentido común, es decir que produce *un sistema de anticipaciones y expectativas*, es decir la RS también determina y pretende la interacción.

- d) Funciones Justificadoras: Otra función de la representación consiste en que los sujetos toman elementos de las mismas para justificar sus acciones dentro del grupo social, o las acciones del grupo social.

Se considera que las funciones de las RS implican una importante vía para la comprensión de las prácticas sociales *“por sus funciones de elaboración del sentido común, de construcción de la identidad social, por las expectativas y las anticipaciones que genera, está en el origen de las prácticas sociales”* (Abric, 2001, pág. 18). A partir del análisis de las funciones de las RS en las prácticas sociales Abric (2001), indica la importancia del *núcleo figurativo* que propone Moscovici (1984), para describir el proceso de representación del sujeto, sin embargo, considera que la representación mantiene una estructura socio-cognitiva, la cual está constituida jerárquicamente y en torno a un *núcleo central*.

La *teoría del núcleo central*, explica que la representación está conformada por un núcleo que tiene dos funciones una *generadora*, donde la representación toma un sentido y una de significación, esta función se complementa con la segunda función la *organizadora*, donde los elementos de la representación se estructuran, unifican y adquieren una estabilización, el *núcleo central* de la RS, es el que determina la organización de la representación y guía las prácticas sociales (Abric, 2001).

Así pues, la representación social, se considera un conocimiento que es construido desde los entornos sociales, esta es la cualidad que tiene que ver con las características antes explicadas sobre el conocimiento del sentido común, porque su construcción se da en las interacciones diarias con los sujetos, cuando una cosa o una frase se le ha brindado un significado consensuado, y forma parte de la vida de las personas, en esta medida se encuentra la función socio-cognitiva de la RS, Por tanto la noción de representaciones sociales es. *“(...) un corpus organizado de conocimientos y de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación”* (Moscovici, 1974, pág. 18).

La RS, es una re-construcción, pues se configura a través de los pensamientos y saberes existentes, es una re-construcción en medida que las personas tienen que realizar un proceso de significación de su realidad, a partir de tener una visión determinada de la realidad los sujetos pueden desenvolverse en los entornos sociales mediante sus relaciones cotidianas, así mismo, pueden generar expectativas e imaginarios sobre su realidad y compartir con los diferentes integrantes de su grupo, así la RS puede cambiar, al entender que la realidad es subjetiva a ojos de los diferentes entornos sociales, ahora bien, *¿Cómo se construyen las RS?*, para su explicación es importante no olvidar el elemento epistemológico que se describió en este apartado.

1.2 Construcción y metodología de las Representaciones Sociales

Siguiendo en la consideración epistemológica de ver la interacción sujeto – objeto de forma activa, comprendemos que la RS, implica un saber construido desde lo cotidiano, es meramente social, pues se configura en la interacción con los otros, conformando las prácticas cotidianas de las personas, estos saberes son producto del sentido que la persona le da a los objetos, así cuando la persona le da un significado al objeto es decir un uso en su vida cotidiana, se dice que hay una representación, donde se van configurando los saberes del sentido común, por tanto esta teoría intenta comprender y describir como el sujeto imagina o representa su realidad desde los adeptos que la sociedad nos brinda.

En la proliferación de la teoría de las RS han existido diversos enfoques para explicar la construcción de las RS, este fundamento teórico se ha incrementado a lo largo de los años, manteniendo toda una escuela metodológica sobre el mismo, estos enfoques surgen desde la explicación que hace Moscovici (1974), sobre el proceso de construcción objetivización-anclaje. A continuación se explica el proceso de construcción de la RS desde Moscovici y las consideraciones metodológicas que emergen en la proliferación de la investigación de las RS.

- Proceso de construcción de la RS (objetivización- anclaje)

Los teóricos que han desarrollado el tema de las representaciones sociales coinciden en que el componente más significativo de la representación es el fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia, dicho fondo está constituido por las creencias ampliamente compartidas, los valores considerados como básicos y las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad. Todo ello se materializa en las diversas instituciones sociales, por ejemplo en la lengua y en general en todos los objetos materiales. De acuerdo con *Jodelet (1984)* las fuentes de determinación de las RS se encuentran en el conjunto de condiciones económicas, sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circulan en su seno, ahora bien ¿Cuál es el proceso para que las RS lleguen a formar parte del fondo cultural de la sociedad?

La respuesta a esta interrogante, la hace Moscovici (1974) a través de dos procesos o mecanismos a los cuales denominó *anclaje y objetivación*. Ambos son mecanismos que provienen de la propia dinámica de las representaciones sociales. El primero de ellos concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos, mediante una serie de transformaciones específicas y el segundo se refiere a cómo la representación pasa a ser parte de lo social, formando parte del saber cotidiano (Jodelet, 1984) .

Describamos entonces los dos procesos:

a) *Objetivización:*

La objetivización es el primer paso de la representación, comienza como imagen, desde una percepción de la misma, para convertirse en una abstracción, dicha abstracción, es construida gracias a todas aquellas percepciones e ideas que tenemos como bagaje cultural, en nuestro conocimiento del sentido común y que en sí mismo lo configuran, dicho proceso contempla las siguientes fases:

1. Selección y descontextualización de los elementos de la teoría:
2. Formación de un núcleo figurativo
3. Naturalización

1. Selección y descontextualización de los elementos de la teoría:

Si bien recordando lo antes descrito sobre el sentido común, es bien cierto que las comunidades sociales mantienen *criterios culturales* únicos, puesto que su acceso a la información es diferente, este proceso se refiere precisamente a cómo el conocimiento científico es transformado para llegar a pertenecer al conocimiento común, sin embargo, este proceso pasa por un proceso de selección cultural donde intervienen, aspectos axiológicos, de creencias y normativos (Jodelet, 1984). Así pues su función radica en ser un mediador entre la teoría científica y el conocimiento del sentido común.

2. Formación del núcleo figurativo:

La formación del núcleo figurativo responde al proceso intra-personal que existe al formar una abstracción de la realidad propensa a ser una representación, Moscovici (1984), la explica desde la teoría Psicoanalítica mediante el esquema Inconsciente→ Rechazo→ Consciente, tanto el inconsciente como el consciente están influidos por el complejo.

3. Naturalización:

Tiene que ver con la coordinación desde el psicoanálisis de cómo el inconsciente y el consciente intervienen en el individuo creando un conflicto, producto del conflicto surgen los referentes para el concepto en la realidad del sentido común (Jodelet, 1984)

Mora (2002), complementa la función de naturalización de la representación indicando que su función tripartita, 1 como mediador entre el conocimiento científico y el del sentido común, 2 en la traducción inmediata del conocimiento científico para beneficio y utilidad de la población, y 3 en su función de marco cognoscitivo estable que orienta el comportamiento y relaciones interpersonales.

La naturalización pasa a ser el elemento que determina el proceso de objetivización en la representación, puesto que proporciona la orientación y juicio en la realidad de las personas en su construcción socio cultural, es la que guía sus actos, pensamientos y percepción en general.

b) Anclaje.

Cuando el proceso de naturalización ha pasado por la persona y ha constituido su juicio y percepción, la representación vuelve a pasar por un proceso de socialización, y forma parte del saber cotidiano del grupo social al que pertenece, por tanto dicho proceso puede ser descrito desde dos funciones descritas por Moscovici (1984):

1. Anclaje como asignación del sentido
2. Anclaje como instrumentación del saber

Cuando el proceso de naturalización ha pasado por la persona y ha constituido su juicio y percepción, la representación vuelve a pasar por un proceso de socialización, y forma parte del saber cotidiano del grupo social al que pertenece, por tanto dicho proceso puede ser descrito desde dos funciones (Jodelet, 1984)

1. Anclaje como asignación del sentido: La representación está puesta desde lo social por los sistemas normativos, de creencias y axiales, así pues estos influyen en ella y le brindan una posición a favor o en contra, que es resultante del significado que le dan a la misma desde el entorno social.

2. Anclaje como instrumentación del saber: La representación ya en un proceso de objetivización en el individuo pasa a formar parte de los saberes socialmente compartidos, ya forma parte del saber cultural, del lenguaje cotidiano y guía las acciones de los individuos.

3. Anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento: La representación no debe ser interpretada como una tabla rasa, en sí misma se encuentra en constante

cambio y a partir de ella se vuelven a reestructurar nuevas formas de pensamiento, saberes, valores y creencias; transformando así nuestras expresiones y percepciones de la realidad.

Así pues el anclaje implica la construcción cognitiva del sujeto a partir de sus sistema axial y de creencias, con el pensamiento social, que a su vez es transformado por la misma representación en palabras de Mora (2002) “*se convierte en la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones*” (Pág.12), la representación transforma la percepción y así mismo transforma la representación.

Actualmente existen diferentes medios que presentan las representaciones sobre la realidad. Araya (2002), advierte que los medios masivos de información, como son la televisión, el radio, el internet, entre otros; han implicado un papel fundamental en la influencia social y construcción de representaciones que existe para la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia.

Tanto los medios que tienen un alcance general, la televisión o los que se dirigen a categorías sociales específicas desempeñan un papel fundamental en la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia. La comunicación interpersonal y en particular la de las innumerables conversaciones en las que participa toda persona durante el transcurso de un día cualquiera de su vida cotidiana, es otra modalidad de la comunicación social cuya influencia es igualmente significativa

La representación social es una reconstrucción colectiva e individual de los conceptos socialmente aceptados –como los difundidos por las diferentes ciencias, o los promovidos por las leyes, en este caso los conceptos difundidos por la *-reforma curricular-*, dicha reconstrucción es convergente a la opinión pública (postura axiológica) que se tiene sobre un objeto, misma que conforma el *campo de representación*, cuando dicha postura sufre un proceso que Moscovici (1974) denominó *objetivización y anclaje*, la persona ha

internalizado los conceptos e ideas abstractas en un conocimiento que guía sus acciones cotidianas.

El anclaje y la objetivación se relacionan recíprocamente, cuando estos procesos se combinan y permiten una comprensión determinada de la realidad, la explicación que hacen los integrantes de un grupo social, orientan las interacciones y las situaciones de la vida cotidiana en medida que se hace un conocimiento social funcional mantienen una relación recíproca (Mora, 2002).

La representación social, contiene un aspecto que hace presente el objeto en la conciencia humana, además de esta característica la representación implica que puede substituir algo simbólico con algo presente y darle una interpretación determinada, esto implica que el sujeto realice una construcción, pero dicha construcción tiene que ver con una construcción individual y colectiva, sus características se enuncian a continuación (Jodelet, 1984, pág. 478):

- Siempre es la representación de un objeto;
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- Tiene un carácter simbólico y signifiante;
- Tiene un carácter constructivo;
- Tienen un carácter autónomo y creativo:

Las RS, son el resultado de los diferentes procesos sociales, como lo son la interacción social, y los procesos cognoscitivos los cuales tienen que ver con la construcción para dar un significado a la realidad que nos rodea, y en este sentido Jodelet (1984), nos indica que no olvidemos el carácter creativo de la representación, incluso determina al imaginario como un proceso similar al de la representación, la relación teórica entre los imaginarios sociales y las RS, tiene que ver con un proceso que va más allá del objetivismo, pues las escuelas Latinoamericanas han colocado a la RS como un elemento en el que tanto el lenguaje verbal y simbólico juega el rol más importante para

su construcción, sin embargo esta construcción se transforma a lo largo de la vida del sujeto social, esto le brinda a la RS un sentido subjetivo, pues cuando se expresa una RS, se manifiesta una capacidad de asimilar los significados sociales, interpretarlos y tener la capacidad de tomar en cuenta la reacción que tiene su interpretación con las interpretaciones de los demás sujetos, los imaginarios así se convierten en los delimitadores de la realidad para el mantenimiento del orden social (Castoriadis citado en Pérez & Del Socorro, 2005)

El mundo de lo imaginario se convierte en la herramienta ideal para la legitimación del poder, al mantenerse como entidad irreal, garantiza la integridad social, pues se convierte en algo generalizador, así pues, tanto los medios que tienen un alcance general, la televisión o los que se dirigen a categorías sociales específicas desempeñan un papel fundamental en la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia. La comunicación interpersonal y en particular la de las innumerables conversaciones en las que participa toda persona durante el transcurso de un día cualquiera de su vida cotidiana, es otra modalidad de la comunicación social cuya influencia es igualmente significativa.

-Aspectos metodológicos de las representaciones sociales

Banchs M. A. (2000), hace una diferenciación entre los estudios que se han hecho en torno a la representación, esta división la hace según la postura teórica en la que se desarrolle el estudio así los divide en *procesual y estructural*, en este sentido el enfoque *procesual*, se desarrolla con algunas características del interaccionismo simbólico procesual y se desarrolla en un enfoque socio constructivista, y el *estructural* en las líneas cognitivas dominantes; si bien los trabajos no son puramente procesuales o puramente estructurales, es interesante como la autora logra hacer una división entre los trabajos de investigación de las RS, pues en la proliferación de la teoría de las RS, Jodelet promueve una perspectiva procesual al dar prioridad a los procesos sociales, mientras que Abric, promueve un enfoque estructural pues utiliza métodos experimentales estructurados y lo hace dando prioridad a los procesos cognitivos.

Perspectiva procesual del estudio de las RS

Desde este enfoque el estudio de las RS tiene que ver con entender al ser humano como un productor de sentidos, el dar un sentido a los objetos e interactuar activamente para dar un significado al mundo, para construir una realidad determinada. Este enfoque se diferencia por tener métodos de recolección y análisis de datos cualitativos, o mediante la triangulación metodológica, es decir utilizar diversas técnicas para nutrir la investigación (Banchs M. A., 2000).

Perspectiva estructural en el estudio de las RS

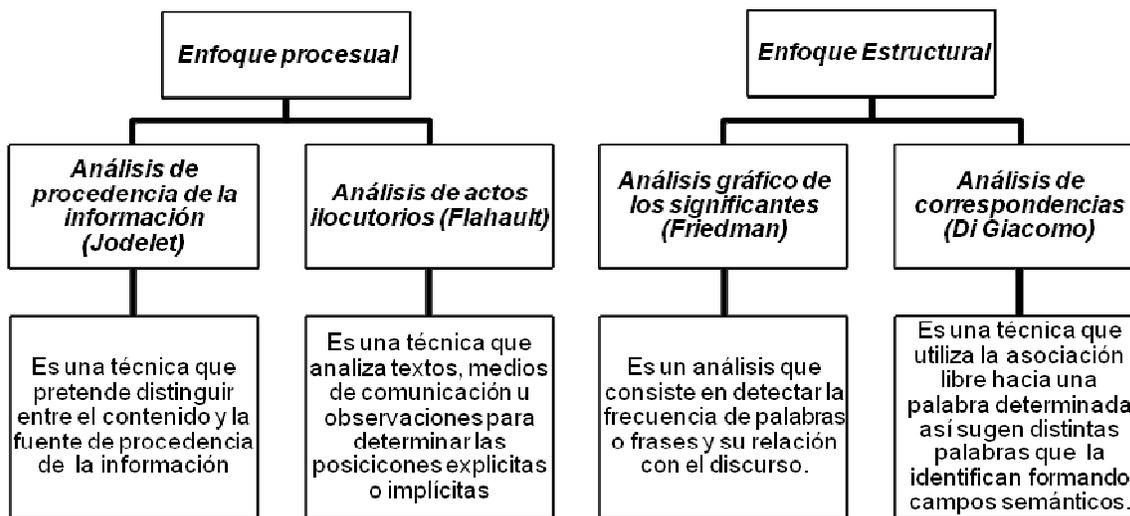
Desde el enfoque estructural el estudio de las representaciones, se toma en cuenta la construcción de la representación social como una red o estructura la cual mantiene un *núcleo central* mediante su estudio se permitió comprender los sistemas individuales del sujeto y los sistemas periféricos (María, 2008).

Así pues, el estudio de las RS desde esta perspectiva tiene que ver con el contenido de la representación, dicho contenido forma parte del campo de representación estructurado o del núcleo, así pues se despejan de la representación las informaciones, imágenes, valores, creencias, elementos culturales, ideología entre otros, para de esta forma ser analizadas como parte del campo de representación y así determinar el núcleo alrededor del cual se van desarrollando o estructurando los sistemas de representación (Banchs M. A., 2000).

Los métodos que se han desarrollado en esta línea teórica menciona Banchs M. A. (2000), son principalmente de carácter cuantitativo, experimentales, con métodos de análisis sofisticados.

En el siguiente cuadro se explican algunos de los análisis de datos que han propuesto los autores de cada enfoque para el análisis de las RS:

Tabla 1 Diferencias entre el enfoque procesual y estructural



Fuente: María, d. C. (2008). *La naturaleza de las representaciones sociales*

La división entre la investigación de las representaciones sociales, desde un enfoque procesual y uno estructural que hace presente María d. C. (2008), implica en la forma en que el análisis de los datos se realiza, pues si bien desde el enfoque procesual Jodeled y Flahault, fundamentan su análisis en las técnicas documental o del discurso, Friedman y Giacomo utilizan un análisis más cuantitativo, dando importancia a la frecuencia de aparición de las frases o palabras, el esquema muestra los polos existentes en el estudio de las RS, desde su fundamento teórico implica que el aspecto procesual toma en cuenta el contexto y las fuentes de representación, mientras que el enfoque estructural toma en cuenta las estructuras cognitivas formadas por la representación.

La división que se presenta, no es única, por su parte Villarroel (2007), hace una división más específica sobre los trabajos sobre las RS, que hacen referencia sobre la explicación en la construcción de la representación, los cuáles se presentan a continuación:

- Estudios sobre la actividad puramente cognoscitiva a través de la cual el sujeto construye su representación.

- Investigaciones centradas en los aspectos significantes de la actividad representativa, explorando el sentido que el sujeto otorga a su experiencia en el mundo social.
- Investigaciones que tratan las representaciones como formas de discurso y derivan sus características de las prácticas discursivas de los actores sociales.
- Estudios orientados a explorar las prácticas sociales de los actores en la producción de representaciones.
- Estudios centrados en el efecto de las interacciones entre los grupos sobre la dinámica de las representaciones.
- Investigaciones referidas a explorar las determinaciones sociales que se imponen al actor y conocer los esquemas de pensamiento socialmente establecidos.

En su investigación sobre las RS del Psicoanálisis en la sociedad francesa, Moscovici utilizó procedimientos metodológicos como el cuestionario semiestructurado y estructurado, así como el análisis de contenido en artículos relacionados con el psicoanálisis en periódicos, revistas y diarios entre el 11 de enero de 1952 y el 11 de marzo de 1953. (Moscovici, 1974)

Las técnicas para recolección de datos que se han utilizado usualmente en los estudios en torno a las RS son: las entrevistas a profundidad, la observación participante de tendencias etnológicas, el análisis del lenguaje, análisis de la información y de forma más innovadora las preguntas proyectivas y las frases incompletas.

Algunas de las investigaciones que se encontraron sobre las RS más actuales manejan un análisis y recolección de los datos más tradicional y desde la corriente procesual, sin embargo esto no quiere decir que no existan investigaciones de tipo estructural, es más es importante aclarar que esta diferenciación no quiere decir que las investigaciones sean completamente de un tipo o de otro, pues en la investigación se

tiende a combinar estos tipos de enfoques, sin embargo, se puede hacer una diferenciación en medida que una u otra cuenta con mayores o menores características.

Finalmente, el punto más importante dentro de las RS es su característica psicosocial, así consideramos que las representaciones sociales son construcciones sobre la realidad circundante, las cuales guían los actos y son aquellas que determinan al grupo social, las representaciones sociales implican hacer presente, aquellos conocimientos, que no siempre son tomados en cuenta, son el saber del sentido común, y esta condición permite que se configuren día con día, el presente estudio se desarrolla en un enfoque procesual, en medida que busca en el análisis del discurso, determinar las posiciones explícitas e implícitas de la RIEMS en los docentes del CECyT, en esta medida cabría comprender ¿Qué es la RIEMS?, ¿cómo surge?, pues si bien la RS, implica un saber de sentido común, es importante conocer los aspectos teóricos y normativos que están implicados en la RIEMS, los cuales se describen a continuación.

CAPÍTULO II. REFORMA INTEGRAL A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En el presente capítulo se abordará la descripción de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), dicha reforma es parte de un proceso de política educativa para enfrentar las problemáticas que se identificaron en el Nivel Medio Superior, las cuáles forman parte de las tendencias Internacionales tanto en este nivel como en los diferentes niveles educativos, y que explican la implementación de un enfoque educativo por competencias en el contexto Mexicano, Latinoamericano, Estadunidense y Europeo, que ha provocado críticas y salvedades, así como, beneficios, contradicciones y limitaciones.

Este capítulo se dividirá en dos extensas secciones, la primera hace referencia a las características, componentes y finalidades de las reformas educativas, en sus diversos niveles y con una fuerte inclinación al nivel Medio Superior, en América Latina y preponderantemente en México, esta primera sección pretende ser un puente para comprender el contenido de la segunda sección que explica las características, componentes, ventajas, contradicciones y desventajas de la RIEMS, así como la polisemia en puntos de vista que ha suscitado desde su publicación el día 26 de Septiembre del 2008 en el Diario Oficial de la Federación.

2.1 La Reforma Educativa en México

Las reformas educativas son construidas desde intereses plenamente “políticos”, sus características y representación dependen en gran medida de la historia sociocultural donde se pretenden implementar, para comprender una reforma, hay que comprender qué está detrás de ella en todos sus aspectos, económicos, sociales, políticos y el más importante educativos, porque, la finalidad de una reforma ante todo debería ser generar un avance en el sector educativo, dicho avance puede o no ser mejor, eso solo se puede saber años adelante, a continuación explicaremos la interpretación que hacemos a partir

de una diversidad de autores sobre la noción de reforma y muy brevemente como introducción a la temática que nos acoge revisaremos algunas tendencias en torno a las reformas educativas en México.

Reforma Educativa concepto y finalidades.

Para comprender la reforma educativa como un proceso social y político que incide en un contexto institucional determinado, es pertinente tomar en cuenta las diversas cuestiones conceptuales sobre el estudio de las reformas, por lo que se hace necesario entender la concepción de reforma educativa.

La mayoría de politólogos y sociólogos consensuan que son cambios sustanciales que se dan gradual y variablemente en la estructura de un sistema educativo, como resultado y orientación de acciones políticas y legislativas, es decir, son acciones adoptadas por la autoridad, resultado de procesos complejos, como son los cambios de régimen político, movimientos sociales, cambios en la orientación política, entre otros; que pretenden resolver una problemática en el campo educativo, así pues la reforma es una manifestación de políticas públicas, es un medio o instrumento político (House, 1995; Braslavsky & Gustavo, 2006; Díaz & Inclán, 2001; Gimeno, 2006; Pedró & Puig, 1998).

Popkewitz, (1994), afirma que no existe una definición estática de reforma, más bien, es un significado que se transforma según las relaciones sociales y el momento histórico social e institucional en que se encuentre, mediante relaciones de poder y regulación social, esto es lo que denomina *ecología de la reforma*.

La reforma educativa, en su cualidad de reforma busca el cambio y la innovación educativa, sin embargo, estas definiciones se diferencian entre sí, la reforma en sí misma busca un cambio y es parte de una innovación. En el INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica), lograron formular una definición de innovación educativa: *“Proceso que remite a una o más intenciones de introducir un cambio en la estructura, en un dispositivo o en una práctica de educación o formación”* (Pedró & Puig, 1998, pág. 42).

¿Hasta qué momento la reforma educativa genera innovación educativa? , la respuesta es, sin duda compleja, incita a dilucidar las siguientes implicaciones, consideradas por Pedró & Puig (1998):

- Tiene que existir una pretensión al cambio, es decir, debe planearse deliberadamente aquello que se va a cambiar y los medios para realizarlo.
- Debe tener un valor positivo que contribuya al desarrollo educativo.
- Debe considerarse que la palabra innovación es producto de un proceso por lo regular largo.
- Esta innovación no tiene incidencias en la actuación del aula o en la escuela que superen lo estipulado por la ley, ni modifica el “*status quo*” del sistema escolar.

Si la innovación como parte de las reformas educativas, se concreta a una intención de transformar ciertas partes del sistema escolar, *¿Qué incidencias puede tener la reforma educativa en el sistema?*, para dar respuesta a esta pregunta consideraremos la clasificación que hace Viñao (2006), así pues las reformas pueden ser:

- Estructurales: Modifica los niveles, etapas o ciclos del sistema, así como los requisitos para acceder, los títulos o certificados de finalización y el valor o efecto académico.
- Curriculares: Cuando se intenta establecer por la vía administrativa y legal una concepción del currículum referente a sus contenidos, metodología y evaluación
- Organizativas: Afectan la organización, gestión y estructura de los centros docentes
- Político: administrativos: Inciden en la forma de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos, como el reparto de competencias en los diferentes poderes públicos, la relación entre los órganos de gestión y su inspección.

Las reformas educativas mantienen tres componentes, los cuáles se complementan entre sí una parte retórica, utópica y práctica, la retórica hace referencia al discurso, a la forma de dar a conocer dicha reforma que se complementa con las implicaciones utópicas de la misma, es decir idealistas, que dan fuerza a la retórica (discurso) y la parte práctica,

son los pasos que se van a dar para llevar a cabo la reforma , estas dos son condicionadas por la primera, la forma de dar a conocer la reforma (Gimeno, 1992).

El elemento utópico, está complementado por la retórica y la práctica y está inmerso en intenciones de cambio social benevolentes, esto configura la primera contradicción, ya que, el cambio, implica considerar los problemas sociales reales, y las relaciones de poder, el cambio social es *“un intento de comprensión de la forma de interactuar de la tradición y las transformaciones, mediante los procesos de producción y reproducción sociales”* (Popkewitz, 1994, pág. 13).

Por ello las reformas educativas, no siempre se concretan, como se estipula o se pretende, como fue el caso de América Latina en el proceso de descentralización educativa que se explicará más adelante, ya que en sí misma representa una idealización, todas las reformas pretenden una mejora, un valor positivo, pero representan una forma de pensar, la cual genera coerción en los diferentes entornos políticos, educativos y sociales; así pues, aunque se pretenda un cambio benéfico, para otros entes sociales pueden considerarla contra-reforma, un retroceso en el tiempo, un empeoramiento (Gimeno, 2008).

Poner en práctica lo que el discurso propone, pocas veces se logra, ya que la praxis del currículum implica más que un “buen discurso en el papel”, porque requiere de una inversión constante, activa, productiva cordial y coercitiva de todos los actores implicados en la misma, desde los padres de familia, alumnos, docentes, directivos, intelectuales, fuerzas políticas, etc. (Gimeno, 2002).

Las investigaciones han destacado que el cambio curricular no se logra considerando sólo la perspectiva discursiva o administrativa, es importante tomar en cuenta las expectativas y experiencias en sus relaciones intersubjetivas, hábitos actitudes y afectos, de los actores (Piña, Fúrlan, & Sañudo, 2003).

El proceso por el cual el currículum es llevado a la práctica pedagógica, implica la inserción de influencias convergentes, pueden ser contradictorias o congruentes y

sucesivamente sufren cambios o transformaciones, el presentar una propuesta de reforma curricular implica precisamente transformar dichas influencias, las cuáles son diversas fuentes tanto políticas, de contenidos, académicas, de gestión, etc. (Gimeno, 2002).

En la categorización de las reformas, surge la siguiente interrogante *¿Por qué se hacen las reformas?*, existe la perspectiva más radical que considera que las reformas, son una forma de placebo, para distraer a la sociedad, así pues su función se centra en el mero discurso, ya que su aplicación, si es que se lleva a cabo, puede durar muchos años; otra perspectiva es la que dicta que las reformas se hacen sin necesidad de una intervención política, se hacen en la acción en los entornos educativos, y los actores son sus principales impulsores; finalmente una tercera, considera que su origen radica en reformas sociales, es decir en demandas y problemáticas sociales ampliadas a contextos y dinámicas sociales complejas, en esta perspectiva se desglosan dos ámbitos el nacional y el internacional, mismas que se describen a continuación (Pedró & Puig, 1998):

Tabla 2 Matriz de teorías explicativas de las reformas educativa

Marco de comprensión/ causa	Equilibrio (ajuste de nuevas demandas)	Conflicto (Fuerzas y valores opuestos)
Nacional	Meliorística	Dialéctica
Internacional	Convergencia	Dependencia

Fuente: Pedró & Puig (1998, pág. 51) *Las Reformas Educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós

Nacional:

- **Meliorística:** Sus principales autores de explicación son Merrit y Coombs (citado en Pedró & Puig, 1998), sostienen que las reformas son para el desarrollo social, después de un prolongado proceso, son adaptaciones que se tienen que hacer, por los desequilibrios existentes, así pues, se determinan para mantener la armonía, la integración y la estabilidad entre las necesidades nacionales y el sistema escolar.
- **Dialéctica:** En esta línea, se considera que el sistema social nacional mantiene conflictos de valores, riqueza y poder, empero las reformas educativas son producto del conflicto entre grupos sociales, étnicos, nacionales, religiosos, políticos; los cuáles tienen intereses incompatibles, o de contradicciones estructurales, que requieren de un cambio, los autores que principalmente siguen esta teoría son, Carnoy y Levin (citado en Pedró & Puig, 1998).

Internacional

- **Convergencia:** Sustentan que se debe tener una perspectiva unificadora en la escala global donde poco a poco, las reformas siguen un patrón similar, es decir mantener un sistema Cultural relativamente Unificado (patrón económico político y cultural) sus autores principales son Boli, Ramírez & Meyer (citado en Pedró & Puig, 1998).
- **Dependencia:** El enfoque que tiene esta teoría se desarrolla en considerar que las Reformas Educativas, atienden intereses económicos, y políticos como el capitalismo internacional y el desarrollo productivo de los países, así pues surgen desde los intereses que se tiene en común en cada nación, los cuáles son promovidos, evaluados y financiados por los organismos internacionales dominantes; favoreciendo intereses neoliberales, autores como Ginsburg y Altbach (citado en Pedró & Puig, 1998), han abierto estudios que consideran esta perspectiva al estudio de las reformas, y es esta última perspectiva la que se considerará para explicar las tendencias actuales en las reformas.

Siguiendo el enfoque de *dependencia*, y considerando a la reforma como una acción política de coerción social, coincidimos en que su finalidad está centrada en la reanimación económica, la transformación cultural y solidaridad nacional, que se transforman según el momento histórico (Popkewitz, 1994), así pues, es interesante conocer cómo se han desarrollado a nivel internacional y nacional, para poder comprender las características que propone la actual reforma a la Educación Media Superior.

Tendencias de las Reformas en América Latina y en México

En una perspectiva global, se considera que las reformas educativas, en la actualidad fomentan el individualismo y la práctica profesional (Popkewitz, 1994).

Si consideramos que el currículum está configurado como un sistema global que mantiene un equilibrio entre sus diversas características y que presenta variaciones entre sus diferentes niveles de concreción, entenderemos que la realidad del sistema educativo y en particular la realidad institucional pueden tener problemáticas como la burocracia, los procesos no funcionales, la irresponsabilidad, la corrupción, el autoritarismo, la inadecuada comunicación o gestión escolar, etc. (Gimeno, 2002).

Las tendencias que actualmente fungen en el discurso, para la educación han tenido un proceso de construcción a lo largo de los años, es decir, “tienen su historia”, a partir de los cambios económicos y sociales, se han desarrollado reformas educativas relacionadas a nivel mundial, en América Latina, y particularmente en México, la revisión de esto puede contribuir a responder la pregunta *¿Cómo se han desarrollado las reformas educativas en México?*

En los últimos 50 años, se han planteado diversas concepciones de educación, en el diseño de reformas educativas, la primera fue la concepción nacionalista de educación, continuo, la idea del estado desarrollista “benevolente”, que centra la educación en la teoría del capital humano, y por último se promovió el estado liberal, donde la educación funciona de acuerdo a las leyes de oferta y demanda (Díaz & Inclán, 2001).

A partir de los años sesentas comienza el discurso educativo centrado en generar cambios, mediante las políticas denominadas “Alianza para el Progreso” pertinente al estado desarrollista, que afectó principalmente los mecanismos de regulación, dando los primeros pasos hacia la municipalización y la descentralización educativa, con el principal interés financieros y económicos dichas reformas tuvieron características y ritmos diferentes según la particularidad de cada país (Braslavsky & Gustavo, 2006)

El Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), bajo la protección del Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIPE), han contribuido, a través de equipos de expertos, amplias posibilidades de publicación y circulación de sus productos, en la mundialización de conceptos y categorías, en educación centrados en el financiamiento, competitividad y equidad que rigen las concepciones de educación actual (Díaz & Inclán, 2001; Noriega, 2000).

Fue a principios de los años noventas que se consolidaron las perspectivas teóricas y políticas, donde se reconoció la importancia central del conocimiento en la explicación del crecimiento económico y del comportamiento ciudadano, es así que en Ginebra del 3 al 8 de Septiembre de 1990 se celebró la conferencia Internacional de Educación, donde se hacen explícitas la necesidad de vincular el trabajo del estudiante al mundo laboral (UNESCO, 1990).

Noriega (2000) hace un análisis de las reformas educativa en el discurso de la modernización que corresponde al estado desarrollista y los inicios del estado liberal, así pues, afirma que los sistemas educativos de diversos países han enfrentando problemáticas educativas comunes, a pesar de sus contextos, y han desarrollado tendencias isomorfas, como lo es el retiro del estado, la descentralización, la atención de los más pobres entre los pobres, la marginación de los sindicatos, la evaluación y la rendición de cuentas como condicionante de asignación de recursos, las modalidades que

buscan vincular el sistema educativo con el productivo y el énfasis en la calidad sobre la cantidad.

Dichas tendencias están sustentadas en la Teoría del Capital Humano de Schütz, la cual tiene sus orígenes en la economía clásica, defiende la importancia que tiene la formación de capital humano (trabajadores capacitados), como principal fuente de mejora y eficacia de la producción, se consideran las instituciones educativas como medio principal para dicha formación, entre mejor y mayor sea la inversión puede generarse un capital humano más eficiente (Cañibano, 2005).

Es así que propuso calcular en futuro las capacidades y recursos humanos necesarios para el desarrollo económico, a pesar de las contradicciones encontradas, por ejemplo que la población no reflejaría completamente su potencial productivo (producto de la escolarización), porque la distribución del mercado laboral es imperfecta; así pues, continúa esta perspectiva hasta la actualidad, a pesar de que *“la competencia de los mercados se intensifica en beneficio de los más poderosos consorcios internacionales, se replantea la tesis de que es necesario concentrar esfuerzos en la educación y en la formación para avanzar hacia el desarrollo, por la vía de la competitividad, clave para sacar provecho del amplio mercado mundial”* (Noriega, 2000, pág. 41).

La hipótesis central de esta teoría y de los grupos globalistas, significaba que se podía determinar la capacidad de generar ingresos (para los más privilegiados), mediante la redefinición del producto educativo válido, es decir que realmente tuviera la capacidad de producir y brindar ingresos o competitividad dentro del mercado, los individuos son vistos como máquinas capaces de adaptarse a los distintos niveles productivos exigidos por la economía (Ratinoff, 1994).

Cabe mencionar, que hace 20 años, el discurso político que ponía énfasis en la crisis del estado como benefactor de la educación, en su incapacidad de resolver problemas concernientes a la educación (Noriega, 2000), se propuso, la descentralización educativa, como medio para generar un gobierno más responsable, por otro lado, una diversidad de

economistas esperaban que la descentralización contribuyera a la eficiencia y eficacia de la presentación de servicios sociales. En países como Colombia, México y Venezuela, se utilizó para debilitar los grupos sindicales y consolidar el espectro político (Kaufman & Nelson, 2005).

El sistema educativo Mexicano se ha consolidado a partir de rasgos del modelo universal, intentando desde los años 50 consolidar un proyecto que responda a la globalización, y es en los años noventas, en el sexenio de Salinas de Gortari, cuando los discursos y teorías dominantes, buscaban alcanzar más competitividad para poder ingresar al mercado mundial, desarrollando las capacidades para la producción y así generar un avance científico, tecnológico y económico, un ejemplo de estas tendencias en la firma del Tratado de Libre Comercio en 1992 (Noriega, 2000).

Tras el Acuerdo de Modernización educativa en 1992 comenzó el discurso en torno a la federalización, y que tiene que ver con la función del estado desarrollista o “estado benefactor” y de organización política, en el aspecto ideal, el federalismo “*representa la unión de varias entidades políticas que se asocian por intereses comunes. Éstas delegan ciertas actividades a un gobierno central; es decir, es una delegación de la periferia al centro*” (Ornelas, 2003, pág. 119), sin embargo, en México este tipo de federalismo, en la realidad se convirtió en un corporativismo entendido como “*un sistema de intermediación de intereses, donde un número limitado de grupos no competitivos obtienen licencia [o son creados] por el Estado, que les otorga un monopolio en sus categorías respectivas a cambio de controlar su liderazgo y sus demandas*” (Schmitter, 1974 Citado en Ornelas, 2003).

A través de estas reformas el estado, obtuvo un poder hegemónico, convirtiéndose en un “centralismo burocrático”, donde las instituciones nacionales superaban a las regionales, se respondía al capitalismo monopólico y no a las demandas y necesidades sociales, los partidos políticos, sindicatos, escuelas e instituciones públicas, se convirtieron en elementos para ejercer la coerción social y sus líderes obtuvieron un poder ilusorio, mientras la economía se encontraba estable, no hubo grandes críticas al método,

sin embargo, al culminar el estado de bienestar, entrar en crisis económica y la falta de recursos fiscales, comenzó a desarrollarse el discurso de la descentralización educativa, que primordialmente buscó la distribución del poder, el otorgamiento de más autonomía, sin embargo hasta la actualidad y a pesar de las experiencias en otros países, no existen medios adecuados para controlar la educación, provocando una consolidación del poder central es decir una “centralización burocrática” (Ornelas, 2003).

La descentralización educativa, es quizá el proceso educativo más significativo ya que modificó las condiciones del profesorado, la jornada laboral y la destrucción de su organización gremial. En el aspecto administrativo y pedagógico, la flexibilidad curricular para adaptar los contenidos y objetivos mínimos a la realidad local (López & Flores, 2006).

Este proceso ocasionó dos tendencias, principales, por un lado las instituciones que desarrollaron mayor autonomía y lograron construir decisiones en el cambio y la gestión curricular, y por otro lado las instituciones perdieron identidad y finalidades, cuestiones que produjeron un mayor deterioro, en el sistema educativo (Braslavsky & Gustavo, 2006).

Empezando el siglo XXI, las políticas en educación siguiendo los legados del estado desarrollista adoptan una concepción de la educación desde el estado liberal, Navarro (2006), concluye que existen dos tendencias que engloban las políticas básicas, la primera está referida hacia la Mejora de la calidad y la eficiencia y la segunda orientada a la Expansión y crecimiento de la matrícula.

Díaz & Inclán (2001), hacen un análisis sobre cómo dichas reformas educativas son gestionadas con intereses diferentes a los de los actores educativos, ya que están concentradas en reducir el presupuesto público, a través del incremento de matrícula, utilizando conceptos como eficiencia, permanencia, así como el denominado “*Tránsito entre subsistemas y escuelas*”. Así pues, en las distintas reformas se ha encontrado puntos en común como se ilustra en la tabla siguiente:

Tabla 3 Tendencias en la formulación de reformas de América latina

Cobertura (Incremento de matrícula) y mejorar la calidad	Contenidos curriculares y práctica pedagógica (Competencias)	Inversiones en insumos e infraestructura (Gestión institucional)	Modelos de gestión en evaluación
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

En México al igual que en diferentes partes del mundo se hicieron propuestas para mejorar y elevar la productividad en las empresas, en el sector educativo se realizaban cambios a los contenidos curriculares (Ramírez & Pérez, 2006). Los procesos políticos, se encuentran subordinados a la economía, generando así, propuestas que benefician la teoría del “libre mercado” (Díaz & Inclán, 2001).

Considerando, que debido al cambio que se ha dado en la política económica de México desde el TLC (Tratado de Libre Comercio), las empresas requieren una mayor productividad, la reducción de costos y capital, así como la mejora en la calidad, lo cual implica otra forma de organización laboral. (Ramírez & Pérez, 2006)

En este sentido La **OIT** (Organización Internacional del Trabajo) (citado en Ramírez y Pérez 2006). Menciona tres razones relevantes:

- Para centrar el crecimiento económico y el de desarrollo social en el ser humano.
- Para crear mejores puestos de trabajo, donde la calidad y capacidad de cada ser humano es determinante para su empleabilidad y para la calidad del empleo al que aspira.
- El enfoque da el valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo.

En México el proceso de modernización educativa, no ha culminado, ya que sus bases discursivas siguen permeando, el discurso de las reformas que actualmente son vigentes, como lo es la “Educación basada en competencias”, que tiene sus vestigios en

las exigencias internacionales condicionadas a la calidad y equidad educativa, a través de la vinculación del mercado laboral con el campo educativo.

Al comprender las tendencias que han tenido las reformas en los últimos 50 años, podemos entender la implementación de este modelo, y estas peculiaridades las discutiremos en el siguiente apartado.

2.2 La Reforma Integral en la Educación Media Superior: Características

La reforma integral es una propuesta curricular producto de una política educativa que se ha desarrollado en los próximos años, la cual ha seguido la misma línea de acción en los últimos años, por ello es interesante ver algunos antecedentes de la reforma, para poder comprender las críticas en torno a la misma.

Antecedentes de la RIEMS

A finales de los años ochentas y principios de los noventas, se generaron políticas encaminadas a lo que se denominó Modernización educativa con un fuerte impacto en el nivel educativo básico, por su parte en el nivel medio superior las políticas educativas siguieron una corriente tecnológica y productiva, en 1990 se hablaba sobre la promoción de la educación tecnológica y se comenzó a vivir los primeros intentos de evaluación curricular y rendición de cuentas (Martínez Rizo, 2001), fue en el proceso de implementar un sistema nacional de evaluación al bachillerato, donde se discutió, la diversificación que presentaba dicho nivel, en los seminarios celebrados en 1990 promovidos por ANUIES, con los siguientes títulos: “Análisis sobre los conceptos de Básicos del Bachillerato Universitario”, el Primer Seminario Regional de “Intercambio de Experiencias en Evaluación Curricular”, y el Seminario Regional “Análisis sobre los Conceptos Básicos del Bachillerato Universitario”, dichos seminarios, propusieron un concepto y funciones del nivel medio superior compartido y así mismo promovieron la necesidad de unificar dicho nivel.

En México, se consideró, como un primer intento de reforma la denominada “reforma al bachillerato general y tecnológico”, en ella no hubo modificaciones en los componentes básicos de formación, ni implicó cambios estructurales del currículum, aunque sí se promovió el enfoque constructivista como modelo pedagógico (Nava citado en (López & Tinajero, 2009)).

La Continuidad de las políticas de educación media superior y superior en estos niveles educativos corresponden a los objetivos del programa (PND 2007-2012: 193-199), y aunque aparentemente se formulan los mismos en ambos niveles (acceso, equidad, calidad y pertinencia), para la Educación Media Superior hay un énfasis en mejorar la opción de formación para el trabajo y la propia estructura curricular de las distintas modalidades. Sobre el primer aspecto se insiste en la adopción del modelo curricular por competencias, las posibilidades de participación del sector productivo en varias instancias de la formación, así como la posibilidad de establecer estructuras modulares que correspondan a sitios de inserción en el mercado laboral.

Cabe destacar que el modelo de educación basada en competencias fue propuesto por el Banco Mundial en 1991, mediante el apoyo del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la UNESCO, con la finalidad de desarrollar las competencias laborales, ante su creación surgen críticas e inconformidades, indicando que dicha política era descontextualizada y fungía como un medio de imposición, esto implicó que las competencias laborales fueran normalizadas, para ello se creó en 1993 el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, resultado del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización para la Capacitación (UNAM, 2009).

En otro sentido está la reforma al Bachillerato Tecnológico en el 2004, se hace latente la necesidad de atender este nivel educativo ya que existía una eficiencia terminal del 54%, existía un insuficiente dominio de matemáticas y ciencias Naturales, todo esto producto de las evaluaciones hechas por la OCDE, el problema se consideró radicaba en

la mala calidad, la heterogeneidad Institucional, la poca absorción y la deserción, es así que en verano del 2004, se legaliza la reforma al bachillerato Tecnológico con la peculiaridad de facilitar la movilidad y flexibilidad de los estudiantes, y con la renovación curricular donde se quitan horas y algunas asignaturas (Tinajero, López, & Pérez, 2007).

Las primeras instancias educativas donde se intentaron llevar a cabo este tipo de educación fueron el CONALEP, el IPN, en el ITESM así como en el INEA. Ramírez y Pérez (2006). Para lo cual se necesitaban agregar nuevos contenidos en los avances curriculares. Argumentando desde un enfoque constructivo y por competencias que no se puede dejar de proporcionar a los estudiantes información para complejizar sus estructuras cognitivas.

Es importante señalar que toda esta construcción en torno a la noción de competencia, es retomada en la educación básica con el siguiente concepto *“una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiesta en su desempeño en situaciones y contextos diversos. Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya un espacio que contribuye al desarrollo integral del niño* (SEP, 2004, Pág. 22) El cual es modificado para el 2006, proponiendo lo siguiente: *“Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado”* (Plan de estudios 2006, Pág. 11).

Las autoridades argumentaron que la propuesta curricular fortalecería la identidad del bachillerato tecnológico, además de que los cambios introducidos en los contenidos se articulaban con los planes de nivel básico y superior, en particular con la educación secundaria técnica; pero, sobre todo, que el nuevo modelo respondía “a los requerimientos del mundo laboral” (López & Tinajero, 2009).

Huerta, Pérez y Castellanos, (2002) señala que en que nuestro país, el tema de las competencias es reciente. En otras latitudes, el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos.

Comprender los antecedentes de la reforma tiene que ver, en que algunos docentes han sido parte de estos antecedentes, así mismo esta reforma proviene de un proyecto educativo que poco a poco se ha ido implementado en el país, y que responde a una política educativa mayor, en este sentido, es importante conocer los aspectos que son parte

La visión normativa, académica y social en torno a la RIEMS.

El programa sectorial de educación 2007-2010, a través de primer objetivo *“Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”* (SEP, 2007). en el apartado de Educación Media Superior, hace latente la necesidad de construir e integrar un sistema nacional de bachillerato, a través de la construcción de un marco curricular común, el establecimiento de un programa de titulación y desarrollo de competencias para docentes, el establecimiento de programas de orientación educativa y en los procesos de certificación institucional, el día 26 de septiembre de 2008 se publicó en el Diario Oficial el acuerdo 442, que respalda la Reforma Integral, con el objetivo de crear un Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de diversidad, dicho sistema se configura bajo tres propósitos (SEP, 2009):

- Cobertura calidad y equidad
- Responder a las exigencias del mundo actual y
- Atender las características de la población adolescente

Así mismo la Reforma Integral está constituida a partir de los siguientes pilares:

- Construcción de un Marco Curricular Común.
 - Definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior.
 - Profesionalización de los servicios educativos.
 - Certificación Nacional Complementaria
- a) Construcción de un Marco Curricular Común: Al hablar de la construcción de un marco curricular común en competencias, esta reforma pretende generar un sistema compartido con todas las instituciones de bachillerato, manteniendo un enfoque educativo basado en competencias, en este sentido, se contemplan dos clases de competencias las: genéricas y las disciplinares básicas, mismas que se deberán cubrir por todas las instituciones de Educación Media Superior, para la construcción de un perfil de egreso común.
- b) Oferta de la Educación Media Superior: Este elemento se reformo otorgando recursos para el sistema de becas destinada a los alumnos de nivel medio superior y abriendo espacios para la acreditación de dicho nivel por medio de la educación virtual, en este sentido existen cuatro formas de cursar el bachillerato en México, de forma presencial, intensiva, virtual y de certificación por examen.
- c) Profesionalización de los servicios educativos: esta característica se ha centrado en procesos de gestión educativa, que incluyen: actualización docente, los estándares mínimos de equipamiento e instalación, lo que se denomina flexibilización en el tránsito de subsistemas y escuelas, la apertura o mejora de espacios de orientación educativa y atención de necesidades, sistemas de becas y los proceso de evaluación para la mejora continua.
- d) Certificación Nacional Complementaria: El proceso de certificación consiste en que todos los alumnos egresados del nivel medio superior, tengan el mismo certificado que garantice el desarrollo mínimo de las competencias propuestas por la reforma, sin importar la entidad, el subsistema o la institución educativa.

A grandes rasgos estos son lineamientos que se han contemplado en el acuerdo 442, para interés de este proyecto, se analizarán cuatro puntos fundamentales: *el marco*

curricular común en competencias, formación docente, evaluación, y gestión institucional; aunque se analizan por separado, es importante mencionar que se complementan mutuamente, estos puntos serán desglosados a continuación y se analizan brevemente desde tres perspectivas, la normativa, académica y social.

El marco curricular común en competencias

El marco curricular común hace referencia al perfil de los egresados de las distintas instituciones del nivel medio superior, dicho perfil se define a partir de desempeños terminales, en los diferentes subsistemas educativos, suponiendo que en México existen tres modalidades de bachillerato, el bachillerato general, el bachillerato con especialización para el trabajo y el bachillerato tecnológico, la reforma propone el desarrollo de competencias que serán parte de estas tres modalidades (SEP, 2008a).

Los desempeños terminales son establecidos por las competencias que deben tener los alumnos al egresar de la institución educativa, el concepto de competencia es diverso y puede ser utilizado en diferentes contextos, las definiciones que ofrece el acuerdo 442, son las siguientes:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales.” (ANUIES citado en SEP, 2008)

“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” (OCDE citado en SEP, 2008)

“Capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones...no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos... el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuáles

permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación” (Perrenoud, citado en SEP, 2008).

El concepto de competencia que se utiliza, viene de las teorías cognitivas americanas, las cuáles consideran a las competencias como habilidades dependientes de ciertas funciones cerebrales y de los tipos de inteligencia que presente cada sujeto (Frade Rubio, 2007), Desde esta teoría las competencias forman parte de acciones mecanicistas, es decir, que al realizar una acción continuamente, se desarrollan habilidades y destrezas que convierten al sujeto en un experto, de esta forma cualquier persona puede llegar a ser competente, mientras realice un entrenamiento sistemático, ya que las competencias solo se consideran saberes plenamente operatorios; a saberes meramente empíricos, ya que son aprendidos mecánicamente hasta convertirse en expertos ejecutantes, de esta forma cuando al sujeto se le presente un problema, la forma de solución radicará , en el límite de las posibles soluciones que contenga en su bagaje conceptual (Gallego, 1999).

En la actualidad pueden encontrarse pluralidad de definiciones y acercamientos a la noción de competencias, esto puede ser consecuencia de las diversas connotaciones, la noción de competencia imperante en el discurso curricular es el de “las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional” (Tobón, 2006), las competencias a diferencia del conocimiento o del saber, tienen la cualidad de generar un eficacia en su acción, como lo define Perrenoud (2004, pág. 17) “*actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero que no se reduce a ellos*”, es así que dicho concepto ha sido retomada por el mundo laboral para definir una productividad específica y ahora en la educación se utiliza para preparar a las futuros empleados en un proceso específico de producción.

La reforma propone en el acuerdo 444, el desarrollo de tres tipos de competencias: *generales, disciplinares y profesionales*, las competencias disciplinares y profesionales se dividen en básicas y extendidas, si bien es obligatorio que los egresados tengan un conjunto de competencias comunes, no todos los subsistemas compartirán las mismas

competencias, las competencias generales y las disciplinares básicas serán compartidas por todos los subsistemas, por su naturaleza, las competencias disciplinares extendidas y las profesionales dependen del programa curricular que tenga el subsistema, por ejemplo instituciones como el CCH (colegio de ciencias y humanidades), perteneciente al bachillerato general, solo cubrirá las competencias genéricas, disciplinares básicas y disciplinares extendidas, a continuación se presenta un cuadro que se presenta en el acuerdo 444 en el diario oficial los tipos de competencias que se han propuesto en la reforma (SEP, 2008b).

Tabla 4. Tipos de competencias propuestas en la RIEMS

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS, Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: SEP (2008), Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*.

Las competencias genéricas: Son las que dan una identidad al perfil de egreso que se desea en el nivel medio superior, así pues, todos los estudiantes de este nivel deberán (SEP, 2008b):

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos contextos
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Las competencias disciplinares son aquellas que configuran los saberes, habilidades y actitudes, que deben tener los egresados como mínimo para cada campo disciplinar, y que podrán utilizar o gestionar en diferentes contextos a lo largo de su vida, los campos disciplinares que se han considerado son los siguientes (SEP, 2008b):

- Matemáticas
- Ciencias experimentales (Física, química, biología y ecología.
- Ciencias sociales (Historia, sociología, política, economía y administración)
- Comunicación (Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática)

Una de las críticas más fuertes a la reforma recién publicada fue que las ciencias humanísticas fueran descartadas, especialmente la filosofía, de los campos disciplinares obligatorios, Macías Narro (2009), hace algunas reflexiones a esta situación, y hace latente la problemática en que dicha reforma, ha tenido una coordinación deficiente *“La RIEMS ha sido elaborada con la sola participación de un grupo de cerca de 50 profesores provenientes de diversas instituciones del nivel medio superior, quienes lamentablemente adolecen, con obvias pero contadas excepciones, de la solidez formativa requerida para un trabajo tan delicado como éste en el ámbito educativo”*(pág. 4), así mismo, ha considerado que la filosofía y sus áreas afines como son, lógica, estética, epistemología, etc., no pueden ser excluidas como contenido básico, al contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y analítico.

Si la filosofía no formó parte importante de la materias fundamentales para el nivel medio superior, quiere decir que el perfil común carece de los elementos básicos para desarrollar el pensamiento analítico, al hablar de competencias, se habla de la posibilidad de resolver problemas en situaciones determinadas, el propósito de la enseñanza es que los egresados actúen de determinada forma en diferentes situaciones, *¿Por qué es importante estudiar filosofía en el bachillerato?* la maestra Florencia de la Campa (2008), responde a esta interrogante, declarando que la sociedad en general y los individuos en particular, debemos construir un pensamiento crítico que nos permita ser "*Ciudadanos autónomos, libres, reflexivos sobre su problemática y responsables en la toma de decisiones*"(pág. 1). No es posible desarrollar un pensamiento científico, responsable y axial, sin la enseñanza de la filosofía, pero hablamos de una enseñanza de carácter formativo y humanístico, que de elementos para que los futuros ciudadanos sean responsables y consientes de su sociedad y vivían con responsabilidad y moralidad, así mismo, que no se vuelvan blancos de la explotación, la ignorancia, apatía, indiferencias y corrupción.

Sin embargo, desde la parte normativa la filosofía forma parte de las competencias transversales, aquellas que están de forma implícita en todas las materias, y en los programas de apoyo pedagógico, y que vienen a ser parte relevante en la formación educacional del alumno, no se toma en cuenta como parte de su vida y perfil de egreso.

Por otra parte *las competencias profesionales*, no serán compartidas por todos los subsistemas pertenecientes al nivel medio superior, estas competencias están diseñadas para preparar a los jóvenes al mundo laboral, es así que el bachillerato general queda exento en desarrollar estas competencias, sin embargo, el bachillerato general con capacitación para el trabajo (bivalente) y el bachillerato tecnológico tienen que desarrollarlas, pero según la carrera técnica (SEP, 2008b).

Es así que la flexibilidad del marco curricular común tiene que ver en que algunas competencias son compartidas en los diferentes subsistemas del nivel medio superior, esto tiene la finalidad de reducir considerablemente el número de deserciones que se

viven en el bachillerato, si bien estas competencias son las básicas cada subsistema e institución de Educación Media Superior, deberá de tener las competencias que lo identifiquen como tal.

Actualización docente

Uno de los actores más importantes de la reforma, son los docentes, ya que si bien el marco curricular es el elemento más comentado en la reforma, el docente es quien lo concretará en las aulas y por lo tanto impactará en los alumnos y egresados del nivel medio superior, pero, *¿en qué consiste sus funciones para la RIEMS?*

El 29 de octubre del 2008, se publica el acuerdo 447 en el Diario Oficial, las competencias que deberán tener los docentes, estas formarán parte de un perfil docente que conformará el sistema nacional de bachillerato, y son las siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

De forma particular la Reforma ha puesto de manifiesto que los docentes de este nivel no han tenido una preparación pedagógica como tal, y atendiendo esa necesidad se elabora el perfil docente.

El mecanismo de actualización se ha realizado mediante un curso que se llama PROFORDEMS (Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior), un programa de actualización que reestructura el concepto de educación y las formas de enseñanza-aprendizaje, se ha hecho obligatorio y ha surgido como respuesta a la implementación de la RIEMS y al programa sectorial de educación 2007-2010, tiene la finalidad de brindar herramientas a los docentes de la EMS para poder llevar a cabo los lineamientos federales, en este caso, la educación por competencias, y poder cubrir el perfil docente que se requiere.

Los programas de actualización docente son impartidos por varias instituciones, por ejemplo ANUIES, ofrece el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, este diplomado consta de tres módulos, con una duración de 280 horas, los módulos son los siguientes:

Módulo 1. La reforma integral de la Educación Media Superior.

Módulo 2. Desarrollo de competencias del docente en Educación Media Superior.

Módulo 3 para profesores. Competencias Disciplinarias.

Módulo 3 para directivos Gestión Institucional.

Como puede apreciarse el curso tiene dos propósitos, por una parte explicar las metodologías y fundamentos elementales de la reforma y de las competencias y atender tanto en las aulas con los docentes, como en la gestión a nivel institucional a través de los docentes.

Por otra parte en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se está llevando a cabo siete especialidades que tienen que ver con la enseñanza por competencias y son las siguientes (SEMS, 2009):

1. Competencias docentes para la Educación Media Superior
2. Educación centrada en el aprendizaje con las nuevas tecnologías de información y comunicación
3. Aprendizaje y práctica docente en contextos multiculturales
4. Matemáticas y tecnología
5. Enseñanza y aprendizaje de la historia
6. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias (física, química y biología)

El impacto de este programa aún no ha sido sistematizado, se encuentra en un proceso de implementación, sin embargo, existen algunos reportes sobre el impacto que ha tenido en los docentes, dicho análisis se ha realizado por la SEP, ANUIES y PROFORDEMES, mismos que, han reportado los siguiente: la acreditación de las personas que han cursado el proceso de actualización es del 86% (7,183 de 11,174), sin embargo, aún no existe una evaluación concreta del programa (SEMS, 2009a)

Evaluación

Hablar de evaluación implica tener diferentes referentes hacia su concepto, y hacia el contexto donde se desarrolle, puesto que se puede evaluar todas las actividades que se realizan en la institución, desde el mobiliario, hasta la gestión institucional, en el acuerdo 442 SEP (2008), se indica que la evaluación será instrumentada a través de un sistema de evaluación integral, esto dio respuesta a los temas transversales propuestos en el programa sectorial de educación 2007-2012, sin embargo en Educación Media Superior, la evaluación integral contempla: *Evaluación del aprendizaje, de programas, apoyo a estudiantes, docente, instalaciones y equipamiento, gestión, institucional.*

Evaluación del aprendizaje

A través de los exámenes que ya son utilizados en la educación básica, como lo es el examen ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) en los diferentes subsistemas (bachillerato general, tecnológico y bivalente), también se ha propuesto la implementación de exámenes para la calidad y el logro educativo (EXCALE),

y en las aulas se propone que el docente evalúe por competencias, sin embargo no existe una orientación específica en cómo realizar dicha evaluación (SEP, 2008a).

Evaluación de programas

La evaluación de programas, tiene que ver con la evaluación que se propone hagan las instituciones sobre la modificación de sus programas a programas por competencias, este proceso solo se ha puesto desde el discurso curricular, sin embargo, aún no existen los mecanismos para que se haga la evaluación de los programas a nivel nacional (SEP, 2008)

Evaluación de apoyo a estudiantes

Esto tiene que ver con la necesidad de valorar las acciones que se realizan o realizarán para apoyar a los estudiantes en su proceso de formación, como lo es la orientación educativa (SEP, 2008), pero el impacto de la reforma no ha permitido que el proceso de evaluación sea parte de las aulas.

Evaluación Docente, en la gestión institucional y de la institución educativa

El acuerdo 442, solo menciona estos apartados como parte fundamental para el desarrollo del sistema nacional de evaluación y para la mejora continua, sin embargo, estos procesos pueden ser diversos según el subsistema de educación, y se está en proceso de construcción.

Gestión Institucional

El proceso de gestión institucional tiene que ver con la organización de la institución educativa, como es el proceso de ingreso, egreso, titulación y certificación (de directivos, docentes e institucional), la gestión institucional tiene mucho que ver con la evaluación, ya que en sí misma se complementan.

Una primera acción para lograr una buena gestión institucional fue el programa PROFORDIR (Programa de formación de directores de la Educación Media Superior), este programa es parte de PROFORDEMS pero en el módulo tres cambian y se especializa en la formación para la gestión institucional (SEP, 2009a).

Otra de las acciones fue la construcción de un documento denominado “Normas de control escolar de planteles que integran el sistema nacional de bachillerato” en él se reglamentan los procesos que tendrá que tener cada plantel, para la atención de estudiantes.

Los directores son los que promueven la gestión institucional por ello es importante que esta se mejore, con el propósito de lograr implementar exitosamente la reforma.

En forma general el currículum no puede ser considerado como una estructura estática, se construye en la interacción de diversos agentes, su construcción es amorfa, no podría considerarse perfecta, en su praxis, tiene diversidad de incidencias según el subsistema o institución en el que se desarrolle, ya que cada realidad contiene sus contradicciones, salvedades o problemáticas, tal es el caso que cada agente o grupo de agentes le dan un significado distinto a su práctica (Gimeno, 2002).

El proceso por el cual el currículum es llevado a la práctica pedagógica, implica la inserción de influencias convergentes, estas pueden ser contradictorias y congruentes, sucesivamente sufren cambios o transformaciones, al presentarse la propuesta de una reforma curricular implica precisamente transformar dichas influencias, las cuáles son diversas fuentes tanto políticas, de contenidos, académicas, de gestión, etc. (Popkewitz, 1994).

Sin embargo, pocas veces se logra este cometido, ya que la praxis del currículum implica más que un “buen discurso en el papel”, se requiere de una inversión constante y activa de todos los actores implicados en la misma, desde los padres de familia, alumnos, docentes, directivos, intelectuales, fuerzas políticas, etc. (Gimeno, 2002).

Las investigaciones han destacado que el cambio curricular no se logra considerando solo la perspectiva discursiva o administrativa, en el caso de la incidencia docente en la concreción curricular de la práctica pedagógica, los docentes consideran en su práctica aspectos como los descritos en su ponencia Domínguez (1997) como son expectativas y experiencias en sus relaciones intersubjetivas, hábitos actitudes y afectos, (Piña, Fúrlan, & Sañudo, 2003).

Es así que, el nivel educativo medio superior, sufre en esencia una intervención importante de control político, “una tradición administrativa, intervencionista y controladora, lleva a pretender gobernar, modificar o mejorar la práctica escolar a través de prescripciones curriculares... que, como contrapartida, tiene la “virtud” de ser bastante ineficaz” (Gimeno, 2002, pág. 137). En este sentido emergen resistencias a la implementación de esta reforma, ya que en sí misma es una provocación a la práctica pedagógica cotidiana de los docentes, la cual pueden modificar o no, sin embargo, no deja de ser una intervención propia de una sociedad autoritaria y represora, con fines económicos y políticos, dejando atrás el aspecto académico y de formación de los alumnos.

Las RS de la reforma, se configuran mediante el discurso político inmerso en los documentos, y por otro lado a través de los múltiples programas de actualización, estas son las fuentes donde el docente tiene acceso a la reforma, pero también, es importante tomar en cuenta que las representaciones sociales se van construyendo en las interacciones entre los diferentes actores, y también es sus interacciones con su práctica docente, con los alumnos, con los requerimientos administrativos, es más es importante considerar que los conocimientos sobre la historia de las diferentes reformas también configuran y construyen una representación de la actual reforma integral.

CAPÍTULO III. MÉTODO

Tomando en cuenta que la investigación mantiene un método fenomenológico, el siguiente capítulo explica el tipo de investigación, escenario, participantes, e instrumento que se utilizó para la recolección de datos, así como el procedimiento.

Tipo de Investigación: Estudio de Caso desde la Fenomenología

La problemática y objetivos planteados, versan en realizar un primer acercamiento a la representación que tiene los docentes de un CECyT sobre cuatro aspectos de la Reforma Integral, los cuales son: Marco Curricular común con enfoque en competencias, Formación Docente, Evaluación y Gestión Institucional.

El método que se utilizó, fue el fenomenológico con un enfoque cualitativo, la fenomenología estudia los fenómenos desde la subjetividad, estudia las experiencias y la cotidianidad, *“la fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana”* (Rodríguez, Gil, & García, 1999, pág. 40), en este sentido, resulta el método ideal para el estudio de las representaciones sociales, la fenomenología es una propuesta que brinda elementos para explicar, comprender e interpretar el punto de vista que tienen las personas sobre un fenómeno, a diferencia de la etnografía no es necesario pasar largo tiempo en el escenario, las principales fuentes de información que utiliza son la grabación de conversaciones, las anécdotas, experiencias y las entrevistas.

Esto implicó la realización de un estudio de caso, porque comprende y construye una interpretación detallada de una determinada realidad (Kerlinger y Lee 2002 citados en Hernández, Fernández, & Baptista, 2008) así como una indagación empírica del objeto de estudio, considerándolos límites entre el fenómeno y el contexto al no ser claramente

evidentes (Yin, 2003), en este sentido es importante tener en cuenta que las conclusiones obtenidas no pueden ser generalizadas a todos los docentes del CECyT.

Por lo tanto, el tipo de investigación es exploratoria, pues es un primer acercamiento al estudio de las representaciones sociales de cuatro aspectos de la RIEMS en docentes de un CECyT, así mismo se realiza en un solo tiempo y con una medición única.

Así pues, se considera que las representaciones son construcciones colectivas propias de los saberes socialmente compartidos, las cuales se construyen en un contexto natural, sin manipular deliberadamente las variables, a través de entrevistas semi-estructuradas para comprender la realidad que viven los docentes en la constitución de la RIEMS.

Escenario

Nuestro escenario se encuentra dentro de los subsistemas desconcentrados pertenece al Instituto Politécnico Nacional.

Es un CECyT (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos) ubicado en la Col. Canal del Norte, mantiene una modalidad de Bachillerato Tecnólogo bivalente, desde la rama de ciencias sociales y administrativas, está especializado en las carreras técnicas de contaduría, mercadotecnia e informática, presta los servicios de biblioteca, audiovisual, titulación, orientación juvenil, deportes y atención médica y psicológica.

La parte de enfrente de la escuela está dividida en dos secciones la primera (lateral izquierdo) está conformada por un pequeño patio, siete jardineras y una asta bandera, la segunda (lateral derecho), está conformada por un auditorio mediano (“Guadalupe Moreno Torres”) que cuenta con los servicios de sala de proyección, televisión, videocasetera, proyector de acetatos, pantalla, rotafolio, extensiones y radio grabadoras como apoyo didáctico y al fondo está la biblioteca, la cual cuenta con equipo de cómputo, préstamo a domicilio y sala de consulta.

Consta de tres edificios (ver ilustración 1), el primer edificio está dividido en tres niveles, el primer nivel se fracciona en dos secciones la primera sección (lateral izquierdo), está constituida en seis aulas, la segunda sección (lateral derecho) consta de un aula para el servicio médico y de las oficinas académicas, como son: control escolar, subdirección académica, subdirección de extensión y apoyo académico y la dirección, el segundo nivel, nuevamente se divide en dos secciones la primera sección (lateral izquierdo), consta de seis aulas y la segunda sección (lateral derecho), se encuentran los departamentos de materias humanísticas, tecnológicas y especialidades, así como, los cubículos de los docentes, en el tercer nivel existen dos aulas de laboratorio computacional situados en los dos extremos laterales del edificio y siete aulas para clases cotidianas

Ilustración 1. Esquema de la estructura del CECyT



El segundo edificio, cuenta con dos niveles, el primero se divide en dos secciones, la primera sección (lateral izquierdo) está un aula de computación y en la segunda sección (lateral derecho) dos aulas y un laboratorio para las asignaturas de física, química, y biología, en el segundo nivel en la primera sección hay un aula más grande para presentaciones, a continuación está el departamento de tecnología educativa, los departamentos de recursos humanos y financieros y la oficina del decano, en la segunda sección se encuentra la Subdirección administrativa, el departamento de servicio social y prestaciones y el departamento de recursos materiales y servicios generales.

El tercer edificio consta de el área de fotocopiado y papelería así como la cafetería, gimnasio y en la parte del fondo está el estacionamiento.

La institución fue seleccionada porque los CECyT fueron de las primeras instituciones en retomar la reforma al bachillerato tecnológico bivalente en el 2004, y de modificar sus planes de estudio a la modalidad por competencias en el año 2006 (SEP, 2008), y por la existencia de vínculos que facilitan el acercamiento a los participantes, en este caso docentes, y por tanto a la investigación.

Ilustración 2. Fachada y entrada del CECyT



Participantes:

Se entrevistó a 20 docentes pertenecientes al CECyT, la forma de selección fue no probabilística, el criterio de selección fue que el entrevistado estuviera impartiendo clases en la institución.

Los docentes se dividen en 10 del sexo femenino y 10 de sexo masculino, las edades que presentan se concentran en un rango de 30 a los 70 años (ver tabla 1).

Tabla 5 Rangos de edad en los docentes

	Frecuencia	Porcentaje
30-40 años	5	25 %
40-50 años	9	45 %
50-60 años	4	20 %
60-70 años	2	10 %
Total	20	100 %

La mayoría de los docentes entrevistados (95%) tienen un contrato de base en la institución, el resto (5%) tiene un contrato temporal.

Técnicas e instrumentos:

Se elaboró una entrevista semi-estructurada, es importante mencionar que la entrevista es una técnica la cual promueve del discurso, Grize citado por Abric (2001), considera que el discurso es una actividad compleja, donde el locutor utiliza un lenguaje natural para el grupo que se estudia, la entrevista favorece en este sentido la expresión libre y espontánea pero al mismo tiempo implica algunos grados de subjetividad.

La guía de entrevista (anexo 1), consta de cuatro dimensiones: Marco Curricular común con enfoque en competencias, Formación Docente, Evaluación y Gestión, es importante mencionar que la guía de entrevista fue evaluada por expertos en el tema.

En el momento de hacer cada entrevista, se pidió permiso para ser grabada y se grabó para ser transcrita palabra por palabra en un documento de word.

Procedimiento:

La investigación comenzó por describir la problemática que viven los docentes al ser parte de procesos de reforma educativa ajenos a sus práctica, en este sentido se continuó por hacer una revisión bibliográfica sobre la problemática, así pues, se eligió un enfoque para su estudio en este caso fue el de las representaciones sociales.

Se realizaron diversas visitas al escenario de interés con diferentes finalidades, por una parte para conocer el contexto y escenarios, así mismo, para hacer un sondeo informal sobre la problemática y finalmente para acordar las citas, permisos y horarios de acceso a la institución.

El siguiente proceso consistió en la elaboración del anteproyecto de tesis, en el cual se diseñó un método alternativo y la guía de entrevista, este primer producto fue evaluado

y sometido a evaluación de expertos, a partir de él se elaboraron correcciones hasta tener un producto terminado, el cual fue aplicado a 20 docentes con los cuáles se habló previamente para solicitar su autorización para ser grabados y entrevistados.

Continuamos con el proceso de sistematización de la información, en el mismo, se realizó una transcripción palabra por palabra del discurso que realizaba el docente al ser entrevistado, en un archivo Word, para ser transformado en un programa de análisis cualitativo denominado Atlas. Ti, a partir de este momento se continuó con el proceso analítico, en el cual se realizó una codificación abierta, y después una codificación selectiva, así las categorías se clasificaron y compararon hasta que se dejó de producir categorías nuevas, finalmente se describieron las categorías resultantes, se reestructuró parte del marco teórico y se elaboró la discusión o conclusión de la investigación.

Análisis de Datos

El estudio responde a la pregunta ¿Cómo se representan los docentes de un CECyT cuatro dimensiones de la RIEMS?, considerando que la entrevista es un método que permite el análisis de contenido como elemento para “*Tener en cierta medida acceso al contenido de una representación y a las actitudes desarrolladas por el individuo*” (Abric, 2001), se consideró como método idóneo en el análisis cualitativo.

Una vez transcritas las entrevistas se digitalizaron en el programa de análisis cualitativo Atlas ti, el primer proceso consistió en elaborar una codificación abierta, así pues con el programa se dieron de alta aproximadamente 70 codes, a partir de esta primer codificación se realizó una segunda codificación de tipo axial, en la cual se valoraron la frecuencia de aparición de las categorías, la posibilidad de vincularse con otras categorías y su contribución y aplicación para tener una variación máxima en sus propiedades, a continuación se volvió a elaborar una codificación más selectiva donde se volvieron a tomar en cuenta las características del anterior proceso, pero se tomó en

cuenta además la claridad que la misma presenta para construir un primer acercamiento a la interpretación general del proceso representativo del docente,.

Las dimensiones son consideradas por la estructura que plantea la RIEMS, y se definen a continuación:

1. Marco Curricular común con enfoque en competencias

En esta dimensión se hace referencia a las formas de representación que tiene los docentes entrevistados, sobre el modelo curricular común con base en competencias, del cual emergieron las siguientes categorías:

- **Como elemento oficial-normativo:** Se refiere a las manifestaciones de los docentes enfocados en representar el MCC como un modelo que aparece una serie de normas, que se tienen que cumplir en la institución escolar, estas normas articulan los procesos escolares esperados desde la política educativa.
- **Incertidumbre en la práctica docente:** En la presente categoría se engloban los comentarios de los docentes que tiene que ver con la representación que tienen los docentes entrevistados del MCC como un elemento que genera dudas, inquietudes e inseguridad en los métodos para desarrollar su práctica docente.
- **Imaginario de mejora en la formación y acreditación educativa:** En esta categoría se describen las respuestas de los docentes que se concentran en representar el MCC como un cambio educativo que en un futuro proporcionará una mejora en la acreditación y la formación educativa de los estudiantes

Las preguntas que se hicieron para esta dimensión fueron: *¿Qué entiende por marco curricular con un enfoque por competencias?, ¿Cómo ha influido el marco curricular*

común con enfoque en competencias en su práctica docente? y ¿Cómo imagina el marco curricular común con un enfoque en competencias?

2.- Actualización Docente

En esta dimensión se describen las respuestas que tienen los docentes hacia su representación, de los procesos de actualización docente que están desarrollando sobre la reforma o sobre el método curricular por competencias, en el cual se encontraron las siguientes categorías:

- **Mecanismo deficiente:** Aquí se describe la representación que tienen los docentes entrevistados sobre la actualización docente, la cual se concentra, como un mecanismo deficiente en aspectos como los contenidos, los capacitadores, la cobertura entre otros elementos.
- **Demanda para la mejora:** En esta categoría se explican las representaciones que tienen los docentes entrevistados sobre la actualización docente como un elemento donde se demanda y proponen alternativas para su perfeccionamiento y mejora.

Los resultados encontrados se refieren a la pregunta *¿Cómo ha sido el proceso de actualización docente sobre la RIEMS?*.

3. Evaluación

La presente dimensión engloba el proceso de evaluación que viven los docentes, por una parte el proceso que viven al ser evaluados y por otra parte el proceso que ellos llevan a cabo al evaluar a sus alumnos, recordemos que la evaluación es “... *el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado*”.(Stufflebeam´ 1990), por tanto, esta dimensión comprende el proceso , las características y el impacto que se lleva para evaluar alumnos y docentes, desde el punto de vista de los docentes.

-Evaluación en la práctica docente

En este apartado se describe la representación de la evaluación que viven los docentes sobre su práctica cotidiana, así mismo, se describen los mecanismo que realiza la institución para que esta evaluación se lleve a cabo, en el cual surgieron las siguientes categorías:

- **Expectativas de mejora en la práctica docente:** En esta categoría se describen la representación que tiene los docentes sobre la evaluación de su práctica como un método que proporciona herramientas para la mejora de su práctica.
- **Método deficiente y arbitrario:** Aquí se presentan las manifestaciones de los docentes las cuales tienen que ver con la representación que hacen de la evaluación como un proceso que utiliza métodos ineficientes, y que en tal sentido demandan una mejora y perfeccionamiento del mismo.

Las preguntas que se realizaron fueron: *¿Cómo define la evaluación de la práctica docente en términos de la RIMES ? y ¿Cómo ha impactado la evaluación de su práctica en su desempeño?*.

-Evaluación de los aprendizajes

El presente apartado concentra la representación que tiene los docentes sobre los métodos y procedimientos que realizan para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, por lo que emergen las siguientes categorías:

- **Modelo ambiguo y desconocido:** Aquí se hacen presentes las manifestaciones de los docentes que describen la representación de la evaluación por competencias como un método incomprensible y complejo.
- **Modelo de presión social para la acreditación y la eficiencia terminal:** En la presente se explican las formas en que los docentes hacen presente su representación de la evaluación como un elemento que es utilizado para presionarlos en el aumento de la acreditación y la eficiencia terminal a través de ayudas exprofeso a los alumnos.

Las preguntas que se utilizaron son *¿Cómo definiría usted la evaluación de los aprendizajes en los términos de la RIEMS? ¿Cómo ha impactado el nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes propuesto en la RIEMS, en su práctica docente?*.

4. Gestión Institucional

En esta dimensión se describen la representación de los docentes hacia los diferentes mecanismos de gestión que ha realizado su institución, específicamente a los mecanismos que tienen que ver con la RIEMS, del cual emergieron las siguientes categorías:

- **Mecanismos deficientes:** Aquí se describen las representaciones que tienen los docentes sobre la gestión institucional como una serie de mecanismos deficientes
- **Insuficiencia de recursos :** Aquí se presentan las manifestaciones de los docentes, las cuales tienen que ver con la representación que hacen de la gestión institucional como un proceso que utiliza métodos ineficientes

La pregunta que se utilizó fue la siguiente: *¿Cuál es su percepción sobre los mecanismos o acciones que ha elaborado la institución para que la reforma se concrete?*

Al finalizar este análisis por dimensión se elaboró un segundo análisis donde se encuentran las dimensiones, al hacer el análisis entre dimensiones, nos encontramos con que el discurso de los docentes se concentra principalmente en dos aspectos, su práctica docente y la formación mismos que se describen a continuación:

Representación de la reforma como incertidumbre en la práctica docente

En esta categoría se desglosa la representación de la reforma, desde su relación con las cuatro dimensiones, así se podrá encontrar con una visión donde se encuentran aspectos como el modelo por competencias, la actualización docente, la evaluación de la práctica docente y la gestión institucional entorno a como los docentes viven, una incertidumbre hacia los cambios implicados en su práctica ante la nueva reforma curricular.

Representación de la reforma en la formación de los estudiantes

En esta categoría se desarrolla la relación entre el modelo curricular por competencias, la evaluación de los aprendizajes y la gestión institucional entorno al cambio que se supone y al cambio que se está desarrollando hacia la formación de los estudiantes y como esto conforma una representación de la reforma curricular.

El análisis de contenido fue la técnica ideal para el análisis del estudio de las representaciones sociales de los docentes, puesto que las entrevistas se realizaron a través del discurso del docente y el propósito de esta investigación versó en el análisis de la interpretación de la realidad de los docentes, la selección de la comunicación a estudiar permitió enmarcar fenomenológicamente el objeto material de análisis (las cuatro

dimensiones de la RIEMS), la selección de categorías constituyó la “mirada” del objeto, en el cual se encontraron los siguientes resultados.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

A continuación se muestran los hallazgos encontrados a partir de los comentarios de los docentes, resultantes de la entrevista semi-estructurada, la cual tiene el objetivo de “Analizar las representaciones sociales que tienen los docentes del CECyT 14 sobre cuatro dimensiones de la RIEMS”, es importante mencionar que las dimensiones utilizadas emergen del discurso político sobre la reforma y son: Marco curricular común por competencias, actualización docente, evaluación y gestión institucional en cada una de estas dimensiones se desarrollan distintas categorías que son descritas en un primer análisis por dimensión, el cual se desarrolla en la primera parte de este capítulo, así pues una segunda parte muestra el análisis global entre las dimensiones, este reporta una visión integral sobre la representación de la RIEMS y finalmente terminamos con una discusión sobre la representación de la RIEMS:

4.1 Representación de la RIEMS por dimensión

A continuación se presenta la primer parte del análisis que responde al siguiente objetivo específico: Describir y categorizar los elementos de la representación implícitos en el discurso de los docentes de un CECyT sobre cuatro dimensiones de la RIEMS (marco curricular por competencias, actualización docente, evaluación y gestión educativa), por lo tanto, se describen detalladamente y con sus respectivos referentes empíricos las diferentes categorías de cada dimensión, al final se hace una recopilación de los resultados obtenidos.

Representación del Marco curricular común por competencias (MCC)

Los resultados encontrados sobre el Marco curricular común, son divididos por las categorías antes mencionadas (a) como elemento oficial-normativo, (b) Incertidumbre en

la práctica docente (c) Imaginario de mejora en la formación y acreditación educativa, las cuáles presentan los siguientes resultados:

a) Como elemento oficial-normativo

El MCC es representado por los docentes como un elemento normativo, pues hacen mención que es un elemento que políticamente esta “impuesto”, así mismo, lo perciben como algo ajeno a su práctica, como una exigencia u obligación “desde arriba”, como se ilustra en el siguiente comentario:

“Bueno la reforma la puedo tomar como un modelo impuesto, que pese que tenemos la historia ocurrida en la UNAM y a palabras del doctor Narro como esta reforma no es viable”.(D.16)

Desde la representación de la normatividad también encontramos que es una acción política con fines económicos, pues hacen referencia del mismo, como un modelo económico, el cual ha sido introducido por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial, con la finalidad de brindar financiamiento al gobierno mexicano, en tal grado, que se cuestionan, la necesidad de aceptar o no el modelo, como lo remiten los siguientes comentarios:

“Para mí... es ante todo un modelo económico que en cierta forma se introduce por medio de la OCDE, como una opción para que ha México se le siguiera apoyando con cierto financiamiento a nivel económico, porque lo necesita México lo necesita mucho” (D.7).

“...porqué no consultaron bien a los especialistas y porqué solo aceptamos lo que la OCDE y el Banco Mundial dicen o lo que otras instancias económicas dicen” (D.6).

“El problema es quien diseña las reformas nunca ha estado frente a un grupo y quien hace las teoría de la educación nunca ha estado frente a grupo y cómo puedes venir a decir a los maestros a los maestros de EMS... no puedo avanzar ahí como voy avanzar

en lo demás, porque alguien que nunca ha dado clases aquí se le ocurrió poner reformas” (D.10)

Así mismo, los docentes reportan que el MCC, ha beneficiado desde un aspecto meramente normativo a través de procesos administrativos, sin embargo se ha prestado poca atención a los aspectos formativos, en este sentido el docente se representa el MCC como una acción que implica una normatividad de corte administrativo, como lo indica el siguiente comentario:

“... tiene la intención de cumplir normativamente con los reglamentos... mi opinión es un asunto más administrativo, administrativamente a impactado terriblemente porque tengo que hacer más cosas que antes no hacía...” (D.15)

Desde esta visión de rechazo hacia la imposición, los docentes exigen que sean los actores principales para la restructuración del modelo curricular, pues reportan que son ellos los que se enfrentan día con día a los diferentes grupos, y tienen los referentes necesarios para comprender las necesidades que en educación media se tienen y así mejorar la formación de los alumnos:

“Yo creo que los maestros que estamos frente a grupo somos los que deberíamos de elaborar, porque finalmente somos los que estamos enfrente de grupo, no a veces vienen personas ajenas, y ellas son las que elaboran”(D.4).

En esta categoría encontramos que los docentes, representan al nuevo modelo curricular, como un objeto ajeno a sus grupos sociales, sin embargo, al ser un requerimiento oficial institucional y federal, el docente ha tenido que mantener un posicionamiento hacia el mismo, en este caso ha sido de rechazo ante la obligatoriedad que implica la normatividad del MCC, y conjuntamente ha manifestado una exigencia en ser tomado en cuenta para los procesos de reforma educativa.

b) Incertidumbre en la práctica docente

La reforma trajo consigo un modelo educativo distinto al que se había desarrollado, esto implica que algunos elementos de la práctica docente sean modificados, sin embargo, en los escenarios educativos como el estudiado (CECyT), se han encontrado con todo una serie de elementos desconocidos, uno de ellos es la planeación, pues a partir del nuevo modelo curricular, se han tenido que substituir el planteamiento por objetivos a un planteamiento por competencias, ante este cambio, los docentes manifiestan que no han comprendido al nuevo modelo, tienen pocas herramientas para el diseño de competencias, se encuentran ante un modelo incomprensible, y han tenido que plantear competencias según su experiencias, *“como más o menos podemos” D.11, “como dios nos da a entender” D.4*, parten de experiencias y elementos que tienen a su alrededor para cumplir con los requerimientos académicos, así pues, la planeación se ha convertido en un trabajo para cumplir con los protocolos o planes desde lo administrativo, y no en un elemento que guie su práctica en el salón de clases:

“Pues nos han presionado en que entreguemos un protocolo... y nos lo han pedido mucho pero, carecemos de información, este y cuando queremos, este, aterrizar las ideas en un plan de trabajo, nos cuesta mucho trabajo hacerlo, entonces nos vamos más a la experiencia, que hemos tendido, y es lo que nos ha ayudado mucho ha cumplir con los planes de trabajo”. (D, 13)

Siguiendo en este panorama, encontramos que el cambio de modelo curricular por competencias, ha implicado un cambio en los contenidos que se impartían, así pues, los docentes del CECyT, indican que los programas por competencias han colocado contenidos más exigentes o saturados, hacen latente que durante años han desarrollado su experiencia para determinar los contenidos que son adecuados para el desarrollo del alumno, sin embargo, el nuevo modelo les ha exigido desarrollar más contenidos, y esto ha provocado que las planeaciones no se cumplan a pesar de que han hecho un esfuerzo por terminar con los programas no han logrado cumplir con los requerimientos:

“Bueno anteriormente, como ya te había dicho, se usaba por objetivos y ahora son competencias, y de las que hemos, este, todas las competencias que viene en un

programa a veces, no las podemos alcanzar, no las alcanzamos, tratamos de alcanzar las que más.. No sé si las competencias estén totalmente, como te podría decir, este no sean muy ambiciosas para los muchachos de nivel medio superior, y a lo mejor por eso a veces, no hemos llegado a cumplir totalmente.” (D.17)

El cambio de contenidos a partir del modelo educativo por competencias en el MCC, ha propiciado problemas concretos tanto en la planeación como en los procesos de enseñanza que llevan a cabo los docentes entrevistados, puesto que han manifestado que los alumnos se han encontrado con una forma de trabajo diferente, la cual si bien no han comprendido los docentes, mucho menos los alumnos, así pues, los docentes se han encontrado con alumnos desconcertados, con incertidumbres acerca de cómo se están desarrollando las diferentes clases por competencias:

“Pues en ciertos momentos los cambios que se dan en la planeación ya en la realidad pues han generado, desconcierto en ellos... desgraciadamente no es en este momento lo que a mí me gustaría...” (D.19)

Así mismo encontramos manifestaciones de los docentes indicando que los contenidos que se enseñan mediante el modelo por competencias, son insuficiente, o carecen de calidad, puesto que los alumnos no cuentan con las bases suficientes para desarrollarlos, así pues se convierten en contenidos alejados a las necesidades educativas de los alumnos, *“...porque los alumnos no llevan el conocimiento como se llevaba en el modelo anterior,... el conocimiento se ha quedado muy flaco, bastante flaco” (D.16)*, si bien, desde el aspecto cuantitativo, los contenidos curriculares de las diferentes materias se han incrementado, mientras que en su aspecto cualitativo, los contenidos curriculares ha perdido calidad, así los docentes manifiestan que los alumnos no cuentan con los elementos y conocimientos necesarios para cumplir las competencias que se exigen en los planes de estudio:

“... mis alumnos no pueden hacer porque, requiero de conocimientos que no tienen que no saben, requiero de saberes que no saben,... además se supone que los alumnos ya llegaron aquí con ciertos conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas, que toca

construir desde preescolar, primaria, secundaria, y resulta que cuando llegan no saben ni leer, no saben escribir, cómo vamos a poder desarrollar un análisis crítico...” (D.11)

Así pues las modificaciones a los contenidos, el tiempo y las condiciones laborales han determinado que las planeaciones por competencias no se concreten en la realidad, los docentes han tenido problemas en sus proceso de enseñanza, pues por un lado les exigen que desarrollen determinadas competencias, sin embargo en otro lado el conocimiento que está implicado en el desarrollo de las competencias que se les exige no está acorde a la realidad educativa de los alumnos, así pues, existen contradicciones entre lo que consideran se debe enseñar y lo que normativamente el modelo por competencias ha decidió que se imparta, esto ha propiciado una clara decadencia en el desarrollo del alumno, así lo manifiesta la siguiente docente:

“...me quitaron horas frente a grupo es decir, antes tenía tres ahora solo tengo dos, y me obliga a trabajar proyectos y procesos que no estaban contemplados precisamente, administrativamente... ahora los contenidos son revisados con mucha menor profundidad, hay temas que eran indispensables y que ahora ya no existen y que uno no puede saltárselos porque ya no se entendió el curso ...” (D.10)

El MCC representado como obligatoriedad y como un elemento de incertidumbre ha mantenido cierta relación que no puede ignorarse, pues en un sentido se convierte en algo normativo y por tanto obligatorio, en otro sentido se convierte en un elemento desconocido, el cual genera una representación de incertidumbre, así pues el MCC, es un elemento que exige un cambio en las práctica docentes, al imponer un modelo educativo determinado, en este caso el modelo por competencias, pero es una imposición sin tomar en cuenta las condiciones de la práctica docente, aunado a esto, tampoco genera mecanismo que creen condiciones para que pueda llevarse a cabo el modelo por competencias.

Esto ha provocado una representación donde el conflicto se hace presente, las exigencias normativas contrapuestas a la realidad educativa que enfrentan día con día los

docentes, ha hecho de la práctica un conjunto de acciones infundadas o producto de las experiencias, en otro sentido se vive un proceso de reproducción en los modelos que cada docente tiene interiorizado y en el peor de los sentidos, se convierte en un elemento donde el docente se preocupa por entregar los requerimientos administrativos descuidando la calidad de su práctica.

c) Imaginario de mejora en la formación y acreditación educativa

El imaginario sobre el MCC en la mejora, tiene que ver con el modelo educativo por competencias que se está proponiendo desde el discurso político, en este sentido los docentes del CECyT imaginan que el desarrollo por competencias, permitirá una mejora en la formación de los estudiantes, quienes contarán con más herramientas para la resolución de problemáticas a las que se enfrenten en los ámbitos familiares, personales y laborales:

“Bueno en un futuro, yo lo imagino, el modelo con personas consientes, o sea con estudiantes que hayan cursado el modelo, capaces de auto-determinarse, de auto-reflexión, que sean capaces de ser críticos hacia sí mismos, de proponer nuevos métodos para la evolución de la educación para el progreso del conocimiento” (D.3)

En este sentido, existe una fuerte inclinación por parte de los docentes a relacionar el modelo por competencias, con el desarrollo laboral de los estudiantes, en este sentido, manifiestan que en un futuro los alumnos que han cursado el nuevo modelo educativo, tendrán más habilidades para desarrollarse en los ámbitos laborales, así pues, la mejora educativa tiene que ver para los docentes entrevistados con la concreción de un “buen”, desarrollo laboral, y en este sentido el MCC propicia mejoras en los programas de estudio al crear materias de corte técnico:

“... buscan en el alumno crear ciertas habilidades, para que las puedan desarrollar y poner en práctica durante el proceso productivo, en un futuro para que el alumno lo introyecte de una manera práctica en el medio laboral, ahora, con qué tipo de materias, pues con materias más técnicas”. (D.20)

En otro sentido, encontramos que los diferentes discursos de los docentes imaginan al MCC como un currículum que permitirá la acreditación de materias por parte de los alumnos que han quedado rezagados a lo largo de su desarrollo en el nivel medio superior, en la actualidad existen grandes cantidades de alumnos que son parte del rezago educativo, así pues imaginan que el MCC proporcionará mecanismos para que los alumnos rezagados puedan acreditar las materias y concluir con su formación, así la representación del MCC tiene que ver con los mecanismos que se realizan para acreditación:

“Pienso que es algo bueno, por ejemplo que los semestres, ya no te tienes que reprobar un año, ya puedes en el siguiente semestre re-cursar una materia del primer año, otra las equivalencias que puedes tomar una materia en lugar de otra y la otra, así los alumnos pueden ”. (D.8)

En este sentido existe un imaginario donde se representa el MCC como una forma en que los contenidos y trabajo educativo propuesto en los planes y programas de estudios serán parecidos en todas las instituciones de educación media, así mismo, esta consideración es representada desde la mejora educativa, pues permite que los alumnos puedan contar con diferentes alternativas para concluir su Educación Media Superior más rápidamente, dichas alternativas tienen que ver con la administración del tiempo, la cercanía de la escuela y el poder evitar cursar materias que dominan entre otros:

Tiene ventajas en el sentido de que todas las escuelas puedan manejar un currículum que sea igual se daría muchas más ventajas ... para los alumnos en términos de administración de su tiempo, en términos de inversión el currículo también analizado flexiblemente puede servirle a la gente que ya domina los idiomas, que ya domina la computación, para poder acreditar antes de entonces es de la flexibilidad las salidas diferentes laterales para quien ya domina ciertos conocimientos ya tienen ciertas competencias, de tal manera que yo veo que serían esas ventajas no las administrativas y las de corte académico (D.15).

A partir de estas manifestaciones, consideramos que el docente representa o imagina el MCC como un elemento que propiciará una mejora en la educación, el cual se tendría que llevar a cabo, sin embargo, hacen latente que dichos cambios no se han concretado en la realidad, así pues, no ha impactado en sus prácticas cotidianas, en este sentido, solo es un imaginario del docente hacia el propio modelo, así los docentes esperan que el MCC, genere mecanismos para la mejora en la formación del alumno, en los perfiles de egreso y en la atención del rezago educativo a través de alternativas para la acreditación de materias.

El MCC es representado, por los docentes entrevistados, como un modelo normativo, impuesto y obligatorio, implicando así, una falta de orientación en la práctica docente, en otro sentido existen representaciones sobre el futuro esperado las cuales se concentrarán en la mejora educativa, la mejora tiene que ver con los perfiles de egreso de los alumnos y su inserción al campo laboral, de igual manera tiene que ver con la unificación u homologación de la educación media, así pues, los docentes imaginan que el MCC proporcionara una mejora de la educación, con los elementos de homogenización de programas y formas de trabajo entendidas en el discurso de la reforma, así el discurso de la obligatoriedad comienza a ser imaginado como una acción de mejora, en este sentido los medios de comunicación y la política educativa se conforma en el campo de representación o la información dominante, pero también implica el sentido utópico inmerso en el discurso político en nuestro país, en este sentido, los docentes siguen su discurso bajo estos adeptos, si bien, para ellos esta sería la característica más innovadora que les ofrece la reforma, pues en la historia de la Educación Media Superior, no se ha vivido un proceso donde los docentes tengan una unificación curricular como la que se vive en la educación básica, así pues, al no tener un punto de referencia, su imaginario se coloca en la mejora.

Esto es un claro ejemplo de la subjetividad implícita en la RS, pues las representaciones conforman la realidad que vive cada docente, en su realidad ellos colocan el MCC como un elemento ajeno a su práctica, el cual se ha convertido en una acción normativa, es

decir ,en una regla de trabajo, la cual deben seguir para no tener problemas y continuar trabajando, sin embargo, la práctica docente se ha convertido en un proceso donde se preocupan por actualizarse y seguir lo que las autoridades les han solicitado dejando atrás su función como formadores de personas, pues ante la pérdida de su empleo la formación queda en segundo término.

Representación de la Actualización Docente

Es esta dimensión emergieron las categorías (a) Mecanismo deficiente e ineficaz, d) Demandas para la mejora de la práctica docente y se describen a continuación:

a) Mecanismo deficiente e ineficaz

El proceso de actualización docente, es importante para que los diversos elementos de la reforma sean conocidos y guíen la práctica, sin embargo, los mecanismo que se han presentado para actualizar al docente sobre la reforma han quedado “*cortos*”, es decir, a pesar de que se actualiza los contenidos no han alcanzado una cobertura en las necesidades que tienen los docentes, en este sentido, los docentes manifiestan que los cursos de actualización no están brindado las herramientas necesarias para la mejora de sus prácticas, es decir no están cumpliendo con el propósito de formar a los docentes en el modelo que está implicado en la reforma, por lo tanto es representado como un mecanismo deficiente e ineficaz, los siguientes comentarios resaltan la falta de acciones en torno a la actualización docente así como la representación de ineficacia en los mecanismos de actualización docente:

Pues yo creo que bueno que no nos imparten los cursos... lo que nos falta todavía a los maestros de medio superior, como que todavía, nos capaciten” (D.5)

“yo lo que ahorita siento que me ha ayudado mucho es la maestría nada más.... No acciones directas no, nos han prometido, si, pero directamente no nos ha dado eso, de decir sabes que mira hay estos cursos, no, no lo ha hecho” (D.13)

Así mismo los docentes han declarado que parte de la ineficacia que perciben en los mecanismos y procesos de actualización tiene que ver con la falta de cupo en los diferentes cursos, pues son varios los docentes que no han alcanzado cupo en los cursos que se ofertan, son cursos para un número de asistentes limitado, por lo que varios

docentes no han tenido oportunidad de enterarse sobre la reforma educativa y mucho menos sobre los cambios que impactan en su práctica:

“El politécnico tiene un departamento especial para la capacitación docente, el problema, siento yo, es que no hay una cobertura total....hay maestros que solo han tomado un curso o hay quien no ha tomado el diplomado de competencias docentes, entonces desde ahí hay una gran falla, y después se van a ver las consecuencias, en los resultado.” (D.16)

Un elemento que es mencionado recurrentemente en el discurso de los docentes tiene que ver con la deficiencia de la actualización en el sentido de las personas que se han dedicado a capacitar al docente, puesto que tienen poca comprensión del modelo , lo cual ha provocado que los docentes tengan inquietudes y dudas las cuales no han sido aclaradas, como indica el siguiente comentario:

“... la gente que nos trata de dar los cursos los talleres, como que tampoco están al 100% preparados, lo que nos deja huecos...”(D.5)

En este sentido, los docentes mencionan que el lenguaje utilizado por los capacitadores es estrictamente especializado, y por lo tanto, mucho de ese lenguaje no es utilizado por ellos, así pues, aunque el docente cuente con diversos cursos de actualización en la materia de la reforma educativa, se encuentran con retrocesos desde el lenguaje que utilizan los capacitadores, así como la incapacidad de los mismos en explicar el significado y uso de las palabras que utilizan para explicar las finalidades y funciones del nuevo modelo educativo, en tal sentido el docente representa estos actos de actualización como insuficientes pues no alcanzan su cometido, el docente sigue teniendo dudas e inquietudes sobre cómo sobrellevar los diferentes aspectos implícitos en la reforma educativa:

“...nosotros como somos profesores que no somos egresados de la normal, entonces no tenemos el vocabulario adecuado, entonces es empezar con un vocabulario técnico,

y ahí donde tenemos dificultad, hemos tomado varios cursos pero siento que si nos ha faltado”(D.12).

En esta dinámica los docentes declaran que las exigencias implicadas en los diplomados por competencias docentes son excesivas, los contenidos son saturados, lo cual ha implicado que sean vistos de forma superficial, así aún, contando con diferentes cursos el docente sigue teniendo dificultades para comprender el modelo y aún no sabe cómo aplicarlo en sus clases cotidianas:

“Yo creo que en general en algunos casos no ha quedado claro, vamos transformando sobre la marcha, se debe clarificar mucho... el nivel es alto de este diplomado, a diferencia de otros diplomados que he tomado más light y aún así seguimos con dudas” (D.1)

Finalmente los docentes indican que no tienen conocimiento sobre el modelo por competencias, los contenidos son confusos, los procesos de actualización son ineficientes, y por lo tanto no han logrado generar las habilidades requeridas para llevarlo a la práctica en el salón de clases, como lo indica el siguiente comentario:

“Que ahora los programas se hacen por competencias y anteriormente se hacían por objetivos, entonces ahora son por competencias, pues que ahora solo, se nos dificulta es saber exactamente qué es un competencia hemos tomado cursos, y aunque hemos tomado cursos, que son cortos desgraciadamente, todavía tenemos dudas para definir exactamente que es una competencias y luego para llevarla al salón de clases.”(D.17)

Analizando las manifestaciones de los docentes descritas anteriormente, nos encontramos con una representación de la actualización docente que se concentra en las problemáticas y deficiencias que han vivido los docentes a lo largo de sus cursos y diplomados sobre la reforma curricular y el nuevo modelo educativo, por tanto, la actualización pierde sentido en la práctica, pues aunque tomen diversos cursos de actualización en materia del nuevo modelo educativo, no han alcanzado una comprensión, que les permita mejorar sus prácticas, es decir los cursos de actualización

pierden sentido cuando los mecanismos de la reforma, no han demostrado una utilidad para el docente, quienes lo representan como un mecanismo ineficaz y deficiente.

b) Demandas para la mejora de la práctica docente

La actualización si bien es representada como un mecanismo de ineficacia, también es representada como un foco que requiere de una mejora y un perfeccionamiento, así pues cuando los docentes entrevistados hablan acerca de la actualización la hacen presente como una demanda para la mejora de su práctica, las demandas que hacen presentes tienen que ver con los contenidos que se imparten, en este sentido, demandan que los cursos sean impartidos por personas especializadas en la materia, en concreto mencionan que el especialista adecuado para estos procesos de actualización es el “pedagogo”, pues en la actualidad las personas que han estado brindando los cursos de actualización son sus compañeros docentes y por lo tanto han tenido muchas dudas e incertidumbres, las cuáles no han sido aclaradas, en estos comentarios, también podemos ver la representación que tienen los docentes sobre el “pedagogo” al ser visto como el actor perfecto e ideal para desarrollar los procesos de actualización que requieren, por lo tanto, demandan que el actor para guiar su proceso de actualización debe ser estrictamente “pedagogo”, así se hace presente en el siguientes comentarios:

“Nos hace falta información, cursos pero cursos, que nos vengan a dar pedagogas, no tanto cursos que nos den nuestros compañeros porque yo pienso que ellos también tiene algunas dudas” (D.4)

“...que no nos imparten los cursos personas que no son las indicadas yo creo que lo importante sería personas como los pedagogos” (D.15)

Otro de los elementos contenidos en la demanda de mejora es el cambio de contenidos, pues indican que los cursos se les deberían impartir tomando en cuenta contenidos que se acerquen a las acciones docentes como, por ejemplo, la planeación, la evaluación, métodos de enseñanza por competencias entre otros, pues consideran que

así poco a poco, ellos podrán ir entendiendo mejor el modelo y podrán aplicarlo, mientras tanto siguen teniendo dudas muy importantes que no les han permitido aplicarlo:

“Yo creo que en ese terreno, ya lo comencé hace un momento la cuestión pedagógica es necesario aterrizar tal vez una serie de cursos estilo modulares donde por un lado se vaya por el aprendizaje. Por la enseñanza, en otro estrategias de enseñanza, en otro técnicas para elaborar materiales, que haya disposición de la autoridad para buscar esos recursos” (D.1)

“...sea capacitado en competencias, desde la planeación hasta la evaluación y que realmente se lleve realice en las aulas, esto ya implica un movimiento de gente tremendo a nivel institucional y general, porque aún no se está llevando en las aulas” (D.6)

Otra de las demandas que tienen los docentes con respecto a los contenidos para la actualización, tienen que ver, con que la misma se desarrolla considerando en un curso a todas las materias, sin embargo, los docentes hacen presente que cada uno de ellos tiene una forma muy específica para el desarrollo de sus prácticas y entre muchos factores que los hace diferente, el principal se refiere al área de conocimiento en el que se desarrollan, así pues, demandan que la actualización esté enfocada en el área de conocimiento con la que cuenta así humanísticas, ciencias exactas, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnologías entre otras, tendrían que irse desarrollando de forma distinta en los planes de actualización, pues, manifiestan los docentes que solo toman en cuenta ciertos ejemplos en ciertas áreas de conocimiento, lo que ha implicado que sigan existiendo dudas e incertidumbres acerca de cómo ir desarrollando el modelo, este tipo de demandas son mencionadas en su mayoría por los docentes que pertenecen a ciencias exactas y naturales, así lo remite uno de los comentarios:

“Pues no sé, que ya nos dieran cursos, pero cursos como especializados, por ejemplo, el de matemáticas, los de lengua y comunicación, pero como que separados, para que ya nos enfoquemos a una unidad didáctica, ósea, para que no sea así de que en historia de ve esto, en esas materias que uno puede pedir, una síntesis un ensayo, pero en

matemáticas que otros recursos se podrían , que fuera un curso más especializado para cada materias” (D.5)

En este sentido el docente, hace latente su demanda por cursos de actualización que tomen en cuenta sus necesidades académicas, así mismo, esta representación de la actualización como demanda de mejora tiene que ver, con la representación de la actualización como elemento deficiente, por tal motivo, demandan cursos que realmente puedan impactar en su práctica:

“... sobre todo que se aterrice en la realidad que las academias lo puedan aterrizar el trabajo por competencia.” (D.19)

En esta categoría podemos analizar, que la actualización docente es representada como un proceso ineficiente o deficiente, pues no ha cumplido con las expectativas, los docentes declaran que aún existen muchas dudas e incertidumbres en torno al modelo, así mismo, han manifestado que los mecanismos para hacerla llegar y desarrollar en la práctica son insuficientes, deficientes y carentes de valor, pues no indican tener un impacto en sus saberes o conocimientos.

En este sentido, los docentes demandan el incremento de programas de actualización, para que todos puedan tener acceso a ellos, así mismo, piden que los capacitadores estén preparados adecuadamente o pedagógicamente para impartirlos y de esta forma esclareces las dudas e inquietudes que puedan tener, también solicitan que se vean conocimientos, métodos y procedimientos que puedan concretar en sus salones de clases, así mismo, proponen formas para organizar los contenidos en la actualización según sus prácticas, así pues consideramos que el proceso de representación de la actualización es suficientemente arraigado en su pensamiento al grado en que elaboran propuestas para su perfeccionamiento

Si bien, la representación de la actualización tiene que ver con un proceso que se desarrolla desde una demanda hacia la autoridad, hacia un nivel superior al de sus prácticas, no se encontró con una representación donde la actualización tuviera que ver

con un proceso de autonomía, esto no quiere decir, que los docentes no realicen búsquedas fuera del procesos de actualización para mejorar sus prácticas, más bien, refiere que los procesos de actualización se encuentran fuera de las necesidades de los docentes, pues no están brindando un conocimiento que brinde una mejora significativa en sus prácticas, no existen procesos de diagnóstico de necesidades, en este sentido el proceso de actualización pareciera un proceso de imposición y no un proceso de construcción, lo cual implica un desperdicio de recursos financieros y humanos.

Representación de la Evaluación en la práctica docente

Las respuestas obtenidas conforman la representación que tiene el docente sobre los procesos de evaluación hacia su práctica y se describen a continuación:

a) Expectativas de mejora en la práctica docente

Los docentes manifiestan que la evaluación de la práctica docente, es un método que debería tener la finalidad de conocer las deficiencias y los aciertos que comenten en sus prácticas docentes, en este sentido es representado como un elemento para la mejora, sin embargo, es importante aclarar que esta representación se convierte en una representación de expectativa, pues en la realidad, los docentes se han encontrado con diversas problemáticas en los temas de evaluación, pues consideran que las formas de evaluación no están cumpliendo con estas expectativas, como lo remite el siguiente comentario:

“... entonces a nosotras si nos gustaría que las personas que nos evalúen si nos hagan ver, cómo exactamente nos está yendo, qué es lo que está pasando en la clase, si no se comprende, es in-responsabilidad del maestro, nos han dado algunas evaluaciones, que hacen los alumnos pero ellos dicen que algunas preguntas no son muy claras” (D.4)

La representación que tienen sobre la evaluación hacia ellos, es en un plano de posibilidad, pues se describe como un “debería ser”, no como acción que se está realizando, así mismo, en su discurso el docente hace presente que la evaluación debe ser un método para guiar la mejora de su práctica, sin embargo, la forma en la que la viven es completamente diferente y se describe en la siguiente categoría.

b) Método deficiente y arbitrario

Los docentes del CECyT, reportan que la evaluación hacia su práctica es poco objetiva o arbitraria, en este sentido, los docentes reportan que deberían existir métodos

de evaluación sistemáticos y objetivos, para que los resultado sean confiables y beneficien sus prácticas, pues en la realidad son los alumnos los que se concentran en evaluar al docente mediante un instrumento específico, así pues, el docente representa al método de evaluación como arbitrario, al considerar que el alumno es poco confiable para seguir esté procedimiento:

“... ahí es el problema para la misma porque en algunos casos el alumno también califica según como le fue en la feria como lo decimos coloquialmente, con el hígado en algunos casos, o bien con todas las flores del mundo en otros, entonces... aquí el circo no alcanza, no es suficiente para ellos, como para estar atendiendo a cada docente y hacerle una evaluación.”(D.1)

En este mismo tenor, los docentes consideran que la deficiencia en la evaluación se debe a que los instrumentos de evaluación que se utilizan, en este sentido han indicado que los instrumentos no están bien redactados, *“mis alumnos me dicen maestra no le entendí a las preguntas” (D.15)*, aunado a esta situación los docentes han expresado la inconformidad en los métodos para el análisis de los datos o la forma en que se presentan los resultados de la evaluación *“hay evaluación de los alumnos, aunque también no lo sistemática que podría parecer y no hay un criterio estadístico” (D.19)*, en este sentido la evaluación de la práctica docente está representada en la arbitrariedad, pues el docente considera que no existe la transparencia necesaria para que dicha evaluación sea tomada en cuenta en su práctica, la principal crítica que hace el docente en su representación concierne al sistema de evaluación que está viviendo, pues este sistema de evaluación es representado como un elemento arbitrario :

“Tenemos varios instrumentos de evaluación al docente, pero considero que todavía no son eficientes ni mucho menos eficaces, hay un instrumento de evaluación que se hace a los maestros por parte de los alumnos, en un sistema, en este sistema en algunas ocasiones no nos garantiza que los alumnos realmente estén expresando, lo que sienten por cada uno de los maestros eso es algo que para mí , en esa parte de la

*evaluación, no me ha dado datos en cuanto al desempeño académico de mis maestros”
(D.12)*

En este mismo sentido los docentes manifiestan que los reportes de resultado en evaluación se reducen a un concentrado de porcentajes, en el cual pueden conocer los aspectos de su práctica en donde tienen menor o mayor porcentaje de aceptación, sin embargo estos porcentajes, realmente no hacen ver al docente las fallas específicas que tienen en el momento de su práctica, así mismo, han manifestado que no conocen los métodos o las formas en que los porcentajes son calculados y ponen en duda la veracidad de dichos porcentajes, por lo tanto la información recabada es irrelevante para la mejora de la práctica del docente, así lo dice el siguiente comentario:

“...lo malo, siento yo que por ejemplo los cuestionarios que se hacen a los alumnos, no sabemos hasta dónde es cierto la información que llega no, a nosotros nada más nos entregan un concentrado y a partir de ese concentrado, nosotros queremos entender que estamos mal en algo no, en puntualidad, en exposición, en manejo del tema, eso es ahí donde nos, hacen ver en este concentrado, en qué estamos mal, en teoría.” (D.17)

La representación que tienen los docentes sobre los métodos de evaluación hacia su práctica está relacionada con la importancia que tiene la misma para la mejora, pero al mismo tiempo, implica un rechazo y escepticismo hacia los propios métodos, pues los representan como procesos ineficaces y deficientes.

Esta representación contempla los problemas que se hacen presentes en la práctica de la evaluación, y en su función, pues nuevamente la función de la evaluación en la realidad docente se convierte en una normatividad que implica un desgaste administrativo y monetario, pues los docentes hacen latente que estos procesos de evaluación no han mejorado ni impactado de forma importante en sus prácticas educativas, solamente se convierte en un elemento administrativo el cual se usa como referente para medir el desempeño docente, sin embargo, al medir su desempeño, el docente indica que no es un método que verdaderamente haga presente su desempeño pues implica la

subjetividad de la realidad de los alumnos cuando los evalúan, además indican que no comprenden los indicadores que son utilizados para ser evaluados, así en esta medida, hacen presente que requieren de una reestructuración en los métodos para evaluar su desempeño docente.

Si bien, en este apartado se describieron las formas en que el docente se representa la evaluación de su práctica, a continuación se describen las representaciones que ha formado el docente sobre la evaluación que hace al alumno.

Representación de la Evaluación de los aprendizajes

Las respuestas obtenidas describen la representación que tiene el docente sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes y se describen a continuación:

a) Modelo ambiguo y desconocido

Una primer representación de la evaluación de los aprendizajes tiene que ver con la incertidumbre que tienen los docentes sobre el modelo, en este sentido lo representan como un modelo ambiguo, pues manifiestan su incomprensión del modelo, pues, indican que aún no cuentan con los elementos necesarios para evaluar por competencias *“El docente no puede evaluar por competencias, falta información” (D.20)*, en este mismo sentido, la representación de la evaluación se hace presente en el desconocimiento que se tiene sobre el modelo por competencias y por lo tanto sobre la evaluación por competencias:

“En los próximos 6 meses que he estado tomando cursos en evaluación y planeación por competencias, me puedo dar cuenta de la carencia que hay en esta temática, entonces el docente no puede evaluar por competencias si no sabe el modelo por competencias” (D.6)

El desconocimiento del modelo por competencias ha hecho que los docentes declaren que si bien desde el aspecto administrativo se les ha pedido que cambien sus formas de planear por competencias en la realidad tanto administrativa como en los salones de

clase, siguen reproduciendo las antiguas formas de evaluación, manifiestan que no han podido cambiar los métodos de evaluación pues el alumno sigue teniendo una calificación representada por un número determinado y en este sentido consideran, mientras sigan evaluando concediendo un número, no podrán cambiar sus “paradigmas”, como lo engloba el siguiente comentario:

“...pero seguimos evaluando como la época arcaica, no podemos romper esos paradigmas que como maestros venimos arrastrando lo queremos seguir viendo a los alumnos como un número, y los alumnos se ven como un número” (D.17)

Así la evaluación de los aprendizajes descrita en la reforma curricular se ha convertido en un modelo que es desconocido por el docente, pues aún que hablan de “evaluar competencias”, hacen latentes las problemáticas e insuficiencias que tienen sobre la temática:

“ La evaluación por competencias es un tema que apenas está empezando como que a tocar, como que ha intentar cómo evaluar esas competencias... pero la parte de evaluación desde mi punto muy particular de vista nos hace falta.”(D.17)

Por lo tanto, podemos concluir que no han existido mecanismo suficientes para hacer llegar en materia de evaluación por competencias, por lo que representan a la evaluación de aprendizajes desde la RIEMS, como un modelo que tiene relación con las competencias, el cual es desconocido, es completamente ambiguo para ellos, y si bien han declarado que existen cursos de actualización en dicha temática, los cursos han quedado cortos de expectativas, pues los docentes siguen sin saber cómo evaluar a sus alumnos, esto provoca como ellos han manifestado, que sigan evaluando como siempre han evaluado, reproduciendo los métodos de evaluación.

b) Modelo de presión social para la acreditación y la eficiencia terminal

Una de las problemáticas en evaluación al alumnado, tiene que ver con las implicaciones que una mala nota puede traer en la acreditación, pues los docentes han

manifestado que aún con sus esfuerzos por la evaluación, al final la evaluación es representada como un proceso de presión social, en medida que los docentes indican que los alumnos están más interesados en un número determinado y no necesariamente en un aprendizaje, esto a su vez lo han representado como una problemática, pues los alumnos han buscado formas para alcanzar la “mejor calificación posible”, una de ellas consiste en las quejas que hacen los padres de familia, así los docentes viven bajo la presión que hacen los padres de familia para que sus hijos tengan una mejor calificación, en este sentido la representación de la evaluación del aprendizaje implica tomar en cuenta, procesos donde el docente se enfrenta a la rendición de cuentas, de sus diferentes procesos evaluativos y al cuestionamiento de los mismos por parte de los padres de familia, prueba de ello es el siguiente comentario:

“...cuando son las primeras prácticas y las reprobaban, viene la mamá, hay es que mi hijo es de 10 en la secundaria, si señora... creen que con una evaluación única donde el alumno va y expone, y de echo vienen los papas y porque le saco tanto a mi hijo si me gaste 5000 pesos en una célula” (D.8)

El enfrentamiento con los padres de familia, no es el único de los conflictos que tienen los docentes para aumentar la acreditación, pues se han enfrentado a las demandas y presiones administrativas y normativas, que tienen que ver con los porcentajes de eficiencia terminal existentes en la institución, así pues aprendan o no, deben cuidar el número de reprobados, los cuales ocasiona una baja en la eficiencia terminal, por lo que se pide al docente que cree mecanismos ex profeso, para hacer que los alumnos acrediten la mayoría de materias que les sean posible y de esta forma incrementar la eficiencia terminal, dichos mecanismos se concentran en trabajos finales, exámenes globales, cursos que prometen puntos extra, entre otros, como lo indican el siguiente comentario:

“...para que los pases, o los clásicos cursos que hacen, que te prometen, bueno te damos dos puntos para que pases, y van al curso se sientan, sacan 4 en el examen y dos ya tienen seis” (D.15)

Si en el mejor de los casos se crean mecanismo ex profeso, también existen casos particulares los cuales se ha solicitado al docente que pase al alumno, colocando como justificante una serie de problemáticas que el alumno enfrenta y por supuesto la falta de eficiencia terminal en la institución, así pues, existe una representación donde la evaluación se concentra en la presión que tiene el docentes para aumentar la eficiencia terminal, con métodos fuera de su criterio en el salón de clases:

“... si el alumno viene al final del semestre, es que hay pobre de mí, y te dicen es que tenemos que aumentar la eficiencia entre comillas terminal y hay ayúdalo no?, y te dicen es que mi eficiencia terminal debe quedar en 1000, pues pásalo, no?... y sabes lo que hacen los demás grupos, dicen hay este no entro a tiempo, y si pasó...” (D.20)

Las representaciones sobre la evaluación en el contexto de la RIEMS, tiene que ver con la conceptualización que hacen de la misma, y en este sentido, se hace referencia a la función que desarrolla, por una parte como una acción que hace el docente con sus alumnos en el salón de clases, evaluar así pues significa ver los cambios que sufre el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, y en este sentido la consideran un proceso , que puede o no ser controlado, en este sentido el docente , mantiene una gran problemática pues no existe una actualización que se refiera a la evaluación por competencias, y las problemáticas se desarrollan en los índices de reprobación, en los estándares institucionales, existe una representación de la evaluación por competencias como un medio de presión hacia al maestro para evaluar con menor rigor, o generar mecanismo que de alguna manera hagan acreditar de mejor forma a los alumnos, aún sabiendo que cuentan con limitaciones en contenidos y procedimientos.

La representación que tienen los docentes en evaluación tiene que ver, en un primer momento dentro del imaginario en que la función de la evaluación dentro de su práctica es otorgar elementos para la mejora, así pues se cumpliría el ideal en que la evaluación propuesta por la RIEMS genere mejores prácticas docentes, sin embargo, este imaginario toma sentido en su representación como un método deficiente y arbitrario, pues indican que su función como fuente de información para la mejora no se cumple, pues la

información que emerge de la evaluación sobre la práctica es ambigua e injusta, pues los métodos que se han utilizado para medir el desempeño docente son arbitrarios al ser los alumnos el principal juez de su desempeño.

Sin embargo, cuando se habla de evaluación de los aprendizajes, el docente se encuentra ante una representación que juega entre la acreditación y el logro del aprendizaje, pues en primer lugar hacen presente que desconocen las formas para evaluar las competencias por lo que siguen reproduciendo los modelos evaluativos según su experiencia y en otro sentido hacen frente a la realidad sobre las exigencias administrativas donde la calidad educativa se visualiza a través del desempeño de los alumnos y dicho desempeño se ve mediante las calificaciones que obtienen al final del semestre, así pues la evaluación se ha convertido en acreditación, pues las exigencias normativas han determinado que exista un cierto número de alumnos acreditados, para afrontar las estadísticas en deserción escolar.

Las representaciones se conforman a partir de las experiencias en los entornos del docente, así pues, los métodos de evaluación se han desarrollado, ante una representación que hace latente la falta de actualización y formación sobre las temáticas en evaluación educativa y sobre las exigencias administrativas.

Pero es importante reconocer que en la representación de la evaluación del aprendizaje se encuentran latente un elemento de representación donde la evaluación, debe cambiar, en ella el docente considera, que el alumno debe dejar de ser evaluado cuantitativamente, sin embargo, existen ambigüedades y aún no existen medios para dar seguimiento a una evaluación más cualitativa.

Representación de la Gestión Institucional

Las respuestas obtenidas conforman la representación que tiene el docente sobre los procesos de gestión institucional y se describen a continuación:

a). Mecanismo deficiente para la concreción de la reforma

La Gestión institucional para los docentes está referida a las formas de organización que tiene la institución, donde hacen referencia al tiempo concedido para las clases y la organización de contenidos, en este sentido los docentes la representan como un mecanismo deficiente, pues si bien, en la concreción del modelo por competencias, las formas de organización o gestión que son necesarias para que el modelo funcione, difieren a la realidad en los entornos educativos, así con referencia a la organización de los contenidos, el nuevo modelo educativo a implicado que las instituciones cambien dicha organización, donde los docentes la han descartado representándolo como un elemento que contempla elementos diferentes a su realidad:

“El modelo por competencias requiere de formas de organización de las instituciones completamente distintas y requiere de tiempos distintos, en 17 sesiones esta complejo saber cómo evaluar algo que ni siquiera planea.” (D.10)

En este sentido, uno de los mecanismos de gestión más mencionados, es el referente a la baja temporal y a la movilidad académica pues consideran que es un método insuficiente para reducir la deserción escolar y lo único que provoca es que los alumnos alarguen sus tiempos de egreso, como se ha señalado en el siguiente comentario:

“...como podría decirlo se alarguen los tiempos de egreso, si de por si en el sistema en el que estamos el alumno se puede dar de baja temporal, con la movilidad lo único que va a pasar es que el alumno piense que puede hacer la preparatoria en tres años, no va a pasar lo contrario tenemos muchos ejemplos en la escuela, que se pasan muchos

años en el escolarizado y como no pueden se pasan al abierto donde tampoco hacen gran protagonismo, hasta se ha llegado al grado de pensar en el virtual.” (D.6)

En otro sentido, existen aspectos administrativos, los cuáles organizan las entregas de planeación que tiene que hacer los docentes, así pues se pide a los docentes que entreguen reportes de evaluación y su reporte de planeación, estos procesos son representados por los docentes, como elementos de resistencia a los cambios académicos y administrativos que están implicados en la reforma, en este sentido, incumplen con los requerimientos que se piden en las diversas coordinaciones académicas, como lo señala el siguiente comentario:

“cuando estamos como docentes les solicitamos a los alumnos el cambio, no y cómo es posible corregirlos, les decimos, pero cuando nosotros pensamos al papel de alumnos cometemos los mismos errores que los alumnos ... tenemos diversos instrumentos que los docentes nos tienen que dar a nosotros como coordinadores académicos y en muchas ocasiones, no llegan estos “ (D.12)

Los mecanismos de gestión institucional, son representados como mecanismos deficientes, así pues, existen docentes a los que se les otorga cierta responsabilidad para realizar gestiones en los diferentes aspectos administrativos implícitos en la práctica docente, en este sentido, los docentes mantienen una lucha entre los requerimientos administrativos exigidos por la institución y los métodos o formas de enseñanza que han desarrollado a lo largo de los años, en este sentido el docente define la gestión institucional producto de la RIEMS, como un mecanismo deficiente pues no ha propiciado una mejora en la práctica.

b) Insuficiencia de recursos

Una de las problemática que manifiestan los docentes, es la falta de recursos, herramientas y materiales requeridos en el modelo como lo son las TIC'S, pues, en la institución se viven considerables faltantes de material tecnológico, limitando en este sentido su práctica, como se desarrolla en el siguiente comentario:

“...es terrible que nos esté pasando que en escuelas de IPN que es el representante de la educación tecnológica en nuestro país que no tengamos recursos tecnológicos... no tenemos acceso a computadoras ni a internet a veces nos falla la impresión y los más grave últimamente que tenemos año y medio sin cañones...” (D.11).

Es importante que los docentes cuenten con las herramientas y materiales suficientes para poder tener sus clases cotidianas y mantener varios aspectos que administrativamente se exigen, con la puesta en marcha de la reforma, en este sentido, demandan que las autoridades hagan las gestiones necesarias para hacer llegar los recursos, y en un futuro no muy lejano existan mecanismos de coordinación eficientes, como se muestra en los siguientes comentarios:

... yo creo que ha sido negligencia, descuido, ... hay que tener los recursos para trabajar este nuevo modelo...si se dan todos los apoyos ya lo manifesté cada quien tiene que hacer una parte, nosotros los maestros nuestro trabajo, el alumno su trabajo, las autoridades las gestiones necesarias, y también la autoridad superior, en este caso la SEP, pues lo mismo esa coordinación eficiente (D.13).

Es por ello, que las problemáticas en torno a la gestión institucional, conformando las representaciones de la misma, son en primacía la inexistencia de mecanismos suficientes y eficientes para concretar el modelo, por otra parte, los mecanismos existentes implican un cambio en sus prácticas, también se destaca la falta de materiales y herramientas para la concreción del modelo por competencias.

En esta medida, se demandan mecanismos que puedan solventar la falta de herramientas y materiales necesarios para concretar el modelo, y en un nivel de coordinación académica se demanda una determinada cultura organizacional, donde los docentes puedan entregar los requerimientos administrativos en tiempo y forma para eficiente las prácticas de los mismo.

Para finalizar, es importante considerar el grado de escepticismo que se tiene ante la reforma, pues los docentes se resisten a ser parte de los requerimientos administrativos implicados en la reforma, en otro plano de ideas, las gestiones que se han utilizado para la movilidad académica y el recursamiento, como métodos para reducir la deserción en dicho nivel son deficientes.

4.2 Representación global de la RIEMS: relaciones entre categorías

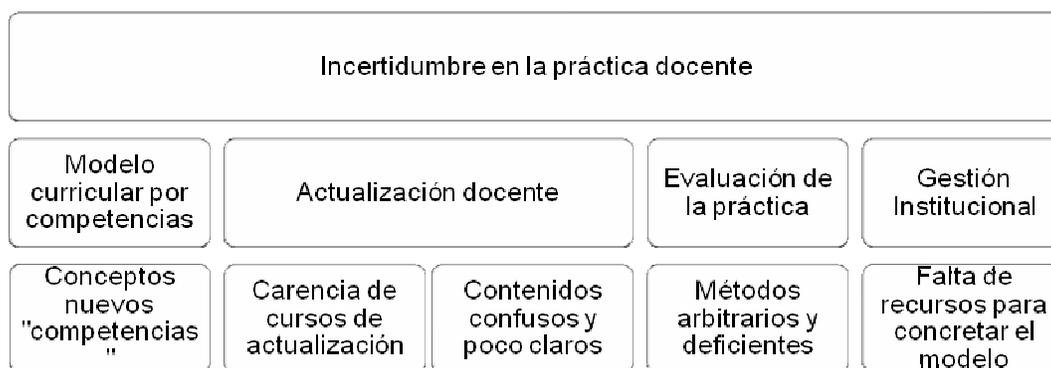
En el apartado anterior se hizo un primer análisis donde se destacaban la representación de las cuatro dimensiones, en este apartado se concreta al segundo objetivo específico de la investigación “Analizar las relaciones entre las cuatro dimensiones de la RIEMS”, cuando nos remitimos al análisis entre dimensiones y categorías surgen dos grandes formas de presentar el resultado una relaciona con la práctica docente y otra con la formación de los alumnos, sin embargo, estas dos formas de representación se engloban en una complejidad que se describe al final.

Representación de la reforma como incertidumbre en la práctica docente

Los docentes del CECyT representan la reforma desde la complejidad de la práctica docente, por una parte el Modelo curricular común por competencias, implica una reestructuración de contenidos, los cuales comentan los docentes carecen de calidad, son ambiciosos y al momento de hacer las planeaciones de sus clases se enfrentan al **cambio de objetivos por competencias** “*Bueno anteriormente se usaban objetivos ahora son competencias... ahora se nos complica saber qué es una competencia, hemos tomado cursos...pero se quedan cortos* ” (D.17), este comentario engloba, tanto la incertidumbre y el desconocimiento del nuevo modelo para la práctica docente, y la carencia que viven los docentes hacia la actualización del propio modelo, esta relación entre categorías nos indica una representación donde, la **carencia de actualización** se relaciona con la incertidumbre en la práctica docente, ante los nuevos contenidos; Otro elemento que está relacionado fuertemente con la representación de la reforma cómo un factor de incertidumbre en la práctica docente es la evaluación de la práctica, pues, en este aspecto, los docentes remiten que sólo existe un método para evaluar la práctica, esté método consiste en un instrumento diseñado para medir ciertos aspectos de la práctica, y los evaluadores son los alumnos, sin embargo, los docentes hacen presente que esté método es irrelevante en medida que no aporta un beneficio a sus prácticas “*sí nos gustaría que nos evalúen y nos hagan ver, cómo exactamente nos está yendo*” (D.4),

de igual forma refieren que los métodos son ineficaces, esta ineficacia la refieren en la labor que hace el alumno para evaluarlos, pues consideran que la evaluación hecha por los alumnos muchas veces es **arbitraria** “*en algunas ocasiones no nos garantiza que los alumnos realmente estén expresando, lo que es*”(D.12), así, la evaluación de la práctica docente se relaciona con una actualización y un modelo curricular que indican los docentes provoca incertidumbres en su práctica, como se ve en la Figura 1:

Figura 1. Representación de la reforma como incertidumbre en la práctica docente



La figura 1, no solo nos muestra la relación entre el Modelo curricular por competencias y la actualización docente, otro factor que contribuye en la incertidumbre de la práctica docente como representación de la reforma, es la **falta de procesos de gestión institucional que brinden recursos** tanto en actualización cómo en el acceso a tecnologías “*yo creo que ha sido negligencia descuido, hay que tener recursos para poder trabajar este modelo...*”(D.13), y así poder concretar la reforma, esto quiere decir, que el docente no tiene elementos para comprender y ejecutar los requerimientos de la reforma, por lo tanto su representación de la misma, se concentra en la incertidumbre, pero esta incertidumbre está en su acción en el salón de clases y en su entorno institucional.

Finalmente, podemos concluir, que los tres elementos descritos forman parte de la complejidad en la representación de la RIEMS, cómo producto de incertidumbres en la práctica docente, pues la realidad educativa que enfrentan los docentes es compleja y en los lineamientos curriculares propuestos desde el discurso, esta realidad no es contemplada y mucho menos es atendida, esto coincide con la investigación de varios

autores cómo, Díaz & Inclán (2001), Gimeno (1992), Braslavsky y Gustavo (2006), quienes hacen latente la necesidad de escuchar y atender las problemáticas que se viven en los entornos educativos, en este sentido podemos concluir que la formulación de reformas requiere de un diagnóstico de necesidades institucionales y no en la suposición de problemáticas o en la atención de políticas globales, cómo es el caso de la RIEMS.

Representación de la reforma en la formación de los estudiantes

Los docentes del CECyT, van construyendo una representación de la reforma desde el imaginario, que hace referencia a un futuro beneficio o mejora, así pues, la “mejora” a la cual se refieren los docentes está relacionada con la **formación y la acreditación** de los estudiantes en el nivel medio, es importante recordar, que las reformas en su constitución implican un elemento utópico con intenciones benevolentes para el cambio social (Popkewitz, 1994). Así pues los docentes del CECyT, esperan que la reforma pueda contribuir en la mejora de la formación en los estudiantes “ *yo lo imagino ...con estudiantes que hayan cursado el modelo, capaces de auto-determinarse, de auto-reflexión... capaces de ser críticos*” (D.3); relacionada con esta perspectiva consideran que al egresar un alumno con las cualidades descritas su desempeño en el campo laboral mejorará, así la reforma se convierte en un elemento de **formación para el trabajo**, “*...siento yo que tiene que cambiar la educación, pero, tiene que cambiar respecto a las necesidades laborales, esto yo no sé si fue tomado en cuenta*” (D.15). Sin embargo, este imaginario es complejo, pues así como existe una esperanza de mejora, los docentes hacen presente una realidad donde las problemáticas y contradicciones se hacen presentes, si bien las capacidades y habilidades son elementos a desarrollar en la formación de los alumnos, el docente tiene poco claro el camino que debe seguir su práctica para lograr el tan esperado cambio educativo, en este sentido la representación comienza en cada docente a conformar un núcleo figurativo, en dicho núcleo se sumergen las contradicciones del “deseo de mejora” y la realidad que enfrentan, “*pienso que el modelo aspira a un beneficio, sin embargo, ya en la realidad educativa, es muy difícil que estas cosas se concreten..*”(D.7). Esta es una frase que adquiere un significado

importante, pues los docentes, tienen presente que su realidad educativa es compleja y la puesta en marcha de la reforma también lo es, pero es importante indicar, que la concreción a la que hacen referencia si bien es un plano global, ellos la representan directamente en su preocupación por la formación actual de los estudiantes.

Los docentes declaran, que si bien hay una expectativa de mejora en la realidad educativa, los alumnos que salen de secundaria con los contenidos del nuevo modelo, aún tienen muchos problemas, si bien año con año, los docentes se enfrentan a alumnos poco preparados para el nivel, actualmente, afirman una **falta de preparación** de los alumnos *“...porque los alumnos no llevan el conocimiento como se llevaba en el modelo anterior, principalmente y eso lo puedo comprobar cada día porque tengo alumnos de diferentes generaciones ... principalmente eso que no cuentan con el conocimiento que debían a ver adquirido durante el proceso, el conocimiento se ha quedado muy flaco, bastante flaco” (D.12)*, Así mismo, encontramos que los docentes que están aplicando el modelo por competencias, si bien como se describió en el apartado anterior, aún no lo conocen en su totalidad, en su aplicación comparan la formación anterior de los alumnos a la formación actual, y coinciden en que el nuevo modelo por competencias tiene **contenidos carentes de calidad**, *“...ahora los contenidos son revisados con mucha menor profundidad, hay temas que eran indispensables y que ahora ya no existen y que uno no puede saltárselos” (D.10)*, así la representación se complementa por que en la realidad, es decir en el salón de clases el docente se enfrenta a la concreción de los aspectos curriculares contemplados en la reforma, así el docente en su representación de la misma configura un núcleo figurativo donde la realidad y las expectativas de mejora se encuentran *“Estamos viendo que en el nivel medio superior la creación del modelo por competencias está dejando a los alumnos con poco conocimiento” (D.6)*.

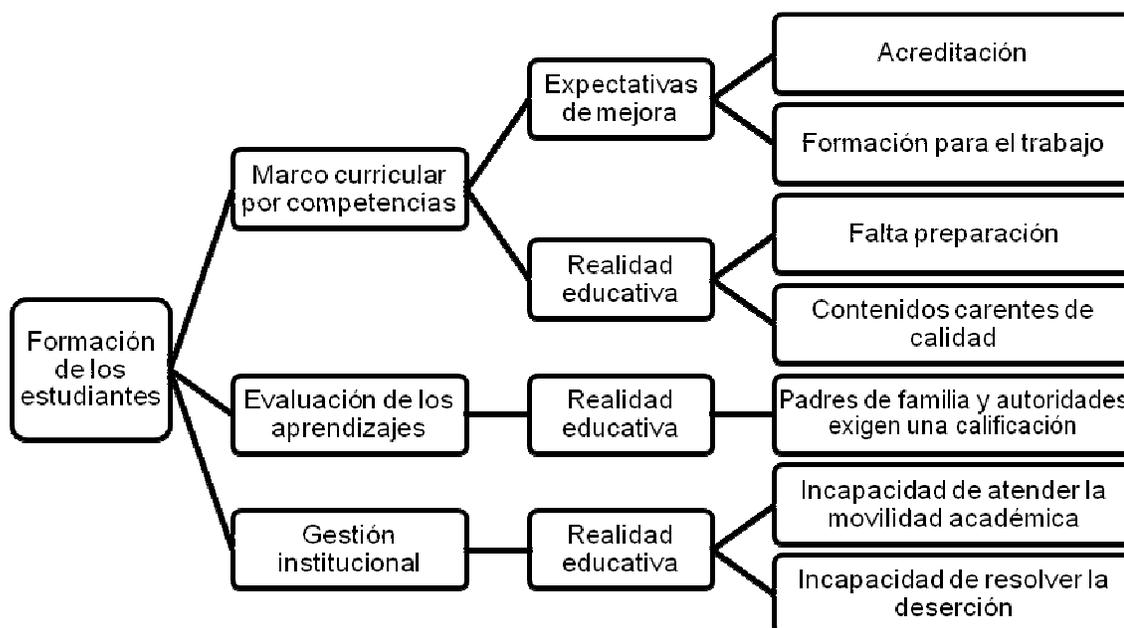
Así mismo, ante esta carencia en la formación de los alumnos, encontramos que en la evaluación las demandas por **autoridades institucionales y padres de familia**, se han convertido en **demandas para la acreditación**, en la cual, los docentes se han visto ante la obligación de crear mecanismos fuera de sus planeaciones para incrementar la

calificación, sin embargo, indican que en la llegada del nuevo modelo, la institución en su necesidad de rendición de cuenta a autoridades superiores, les ha pedido a los docentes que incrementen las calificaciones y ha creado mecanismo de “ayuda” a los estudiantes para que puedan acreditar sus materias y en esta medida incrementar la eficiencia terminal *“desgraciadamente ocurre en la cuestión política tengo que subir mi eficiencia terminal y tengo que subir mí terminación, no importa como termine” (D.8).*

Ante un panorama donde los docentes indican que la reforma en los aspectos antes comentados no ha contribuido satisfactoriamente en la mejora de la formación de alumnado, declaran que en sí mismo no podrá atender la **movilidad académica**, ni resolver la **deserción**, pues, los aspectos la movilidad académica no necesariamente contribuirá en la reducción de la deserción *“con la movilidad lo único que va a pasar es que el alumno piense que puede hacer la preparatoria en tres años, no va a pasar lo contrario” (D.16).*

En la figura 2, se ilustra el esquema donde se combinan las expectativas de mejora en el modelo curricular y la realidad educativa que viven en su representación de la reforma relacionada con la formación de los alumnos

Figura 2 Representación de la reforma en su formación con los estudiantes



Finalmente podemos concluir, que la calidad en la formación de los estudiantes es un punto importante en la representación que tienen los docentes sobre la reforma, esta representación es compartida por los docentes entrevistados y en ella se confrontan los deseos, las expectativas que se depositan en una acción política como lo es la reforma, así los docentes depositan estos deseos, pero también, saben que la reforma en su realidad educativa está permeada de incapacidades, deficiencias y necesidades. Esta representación puede ir modificándose, reestructurándose a lo largo de los años, así también lo hará en la llegada de más acciones políticas, estos cambios contradictorios o convergentes son producto de la praxis curricular, las influencias que intervienen son diversas, sin embargo, poder tener un primer acercamiento a la comprensión de la reforma, permitirá que en un futuro se realicen cambios tomando en cuenta las inquietudes y problemáticas que los docentes viven ante el cambio curricular.

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió brindar elementos para realizar un primer acercamiento en la comprensión de la representación social de los docentes del CECyT 14 sobre cuatro dimensiones en torno a la RIEMS, el marco curricular común, la evaluación, la actualización docente y la gestión institucional; las cuales responden a la pregunta de investigación: *¿Cómo se representan los docentes de un CECyT cuatro dimensiones de la RIEMS: Marco curricular común por competencias, actualización docente, evaluación y gestión institucional?*, y al siguiente objetivo general :

“Analizar las representaciones que tienen los docentes de un CECyT sobre cuatro dimensiones de la RIEMS: Marco curricular común por competencias, actualización docente, evaluación y gestión institucional”

Y los siguientes objetivos específicos:

- Describir y categorizar los elementos de la representación implícitos en el discurso de los docentes de un CECyT sobre cuatro dimensiones de la RIEMS (marco curricular por competencias, actualización docente, evaluación y gestión educativa)
- Analizar las relaciones existentes de las cuatro dimensiones de la RIEMS (marco curricular por competencias, actualización docente, evaluación y gestión educativa).

Las representaciones que se encontraron en los resultados, muestran que la RIEMS es representada ante todo como un proceso lleno de métodos deficientes o insuficientes, los cuáles son poco significativos para los docentes, así mismo, demuestra el desarrollo de una política que no resuelve los problemas principales a los que se enfrenta el docente cotidianamente, en este sentido, los docentes la representan como un método que contribuye al estancamiento educativo, al no encontrarse preparados para hacer frente a

las demandas que se exigen desde la reforma, se promueve la acreditación por encima de la evaluación y no existen métodos de gestión directiva que guíen las acciones académicas y administrativas, a continuación se explican por dimensión las conclusiones finales:

Marco curricular común: Los docentes representan el marco curricular común como un conjunto de elementos normativos que son impuestos por los organismos de poder, si bien, el docente se enfrenta a estos cambios sin la posibilidad de dar un punto de vista que se tome en cuenta para la formulación de la reforma, se enfrentan a un proceso que pretende transformar varias de sus actividades cotidianas, y que sin embargo, no cuenta con los elementos necesarios para lograr dicha transformación, ante esta panorámica, los docentes no entienden cómo llevar a cabo los aspectos normativos y académicos que se exigen desde la RIEMS, puesto que en la realidad educativa, que enfrentan, refiere acciones distintas a las que se enmarcan en la reforma, esto lleva al docente a cumplir con los aspectos normativos y descuidar los aspectos formativos implícitos, así en los requerimientos administrativos (como son las planeaciones, el docente expresa un discurso con elementos de la reforma pero en la práctica sigue desarrollando sus clases como siempre las ha desarrollado.

El cambio en los contenidos ha implicado uno de los principales puntos en el debate, pues la mayoría de los docentes ha establecido que parte de las diferencias en las diferentes dimensiones de la RIEMS se refiere a que el cambio en los contenidos, implica una transformación en las prácticas que el docente venía reproduciendo a lo largo de los años, pues para algunos maestros este cambio en los contenidos implica más exigencias con sus alumnos, así los profesores de las materias de Química, Física, Biología y Matemáticas, han manifestado que los contenidos desde la reforma son excesivos, y parte del incumplimiento en los programas se debe a la mala formación que tienen los alumnos desde secundaria.

Esto demuestra una vez más que la reforma educativa, implica una serie de recursos que en la realidad no se han obtenido, si bien la reforma en educación secundaria tiene

varios años en vigor, no ha logrado una mejora en el aprendizaje de los alumnos en tal grado que al llegar al nivel medio superior, los docentes se siguen encontrando alumnos con un bajo nivel en diversos ámbitos fundamentales, para desarrollar los diferentes contenidos.

Uno de los temas que han propiciado mayor expectativa de mejora ante la RIEMS, es la cualidad “homogénea” que tendrá el nivel medio, pues los docentes hacen latente en su representación que en futuro mediante la unificación de los programas de estudio, los alumnos podrán tener un mejor acceso a la escuela y las diferencias existentes serán menores, esto parte desde el discurso político como un elemento que determinará una reducción importante en el rezago y la deserción educativa de dicho nivel, así pues, la representación se convierte en un imaginario, sin embargo, hacen latente que la reforma en este momento no cuenta con los elementos necesarios para que la homogenización llegue a concretarse.

Actualización docente: Las representaciones que hacen referencia a la formación y actualización docente, es interesante encontrarnos con una representación que se hace presente como un proceso que debe mejorar las prácticas, mediante el “deber ser”, es decir, que la actualización se convierte en el elemento fundamental para hacer llegar los diferentes fundamentos de la reforma al docente, pues son varios los docentes que tienen desconocimiento de la reforma y aquellos que tienen conocimiento de la misma se debe a que han recibido un proceso de actualización, así pues, los docentes observan el proceso de actualización como una fuente primordial de conocimiento, esta representación también está relacionada con la problemática de que muchos de los contenidos de la reforma vistos en los cursos de actualización son incomprensible para el docente, esto se debe, siguiendo los comentarios de los docentes, a que los procesos de actualización se realizan con finalidades distintas a las de los docentes, analógicamente se podría comparar con el proceso de conquista, si bien, los docentes cuentan con algunas representaciones sobre lo que es la enseñanza por competencias, los capacitadores pretenden cambiar la forma en que el docente a desarrollado su labor a lo largo de

distintos años, aún cuando el docente desea comprender el cambio, los medios que le otorgan a través de la capacitación son insuficientes, en medida que pretenden conquistar, reprimir el saber que por experiencia tiene el docente y que finalmente utiliza.

Sin embargo, el docente desea ser actualizado, pues pide que los procesos de actualización funcionen para mejorar la práctica, y en este sentido, hacen presente sus necesidades y problemáticas que han tenido en el desarrollo de sus clases, en evaluación y en planeación, pues si bien, el modelo educativo por competencias implica determinados cambios a nivel curricular, también a implicado en los docentes un nuevo mundo, el cual desconocen y al que se acercan con incertidumbre y desconfianza, pero también con esperanza, pues existen imaginarios que indican la mejora, sin embargo como cualquier discurso político se convierte en un discurso utópico, pues no existen mecanismos necesarios para concretar la reforma.

Evaluación: La evaluación es uno de los elementos que en la reforma se pretende cambiar, hacia una evaluación continua y procesual, los discursos desde el estudio de la evaluación comienzan a ser parte del discurso del docente, quien claro lo expresa en sus palabras como un *“proceso hacia la mejora”*, sin embargo, no tienen claro cómo o que se necesita para que a través de la evaluación se llegue a la mejora, además es interesante encontrar que esta definición solamente la hacen presente ante el procesos de evaluación de su práctica, sin embargo, cuando se trata de la evaluación de los aprendizajes, el docente representa la evaluación totalmente diferente, lo cual nos indica que el docente representa la evaluación de forma dividida, pues una se refiere al proceso de ser sometido a evaluación y otra se refiere a ser un evaluador de los alumnos en el salón de clases, esta división también tiene que ver con procesos de gestión mal desarrollados; los cuales, han implicado un incorrecto uso que se le da a la evaluación de la práctica, pues los docentes se mantienen en una postura inconforme ante los procesos de evaluación a los cuales son sometidos, esto aunado a que se desconocen los criterios de evaluación, si bien, la evaluación de la práctica docente se ha convertido en un elemento que les afecta administrativamente, pero en el aspecto académico no existe ningún cambio significativo,

así pues, la función de la evaluación solo se está concretando al cumplimiento normativo, y esto es un elemento muy grave pues la evaluación debe aportar elementos para la mejora de las prácticas, debe ser consensuada y mantenerse en el acuerdo, sin estos elementos fundamentales no tiene sentido, se convierte en un requerimiento burocrático,

Si bien la representación de la evaluación de la práctica es de ineficacia, la representación de la evaluación de los aprendizajes ha implicado procesos de reproducción social, pues los docentes no saben cómo evaluar, si bien, toda su vida han sido evaluados, consideran que la evaluación al alumno es un mundo diferente en el cual es importante medir si tiene determinados contenidos, el docente evalúa según su experiencia, pero es importante indicar que a pesar de mantener cierta incertidumbre, desean la mejora, buscan la forma de evaluar mejor, aunque siempre se refiera al contenido.

Es importante no dejar de lado, los mecanismos de control social que viven los docentes a través de la evaluación, pues pareciera que la evaluación se ha convertido en la herramienta ideal para generar control, por parte de las autoridades, a través de la evaluación de la práctica se deciden los incentivos académicos, y por otro lado, la evaluación de los aprendizajes, que bien, se ha transformado en acreditación, pues se hace todo lo posible administrativamente para acreditar a la mayor cantidad de alumnos mediante el pretexto de la eficiencia terminal.

El panorama que se vive desde la representación de los docentes en actualización currículum y evaluación, subscribe un ambiente de primacía a las apariencias, pues la calidad se ha convertido en resultados, y pareciera que no importara cómo se llega al resultado, lo importante es cumplir con los requerimientos normativos, sin embargo en este cumplir, se ha descuidado la formación de los alumnos, y los docentes se encuentran ante la disyuntiva de cumplir con los aspectos normativos que les son exigidos, y en dedicar el tiempo suficiente para la mejora de su práctica docente y en esta medida implicar en la formación de alumno.

Gestión Institucional: Si bien en gestión institucional nos encontramos con docentes que desconocen la labor del director en la institución, saben que tienen que cumplir con ciertas reglas, es claro que no existe un proceso de consenso entre las autoridades, los maestros y los alumnos, son las autoridades las que deciden y lo hacen con poco conocimiento de las problemáticas a las que se enfrenta el docente, por lo tanto, las exigencias no se cumplen, y no es necesariamente porque el docente no quiera cumplirlas, si no, porque en él no implican algo significativo.

Es importante que a través de este estudio se puedan generar cambios para el beneficio de la institución estudiada en medida que las representaciones de los docentes sean un elemento a considerar para generar cambios significativos, los cuales estén centrados en la mejora de la formación de los alumnos, pero también en la mejora de la formación de los docentes, pues si no existe un cambio donde se escuche al docente, se seguirán reproduciendo los modelos educativos que hace muchos años fueron parte de la formación de los docentes, y el cambio se seguirá convirtiendo en un proceso donde las fuentes de poder controlan y manejan dejando atrás lo más importante, el alumno.

Tras este panorama de autoritarismo, ¿qué puede hacer el docente?, principalmente, hacer una transformación en sus saberes de sentido común involucrados en la RIEMS, a conocimientos y conceptos concretos donde el docente pueda brindar una opinión y una postura clara ante la reforma.

Para que el docente construya una postura, es importante que sea implicado en un proceso de “alfabetización”, tanto en las implicaciones políticas, económicas y sociales inmersas, así como en las acciones que afectan directamente su práctica. A partir de una visión clara sobre la reforma, el docente podrá generar una posición ante la acción política y actuar ante dicha posición, esta tesis muestra un importante problema en la concreción de la reforma, pues los docentes se mantienen en una constante incertidumbre acerca de su actuar ante la reforma curricular, ante esto, ¿cambiará la práctica docente hacia la mejora?, si bien, las reformas educativas desde un nivel utópico tienden a desarrollarse para la “mejora”, nos encontramos en un panorama donde la mejora pareciera ser

inexistente, donde el “cambio”, es complejo, si por una parte existen resistencias al cambio, también existe ignorancia, la ignorancia en los procesos de reforma, ha implicado resistencias, y por lo tanto coadyuva a los procesos de reproducción educativa, si bien, los estudiantes esperan salir preparados para el futuro, nos encontramos con un sistema educativo que no está preparado para enfrentar los desafíos que implican las demandas de una población cambiante, y necesitada, así como, los aspectos implicados en la organización escolar e institucional.

En este sentido, si bien la voz del docente y su posición ante la reforma es importante ahora, cabría en dicha propuesta aunar un proceso de gestión donde se tomen en cuenta las posibilidades que organizacional y económicamente una institución educativa cuenta para la reforma curricular, pues si bien, cada institución educativa cuenta con recursos materiales, académicos y organizacionales específicos, así mismo, cada subsistema perteneciente al Nivel Educativo Medio Superior, cuenta con una cultura educativa distinta, por lo tanto institucionalmente los requerimientos son diversos la “homogenización”, planteada en la reforma es completamente inviable, pero es posible que a nivel de subsistemas puedan generarse redes de apoyo interinstitucional, donde se compartan los logros y las desventajas que se viven ante la reforma, sin temor, a que sus presupuestos o prestigio sea atacado, sin embargo, esto también podría considerarse utópico.

Es importante escuchar las problemáticas que los docentes tienen para la concreción de la reforma y también para la cotidianidad de su práctica, y no solo escuchar, apoyarlos para configurar modelos de mejora continua, es decir, tener un método que en constante tiempo pueda brindar elementos específicos para la mejora de la práctica docente, además se necesitan espacios idóneos donde el docente pueda compartir las experiencias positivas y negativas de su práctica con docentes de diversas instituciones, comenzar a construir una cultura de apertura, donde el miedo a perder sus empleos no esté presente, es decir una cultura donde se expongan las problemáticas para sus solución.

Por último, es importante comentar, que el Nivel Medio Superior, está viviendo un proceso político donde los intereses económicos comienzan a formar parte primordial del sistema educativo, el docente de educación media, se siente perdido ante el nuevo modelo, lo desconoce, y la incertidumbre está por delante, al no tener idea sobre su futuro, los procesos de certificación docente prometen ser rigurosos, los mecanismos de evaluación que existen en la actualidad, no están generando elementos para la mejora, solo están discriminando y reduciendo oportunidades, la calidad de la enseñanza está decayendo ante contenidos sobre cargados y una historia de mala educación, y ante todo este panorama sigue la esperanza para combatir la deserción escolar, puede que estadísticamente los índices de absorción se incrementen, pero acosta de la calidad educativa, ¿qué precios estaremos pagando al cambiar un modelo educativo, sin los recursos, materiales, elementos y demás insumos necesarios?.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano. (1999). *Diccionario de Filosofía*. México: FDE.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones coyoacan.
- Araya, S. (2002). *Las Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José de Costa Rica: FLASCO.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Repretations Textes sur les representations sociales* , 9, 3.1-3.15.
- Banchs, M. A., Agudo, Á., & Astorga, L. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En A. Arruda, & M. De Alba, *Espacios imaginarios y representaciones sociales* (págs. 47-99). Barcelona: Arthropos.
- Banchs, M. A., Agudo, Á., & Astorga, L. (2007). Imaginarios, representaciones y memoria social. En A. Arruda, & M. De Alba, *Espacios imaginarios y representaciones sociales* (págs. 47-95). México: Anthropos.
- Braslavsky, C., & Gustavo, C. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 4 (2e).
- Cañibano, C. (2005). El capital humano: factor de innovación, competitividad y crecimiento. *Sexto Congreso: Competitividad y crecimiento económico* (págs. 255-267). Navarra: Universidad Rey Juan Carlos.
- Cardelli, J. (1998). Elementos en la dinámica de poder en la actual reforma educativa. En A. Birgin, L. Dussel, S. Duschatzky, & G. Tiramonti, *La formación docente cultura, escuela y políticas. Debates y experiencias* (págs. 67-72). Buenos Aires: Torquel.
- Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática. *Boletín de Psicología* (86), 7-25.

- Deval, J. (1994). La capacidad de representación. En J. Deval, *El desarrollo Humano* (págs. 224-261). México: Siglo XXI.
- Díaz, A., & Inclán, C. (2001). El Docente en las Reformas Educativas Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *La Revista Iberoamericana de Educación* (25), 17-41.
- Florencia de la Campa, S. (2008). El sentido de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Filosofía ¿Para qué? *Coloquio Interinstitucional sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior* (págs. 1-2). México: Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior.
- Frade Rubio, L. (2007). Diseño Curricular por Competencias. En L. Frade Rubio, *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria* (págs. 107-160). México: Inteligencia Educativa.
- Gallego, B. (1999). *Competencias cognoscitivas: Un enfoque epistemológico pedagógico y didáctico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gimeno, J. (2002). El currículum a través de su praxis. En J. Gimeno, *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* (págs. 117-232). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1992). Reformas educativas: utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía* (209), 162-167.
- González de Luna, E. (2004). El concepto de sentido común en la epistemología de Karl Popper. *Signos Filosóficos*, 6 (11), 131-144.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista diversitas- perspectivas en psicología*, 4 (2), 225-243. Recuperado el día 13 de Mayo de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67940201>.
- Hernández, R., Fenández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.). México: McGraw Hill.

- House, E. (1995). La política Educativa en una época de productividad. En P. Manzano, *Volver a pensar la educación : (Congreso Internacional de Didáctica 1. 1993)* (págs. 112-127). Coruña: Fundación Paideia.
- Humberta, R. (2007). Evaluación de los procesos de planeación para la reforma institucional del IPN (2001-2006). *IX Congreso Nacional de Investigación educativa: Conferencia del área política y gestión* (pág. 9). Mérida: COMIE.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. (Vol. II, págs. 469-494). Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (2007). Travesías latinoamericanas dos miradas francesas sobre Brasil y México. En A. Arruda, & M. De Alba, *Espacios imaginarios y representaciones sociales* (M. De Alba, Trad., págs. 99-128). Barcelona: Anthropos.
- Kaufman, R., & Nelson, J. (Agosto de 2005). *Póliticas de Reforma Educativa Comparación entre países*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2009, de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, N.33: <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2033.pdf>
- López, G., & Tinajero, G. (2009). Los Docentes ante la reforma del bachillerato. *revista Mexicana de Investigación Educativa* , 14 (43), 1191-1218.
- López, S., & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 8 (1), 1-15.
- Macías Narro, A. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo, revista electronica de pedagogía* , 6 (12), Recuperado el 20 de octubre de 2009 de: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>.
- María, d. C. (2008). *Centro de estudios avanzados en niñez y juventud* . Recuperado el 13 de 04 de 2010, de La naturaleza de las representaciones: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

- Martínez Rizo, F. (2001). Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. *Revista Iberoamericana de Educación* (27), 35-56.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada* , 47 (4), 409-419.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* (2), 1-25. Recuperado el 10 de Septiembre de 2009, de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/55/55>.
- Moscovici, S. (1974). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Segunda Edición ed.). Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. (Vol. II). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (2007). Un largo prefacio. En A. Arruda, & M. De alba, *Espacios imaginarios y representaciones sociales* (M. De Alba, Trad., págs. 7-13). Barcelona: Anthropos.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1984). De la ciencia del sentido común. En S. Moscovici, *Psicología Social: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. (Vol. II, págs. 679-710). Buenos Aires: Paidós.
- Müller, M., & Halder, A. (1998). *Breve diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.
- Navarro, J. C. (2006). Dos Clases de Políticas Educativas. La Política de las Políticas Públicas. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* , 1-24.
- Noriega, M. (2000). *Las reformas educativas en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: Plaza y Valdes.
- Ornelas, C. (2003). Las bases del federalismo y la descentralización en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 5 (1), 117-134.
- Pedró, F., & Puig, I. (1998). *Las Reformas Educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Piña, J. M., & Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26 (106), 102-142.
- Piña, J. M., Fúrlan, A., & Sañudo, L. (2003). La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. En J. M. Piña, A. Fúrlan, & L. Sañudo, *Libro 2 Acciones, Actores y Prácticas Educativas* (págs. 20-116). México: COMIE.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popper, K. (1991). *La lógica de la investigación científica*. México: Rei.
- Ramírez, M., & Pérez, E. (2006). *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en primaria*. México: Trillas.
- Ratinoff, L. (1994). Las retóricas educativas en América Latina: La experiencia de este siglo. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (35), 22-38.
- Rodríguez, G., Gil, F. J., & García, J. E. (1999). Métodos de investigación cualitativa. En G. Rodríguez, J. Gil, & J. García, *Metodología de la Investigación Cualitativa* (págs. 39-59). Málaga: Aljibe.
- SEMS. (11 de Octubre de 2009a). *La transformación de la práctica docente en la Reforma Integral de la Educación Media Superior: la experiencia del Profordems*. Recuperado el 2 de Agosto de 2010, de Tercer encuentro nacional: reforma integral de la Educación Media Superior:
<http://cosdac.sems.gob.mx/programas01.php>
- SEMS. (24 de Enero de 2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior: Resumen ejecutivo*. Recuperado el 29 de Octubre de 2009, de Ejes de la RIEMS:
http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Reforma_Integral.pdf
- SEMS. (28 de enero de 2009). *Programa de Formación Docente de Educación Media Superior(Profordems) Preguntas frecuentes*. Recuperado el 15 de enero de 2010, de www.profordems.sems.gob.mx/profordems/descargaFAQ.php

- SEMS. (Enero de 2008a). *Reforma Integral de la Educación Media Superior: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el Marco de diversidad*. Recuperado el 20 de Octubre de 2009, de www.dgeti.sep.gob.mx/.../reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- SEP. (2009). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado el 10 de Marzo de 2010, de Subsecretaría de Educación Media Superior: <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>
- SEP. (21 de Octubre de 2008). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial* .
- SEP. (27 de Septiembre de 2008). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de la diversidad. *Diario Oficial* .
- Tinajero, G., López, G., & Pérez, C. (2007). Cambio Curricular en el Bachillerato Tecnológico Mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* , 4 (15), 1-28.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, Diseño curricular y Didáctica*. Bogotá: ECOE.
- UNAM. (2009). *Programa de Formación y Actualización Docentes. La enseñanza Basada en Competencias*. México: DGIRE, Formación y actualización docente .
- UNESCO. (1990). Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- Villaroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *FERMETUM Revista Venezolana de Sociología y Antropología* , 17 (49), 434-454.
- Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condiciones, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno, *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (págs. 43-60). Madrid: Morata.

Von Glaserfeld, E. (1995). A constructivist Approach to Teaching. En L. P. Steffe, & J. E. Gale, *Constructivism in education* (págs. 3-15). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

ANEXO 1

GUÍA DE ENTREVISTA

Objetivo: Analizar las representaciones sociales que tienen los docentes del CECyT 14, sobre cuatro ejes de la reforma integral

Pregunta de investigación: ¿Cómo se representan cuatro dimensiones de la RIEMS los docentes pertenecientes a un CECyT?

Fecha: _____

Hora: _____

Edad: _____

Género: _____

Tipo de contrato: _____

Academia a donde pertenece: _____

Marco curricular común con un enfoque por competencias

1. ¿Qué entiende por marco curricular con un enfoque por competencias?
2. ¿Cómo ha influido el marco curricular común con enfoque en competencias en su práctica docente?
3. ¿Cómo imagina el marco curricular común con un enfoque en competencias?

Formación docente

4. ¿Cómo ha sido el proceso de capacitación docente, a partir de la publicación de la reforma integral en el diario oficial de la federación?
5. ¿Qué temáticas han tenido mayor prioridad en los programas de capacitación?
6. ¿Qué haría falta para mejorar el proceso de actualización docente implementados a partir de la reforma integral?

Evaluación

7. ¿Cómo define la evaluación de la práctica docente en términos de la RIEMS?
8. ¿Cómo ha impactado la evaluación de su práctica en su desempeño?,
9. ¿Cómo definiría usted la evaluación de los aprendizajes en los términos de la RIEMS?
10. ¿Cómo ha impactado el nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes propuesto en la RIMES, en su práctica docente?

Gestión institucional

11. ¿Cuáles han sido los mecanismos o acciones que ha elaborado la institución para que la reforma se concrete?