

RECONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. DE ENSEÑANTE TRADICIONAL A ENSEÑANTE MEDIADOR

Ana Cecilia Macías Esparza y Ma. Guadalupe Valdés Dávila*

Currículo: doctora en Educación. Profesora investigadora del Departamento de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Sus líneas de investigación abordan la formación académica de profesores.

***Currículo:** doctora en Educación. Jefa del Departamento de Educación y Valores del ITESO. Sus líneas de investigación abordan la formación docente, la gestión educativa y escolar, y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

Recibido: 10 de enero de 2014. Aceptado para su publicación: 9 de junio de 2014. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_reconstruccion_del_rol_docente_de_la_educacion_media_superior_de_enseñante_tradicional_a_enseñante_mediador

Resumen

Esta investigación fue realizada en el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior a fin de analizar y comprender desde la experiencia de los profesores egresados del Programa de Formación de Docentes para la Educación Media Superior cómo éstos reconstruyen su rol para cambiar de enseñante tradicional a enseñante mediador. El estudio se llevó a cabo en el estado de Aguascalientes; el enfoque teórico fue sociocultural y se utilizó como método la hermenéutica dialéctica. Los diferentes matices que adquiere el aprendizaje de los profesores, las concepciones y prácticas en las que manifiestan cambios, así como las condiciones y razones que favorecen o inhiben la reconstrucción del rol docente, son núcleos de significado que son parte de los resultados, los cuales, a su vez, sirvieron de base para la formulación de las fases del proceso de reconstrucción: la necesidad de aprender y el deseo de cambiar el proceso de aprender y los efectos y resultados del cambio.

Palabras clave: reconstrucción del rol docente, educación media superior, enseñante mediador, formación docente.

Abstract

This research was conducted within the framework of the Comprehensive Reform of High School Education in order to analyze and understand from the experience of teachers who had recently graduated from the Teacher's Training Program for High School Teachers how they reconstructed the teaching role during the process that intended to help them change from transmitters of knowledge to mediators of learning. The study was conducted in the State of Aguascalientes; the theoretical approach was sociocultural and used the dialectic Hermeneutics as the research method. The refinement of knowledge, changes in epistemological beliefs and practices, the conditions and reasons that favor or inhibit the reconstruction of the teaching role are kernels of meaning which served as basis for the formulation of stages of the reconstruction process of the teaching role: the need to learn, the desire to change, the process of learning and the effects and results of change.

La educación es un proceso dinámico en el que, por lo general, se toman decisiones en aula con la intención de mejorar los resultados de aprendizaje, pero hay otras, más esporádicas, que se dan en el ámbito de lo político y se traducen en reformas educativas. La propia historia de la educación muestra cómo esos cambios proyectados a nivel macro pocas veces llegan a las escuelas de la manera en que fueron intencionados, pues en la mayoría de las ocasiones las transformaciones que se presentan en las instituciones poco o nada tienen que ver con el discurso grandilocuente de tal o cual reforma (Santos, 1992; De la Torre, 1998).

En este sentido, se torna relevante comprender lo que pasa en el desarrollo curricular, especialmente entre la fase de la política curricular y la acción en las prácticas docentes. Este estudio se realizó en el contexto de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), a partir de la experiencia de los profesores que se formaron en el diplomado que la misma reforma propone y cuya finalidad es ayudarlos a pasar de enseñantes tradicionales a enseñantes mediadores. Tiene su centro en la significación que hace este profesional de la educación respecto al cambio que se prescribe en su rol y función a propósito de los aprendizajes que se esperan de los estudiantes en este nivel educativo.

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, UNA REFORMA QUE EMERGE

La educación media superior (EMS) es el nivel menos estudiado en el país. Existe poca información sobre las condiciones de las instituciones y, en particular, sobre el perfil de los profesores, pero entre lo que se conoce, se puede señalar que presenta características que lo hacen peculiar dentro del sistema educativo; entre las más representativas están:

- La dificultad de tránsito entre subsistemas debido a la gran heterogeneidad de planes de estudio y modalidades educativas.
- La eficiencia terminal que está lejos de ser la deseable (61.8%), lo que lo convierte en el nivel educativo con mayor deserción.
- Los desempeños pobres de la mayoría de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas que se aplican, tales como EXANI II, ENLACE y PISA.
- Las claras diferencias en la asistencia de los alumnos al bachillerato de acuerdo con el nivel de ingresos de la familia, pues mientras en los niveles más altos la asistencia es casi de 100%, en el grupo con los ingresos más bajos apenas llega a 13%.
- Se tienen pocos datos sobre la formación docente (SEP, 2012).
- El número de profesores ha tenido una tendencia de aumento en los últimos diez años, más de la mitad tienen un contrato de tiempo parcial, la tercera parte tienen una edad superior a cuarenta y cinco años, y 87% cuenta con formación profesional (Observatorio Laboral, 2010).

En los últimos años, en México se ha optado por privilegiar los modelos curriculares por competencias en respuesta a lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otros organismos internacionales que han definido las competencias a desarrollar en las instituciones educativas (Díaz, 2003). En EMS se inició, desde 2008, la implementación de la RIEMS con este enfoque, que planteó para su operación cuatro ejes: marco curricular común; de-

finición y regulación de las modalidades de oferta; mecanismos de gestión de la reforma; y certificación del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP, 2008).

En la RIEMS se reconoce que los profesores son quienes permitirán que la reforma llegue a las aulas; por tanto, se postula que uno de los mecanismos de gestión de más envergadura es el referido al desarrollo de la planta docente, que opera a través del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (Profordems), compuesto por siete especialidades y un diplomado en Competencias Docentes, cuyo fin es la certificación de los docentes de este nivel.

Si bien el contenido del diplomado del Profordems (SEP, 2008) es consistente y coherente con las nuevas tendencias y modelos educativos, la modificación en las concepciones del profesor respecto a un nuevo rol y a su significado en la acción requiere tiempo y espacios donde se reflexione sobre los principios del cambio que se propone para ser enseñante mediador, de tal manera que pueda comprenderlos, apropiárselos y usarlos creativamente en su práctica cotidiana.

Desde el punto de vista de Gimeno, concebir al profesor como mediador significa que es “un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos” (1995, p. 197). Para Zavala y Arnau (2007), la mediación en el nivel didáctico se concreta a través de la interacción con los alumnos, en un modo específico de asumir la enseñanza y el aprendizaje para la formación de competencias.

Asumir el nuevo rol que se perfila desde el contenido de la reforma no es un asunto sencillo, pues, además de que el cambio no se logra por decreto, la diversidad de los profesores en cuanto a sus características y condiciones, así como las grandes diferencias que existen entre subsistemas, hace patente la existencia de distintas formas de significar e implementar esa reforma. Con el interés de conocer más al respecto, este estudio tuvo como finalidad contestar la siguiente pregunta: ¿cómo reconstruye el docente de la EMS que ha participado en el espacio formativo del Profordems su práctica docente para pasar de enseñante tradicional a enseñante mediador?

EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL, UNA FORMA DE ENTENDER LA RECONSTRUCCIÓN DEL ROL DOCENTE

La perspectiva sociocultural constituyó una alternativa conceptual y metodológica que permitió acercarse a la comprensión de los significados de los profesores sobre su propio rol, los contextos y la relación dialéctica que existe entre ambos, así como las formas en que se construye el aprendizaje y, por ende, cómo se suscita el desarrollo de los docentes.

En términos de esta perspectiva, el aprendizaje implica internalizar los signos sociales y darles significado y sentido de acuerdo con los contextos socioculturales y el bagaje de conocimientos previos. Por tanto, el proceso de significación es un asunto medular para el aprendizaje de las nuevas directrices del cambio educativo que se estipula en la RIEMS. Este proceso de construcción que se suscita a partir de la relación entre los conocimientos previos y los nuevos signos que se presentan da como resultado nuevas construcciones que la persona interioriza y vuelve parte de su lenguaje y que, por lo mismo, se convierten en un elemento de autorregulación de la conducta (Vigotsky, 1994; Kozulin, 2000; Hernández, 1998).

Kozulin (2000) señala que, para que se dé el aprendizaje, es necesario que la

interacción mediada cumpla tres criterios:

- La intencionalidad/reciprocidad: esta característica hace que una situación interactiva pase de accidental a intencional, donde el foco se centra en el que aprende.
- La trascendencia: la acción no es significativa por sí misma, sino por el uso que se le puede dar para establecer vínculos con tradiciones, conocimientos y actitudes.
- El significado: al mediador le corresponde hacer que los estímulos tengan significados; los sucesos deben tener una connotación intencional o afectiva.

En el caso de los profesores, cuando las disposiciones de las autoridades educativas les requieren un cambio en sus concepciones y, por ende, en sus prácticas (RIEMS), no construyen nuevos significados en el vacío, pues de manera implícita o explícita cuentan con una serie de experiencias, vivencias, conceptos y creencias que son parte de su acervo de conocimiento previo; por tanto, ante lo “nuevo” se experimenta un proceso interno de negociación, en el cual, a partir de sus esquemas de pensamiento, deciden si mantienen, amplían, modifican o deconstruyen esos significados previos; en este caso es que se habla de resignificación (Putman y Borko, 2000, Pérez, 1999).

Existen también otras fuerzas externas que influyen en la significación y acción de los profesores, entre ellas las condiciones institucionales, las características de los alumnos y los contenidos curriculares estipulados en el plan de estudios, que también juegan un papel importante en la significación que hace el profesor de esa reforma.

Ante ello se dice que la significación-resignificación es un proceso complejo y multidireccional en el que intervienen distintos factores; por ello, se considera que constituye una expresión de la ontogénesis, pues el profesor opera y negocia con dos fuerzas: su propio desarrollo y el contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso, construyendo significados y un habla interiorizada que luego se traduce en significados y acciones que corresponden a un nuevo nivel de desarrollo.

Comprender el papel que juega cada uno de los factores involucrados, la forma en que el profesor establece relaciones con ellos y la naturaleza de los significados que construye resulta un asunto clave, pues a partir de ello se puede dar cuenta de los procesos de significación y reconstrucción del profesor que participa en programas de formación en el contexto de reforma de la EMS.

DISEÑO METODOLÓGICO

En congruencia con el enfoque sociocultural, para la realización de este estudio se eligió la hermenéutica dialéctica como método, pues proporciona estrategias y herramientas que ayudan al investigador a entender desde la perspectiva de los propios docentes la construcción de sus significados a partir de su interacción con el contenido del cambio educativo.

Navarro (1987) reconoce que la hermenéutica dialéctica tiene ventajas metodológicas importantes entre ellas, les da el lugar a los individuos como interlocutores; acredita a la reflexión con un poder clarificador; complementa la interpretación con sistemas metodológicos de referencia; y fomenta la aplicabilidad. Con la elección de las perspectivas teórica-metodológica, se estuvo en posibilidad de

tomar decisiones respecto a los sujetos participantes en el estudio, a las unidades de observación, a la manera en que se obtendrían los datos y al proceso de análisis e interpretación de la información.

Los egresados del diplomado del Profordems, en este caso los que participaron en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) como institución formadora, fue el primer criterio para la selección de los sujetos de la investigación. Hasta el momento de realizar el estudio, habían egresado cuatro generaciones (369 profesores); la participación más numerosa (328) correspondió a profesores de bachilleratos públicos. De ese total de profesores, 40 se habían certificado, tres de los cuales ejercían función directiva y 37 de docencia.

Con base en un segundo criterio de selección, se decidió tener un acercamiento con los 37 profesores certificados, puesto que ese proceso de certificación implicaba el uso de las competencias docentes desarrolladas en el diplomado. El aprendizaje y el desarrollo que supone el culmen de esta formación constituían una fuente importante para la indagación. Dado que la reconstrucción del rol docente era el interés guía del estudio, se optó por no incluir a los tres profesionales con funciones directivas.

Las fases del proceso de investigación fueron tres: la primera fue de carácter exploratorio con los 37 profesores certificados, en tanto que a partir de esta interacción mediada por un cuestionario no estructurado se pudo obtener información relevante de tan sólo 18 profesores respecto a sus aprendizajes y a su uso en la práctica docente, en especial en torno a las actividades, las formas de evaluar y la naturaleza de las tareas que prevalecían en el eje temporal correspondiente al antes y al después del diplomado. El análisis de esas respuestas permitió conocer de manera general las continuidades y transformaciones que los profesores manifestaron al hablar de su práctica. Desde este proceso analítico, se pudo clasificar a los 18 profesores que contestaron el instrumento en tres categorías: profesores que conservan sus prácticas (tres), profesores que presentan cambios moderados (ocho) y profesores que manifiestan cambios evidentes (siete).

La segunda fase del trabajo de obtención de datos se enfocó en aquellos profesores que manifestaron cambios evidentes por considerar que eran los que podían proporcionar información importante para entender el proceso de reconstrucción, ya que podían hablar desde su experiencia del qué, cómo y por qué de esos cambios y las condiciones que los favorecieron. El instrumento utilizado en esta fase fue la entrevista en profundidad. Las propias respuestas que habían dado en el cuestionario se usaron como estructura y mediación para la conversación y el diálogo. Entender los porqué o los fundamentos de esos cambios era fundamental para dar cuenta de las significaciones y resignificaciones. En esta fase del proceso sólo se pudo entrevistar a tres de los siete profesores identificados. Para mantener el carácter dialéctico, se hizo la presentación del análisis de resultados a esos profesores, pues interesaba ampliar, profundizar y matizar el análisis e interpretación de los datos.

La tercera fase del estudio se enfocó a conocer, a través de la entrevista, el punto de vista de los profesores que, aunque se habían formado y certificado en el Profordems, habían manifestado no haber modificado su práctica. La razón de esta elección tuvo su base en la conveniencia de obtener información desde lógicas diferentes a partir de las cuales se podía contrastar y complementar la comprensión de la reconstrucción del rol docente.

En el análisis de la información se utilizó la técnica "análisis del discurso". Las

expresiones orales y escritas de los profesores se segmentaron, codificaron y agruparon a fin de identificar los nexos del texto con los significados o sentidos que el participante así atribuía (Martínez, 2002). De acuerdo con Peña y Calzadilla, “la hermenéutica discursiva consiste en captar la intencionalidad significativa del autor, a pesar de la injerencia de la intencionalidad del intérprete” (2006, p. 190).

Es importante señalar que como parte de las consideraciones éticas, se firmó un convenio de participación y confidencialidad con los profesores. Para cuidar la confiabilidad y validez, se utilizaron técnicas como la revisión de pares (comité tutorial) y la constatación con los participantes, a quienes se regresaron las transcripciones y se presentaron los resultados de los análisis correspondientes.

LOS RESULTADOS EMPÍRICOS DEL ESTUDIO

Con base en el análisis de los datos recolectados en cada una de las fases de la investigación y de las operaciones cognitivas tales como la comparación y la contrastación, se construyen las siguientes categorías abarcativas: procesos de aprendizaje que desencadena o promueve el diplomado; los significados que los profesores han construido en torno a los roles del docente y del alumno; los cambios en la práctica a partir de esos significados; y las condiciones y razones que están en la base del aprendizaje y el cambio. Estas categorías se utilizaron como eje analítico para dar cuenta de las diferentes fases del proceso de reconstrucción del rol docente.

A continuación se desarrollan aspectos clave de los resultados del estudio. En un primer momento se presentan las categorías abarcativas y las tres fases constitutivas del proceso de reconstrucción

Categorías abarcativas

a) Procesos de aprendizaje que promueve el diplomado

Respecto a los procesos de aprendizaje que promueve el diplomado, se observó que el aprendizaje de los docentes se da en distintos niveles al variar la naturaleza de las experiencias, posturas y actitudes que en él intervienen. En este sentido, los profesores reconocen haber construido nuevos significados cuando se tiene por primera vez el acercamiento a un contenido determinado que hasta el momento de la experiencia formativa les era desconocido: “Los portafolios los usamos a partir de que utilizamos el plan de bachillerato por competencias, es lo que vimos en el diplomado” (E7, p. 8) (las viñetas se identifican con una E o C para entrevista o cuestionario, respectivamente).

Otro tipo de aprendizajes se centra en la recuperación y refuerzo de conocimientos previos; este proceso sucede en casos en los que el diplomado contribuye a que identifiquen de manera explícita saberes previos que, de un modo u otro, no estaban puestos en relieve: “Yo quería como que partir de cero, empezar de cero, pero teníamos ya muchas bases, teníamos muchos autores que están ya sobre eso” (E1, p. 2).

Finalmente hay un tercer tipo de aprendizaje que ayuda a denominar las prácticas cotidianas conforme a un referente teórico. En esta experiencia de formación, en especial cuando comparten con los pares, se dan cuenta de que lo que ya realizan a diario corresponde a conceptos o principios teóricos de un modelo de enseñanza particular: “Entonces de cierta manera a través de este enfoque comunicativo, estaba desarrollando habilidades o como les dicen competencias y ya se habían desarrollado así. Yo creo que la única diferencia es igual como los alumnos, que tomas conciencia de con base a qué estás haciendo las cosas” (E6, p. 3).

Es importante señalar que los cambios que hacen los profesores no aluden a un mismo aspecto del aprendizaje: mientras que para unos la significatividad se relaciona con un elemento teórico, para otros está puesta en la implementación de actividades diferentes.

b) Significados que se han construido en torno a los roles del docente y alumno

Los cambios en la concepción del alumno se enfocan en dos cuestiones en particular: por un lado, el profesor procura darles espacios para que se involucren activamente en las acciones y, por otro, se advierte un reconocimiento hacia determinadas características del alumno que les indican nuevas posibilidades en el aprendizaje; consideran que “el alumno se independiza un poquito de nosotros los maestros y le damos un poquito de libertad, más bien sólo lo guiamos” (E2, p. 3).

En cuanto al rol del docente, destacan los comentarios del C7, “el docente es un facilitador del aprendizaje”; el C10, “el maestro es sólo un guía”, y el C18, “se acompaña a los estudiantes durante el proceso como guías”.

Aunque este tipo de discurso es congruente con los procesos centrados en el aprendizaje que se señalan en la RIEMS, se debe señalar que los profesores, no porque focalicen la atención en el alumno, consideran tener un papel menos importante, pues no los exime del dominio que han de tener de los contenidos de aprendizaje ni de la actitud innovadora que ha de prevalecer en sus prácticas: “Lo que tratamos de hacer aquí es ser creativos y aquí entra lo que son los estilos de aprendizaje, igual que los de enseñanza, las inteligencias múltiples” (E2, p. 4)

Sin la interiorización de una nueva concepción del rol, difícilmente los profesores pudieran llevar a la práctica los cambios que así señalan, es decir, para hacerlos es porque han construido significados que avalan tal o cual acción en la práctica misma; sin embargo, este proceso no se da de manera unidireccional, ya que en algunos casos la práctica precede a la construcción de significados; en otras palabras, los profesores asumen un rol determinado sin asignar de modo necesario el nombre teórico que recibe esa acción; esto se logra cuando se pone en contacto con una teoría que les ayuda a explicar su práctica.

c) Los cambios referidos en la práctica

Al modificar los significados que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, los profesores afirman que adaptan sus acciones cotidianas: ponen especial cuidado en la planeación, diversifican las metodologías y recursos de aprendizaje; favorecen el monitoreo y la evaluación desde distintos momentos y con diferentes técnicas; y priorizan la atención a la formación integral del alumno.

La planeación la relacionan con la manera en que han de incluir nuevas metodologías, como es el caso de proyectos. Desde el análisis de los datos se distingue que en la planeación consideran tres dimensiones: su propia preparación de contenidos y saberes; las actividades que garanticen que el alumno “aprenda haciendo”; y la evaluación de esos aprendizajes.

En cuanto a las estrategias referidas son dos aspectos los que sobresalen: uno tiene que ver con aquellas actividades que promueven la autonomía y responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje; otro se relaciona con el hecho de que buscan acciones que acerquen al estudiante a su contexto. Se privilegia el uso de aquellas metodologías centradas en la acción de los estudiantes, como señala uno de los profesores: “se debe hacer las clases más interactivas, que sepan para qué les sirve cada cosa” (E4, p. 1).

Sobre los recursos y materiales, se aprecia una tendencia a vincularlos con las acciones que realizan tanto profesores como alumnos: “los profesores tendemos a ser muy creativos [...] que use su pensamiento para crear” (E2, p. 5). Esta afirmación es congruente con la percepción que tienen del alumno activo y del profesor como guía o facilitador.

Los cambios que los profesores expresan respecto a la evaluación de los aprendizajes tienen que ver con el aumento de indicadores que consideran, las técnicas que utilizan, los momentos en que las realizan y, sobre todo, con el interés por modificar la percepción de las acciones evaluativas por parte de los estudiantes. En este aspecto, los profesores reconocen que conservan ciertas técnicas, entre ellas el examen; esto tiene que ver con las normas y costumbres de las instituciones. Se ha de considerar también que el uso de nuevas estrategias y momentos en la evaluación no siempre se hace por iniciativa propia, sino que se implementan por requerimiento del nuevo modelo.

Finalmente, un aspecto que surgió durante la obtención de información es que los profesores, además de atender los contenidos propios de las materias que imparten, tienen interés en reforzar la formación de los alumnos en otros ámbitos; esto es consistente con lo que plantea la RIEMS, específicamente con las competencias genéricas del bachiller.

Condiciones y razones que están en la base del cambio

En voz de los profesores, lo que facilita el cambio es la formación inicial y continua, el trabajo colaborativo, los efectos positivos de la práctica y la propia actitud del profesor. Dentro de la participación en distintas experiencias formativas, un papel importante lo tienen los facilitadores en su función de mediadores, pues sólo en la medida en que las acciones formativas tengan una intención clara y presenten elementos de utilidad en la práctica cotidiana, se generarán cambios significativos.

Los docentes reconocen que el trabajo colaborativo con los pares les permite compartir experiencias y enriquecer la propia práctica; aunado a lo anterior, señalan que cuando los cambios tienen efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos, encuentran motivación para seguir usando estas estrategias y arriesgarse a implementar nuevos cambios.

Finalmente, se destaca que la base de la transformación es la actitud de los profesores al asumirse como formadores y facilitadores del cambio: “Va a depender de nosotros que ya lo tomamos —el diplomado— que sigamos con él, que lo llevemos a cabo, que sigamos trabajando con él [...] porque en muchas ocasiones, aunque la dirección te esté diciendo que lo hagas, si tú no estás motivado, o si tú no eres [...] no estás comprometido con tu profesión, no lo vas a hacer” (E2, p. 6).

En contraposición a lo anterior, entre las condiciones que los profesores reconocen como inhibitoras del cambio están: el exceso de trabajo administrativo, los cursos aislados y sin sentido, y los límites de tiempo e infraestructura. Los requisitos administrativos quitan tiempo a otras labores que consideran más relacionadas con la docencia y la mejora del aprendizaje. Los trámites y el papeleo se ven como una carga que no tiene relación con la práctica. Las condiciones físicas no adecuadas de las instituciones y el manejo inapropiado del tiempo tienen impacto negativo en el trabajo colegiado, la planeación, la evaluación y en el uso de recursos.

Respecto a la formación, reconocen que cuando no cubre los criterios de la mediación y no se sienten tomados en cuenta en el proceso, la experimentan como

acciones sin sentido.

Para concluir este apartado, se ha de señalar que hay una serie de razones para el cambio; entre los porqué resaltan: la necesidad de resolver dificultades que plantea la práctica cotidiana; la obligación de cumplir con un programa; y las presiones y prácticas institucionales estereotipadas y el temor de perder el trabajo.

En los para qué o motivos del cambio destacan: un interés genuino por el alumno y su aprendizaje; los deseos de superación profesional y personal; y la ganancia simbólica, es decir, la satisfacción que les representa ver los logros de los alumnos: "Creo que todos seguimos trabajando nada más por los estudiantes que nos dan orgullo ver que están aquí, nos dan orgullo verlos cuando ya están titulados, cuando ya están en su trabajo normal" (E1, p. 4).

Más allá de responder a los lineamientos institucionales y a los requerimientos de los directivos, los profesores que cambian lo hacen porque, al asumirse como profesores, reconocen su rol como facilitadores de aprendizaje y buscan prepararse para ejercer esta función. Los resultados de los alumnos, su motivación por los cursos y el reconocimiento que hacen de la labor docente se convierten en los motores para que el profesor busque innovar su práctica.

El proceso de reconstrucción del rol docente

A partir del análisis de las categorías y en especial del uso de las operaciones cognitivas relacionadas con la abstracción y la síntesis, se logró poner en evidencia el proceso de reconstrucción que el profesor de EMS realiza. Se identificaron tres fases, entre las que se puede ir y venir según las circunstancias y condiciones que estén presentes: la necesidad de aprender y el deseo de cambiar; el proceso de aprender; y los efectos y resultados del cambio.

En el centro de cada una de las distintas fases está presente la relación que se establece entre el profesor y el contexto. Por su parte, está el profesor que cuenta con rasgos y condiciones personales específicas. La trayectoria personal y la serie de experiencias previas son estructuras clave que contribuyen a delinear un tipo de movimiento frente a otro. En la parte del contexto se encuentra de manera cercana la institución en la que labora y de manera extendida, el sistema educativo que le marca directrices y obligaciones. En este escenario de reforma educativa, el profesor experimenta y enfrenta necesidades que ha de atender y que, por lo general, se derivan de las características de los estudiantes y de la falta de recursos y estrategias para favorecer el aprendizaje. Una vez presentados estos dos elementos básicos, a continuación se exponen cada una de las fases:

Primera fase: la necesidad de aprender y el deseo de cambiar

El proceso de reconstrucción se inicia a partir de la confrontación que hace el profesor con situaciones y necesidades que experimenta y que de uno u otro modo decide resolver. Lo que vive en la práctica, las exigencias que se le hacen desde la institución o el sistema contribuyen a que se dé cuenta de que existe una discrepancia entre los signos que le provee el contexto y los instrumentos o recursos con que cuenta en ese momento. Hay indicios que es en estas situaciones en las que se origina la toma conciencia de la necesidad de cambiar.

Los conocimientos que constituyen el bagaje en términos de esquemas les ayudan de un modo uno u otro a que signifiquen tal o cual cuestión; esta experiencia de acuerdo con la situación que viven en la práctica cotidiana determinan tipos de

aprendizajes que desean o necesitan adquirir.

Segunda fase: el proceso de aprender

Una vez que el profesor hace consciente la insuficiencia de sus condiciones para atender las necesidades que se presentan en su práctica y manifiesta su intención de manera explícita e implícita de modificarla, establece contacto, ya sea por iniciativa propia o por instrucción de las autoridades de su institución con medios que le ayuden a resolver la situación, entre ellos destacan los procesos formativos y el trabajo colaborativo.

Este proceso no lo hace el profesor en soledad, sino a través de las relaciones interpersonales que establece con los facilitadores y los pares que se constituyen en mediadores. Es importante aclarar que esta mediación se torna significativa cuando se cubren las condiciones mínimas del aprendizaje mediado: la intencionalidad, la trascendencia y el significado. Cuando en los espacios formativos, en el trabajo colaborativo y en el contexto institucional no se aprecian las características necesarias para que el profesor decida implicarse en procesos de aprendizaje, las experiencias de formación carecen de sentido.

De acuerdo con el estado cognitivo del profesor, se presentan tres formas diferentes de aprendizaje: construcción de nuevos significados, recuperación y refuerzo de conocimientos previos y el esclarecimiento de lo que hace en su práctica en tanto le puede poner nombre conforme a una teoría o enfoque educativo. En este sentido, se puede decir que el aprendizaje no tiene el mismo significado para todos.

El grado de desarrollo que logran los profesores en este diplomado y otras experiencias de formación continua está relacionado con operaciones de orden superior, pues al establecer conexiones e integraciones recuperan determinados procesos internos del propio desarrollo y los vinculan con nuevos conceptos y alternativas para la práctica docente; por ello, el cambio en la práctica no es homogéneo.

La resignificación que se hace respecto a enseñante tradicional/enseñante mediador implica cambios conceptuales en lo que concierne al aprendizaje y a la enseñanza, sin los cuales se hace difícil aludir a una reconstrucción del rol.

Tercera fase: los efectos y resultados del cambio

Para los profesores es indispensable que los aprendizajes se traduzcan en resultados visibles, que traigan consigo efectos positivos para los alumnos, la institución en su conjunto y para el propio profesor. Los efectos del cambio que así valoran son: la eficiencia de las metodologías y recursos para promover la actividad de los estudiantes, el incremento del interés y la motivación por aprender, así como la mejora de los resultados que se obtienen en las evaluaciones estandarizadas como ENLACE y EXANI II.

Uno de los efectos que más favorece la reconstrucción del rol de profesor es la ganancia simbólica que obtiene de la experiencia, la sensación de haber aprendido algo útil y el tener el reconocimiento de otros. Los profesores que pueden palpar los efectos positivos del cambio se convierten en promotores de la reconstrucción "continua", de ellos y de sus pares más cercanos.

Si el profesor se encuentra con obstáculos que restringen los cambios, se generan situaciones de tensión y desgaste y hasta de simulación, en tanto que sólo realizan las acciones por "cubrir el requisito". Cuando el resultado no es el esperado y los cambios que se hacen en las prácticas no ayudan a resolver la necesidad

que originó el proceso, los profesores tienden a dar marcha atrás y continúan con propuestas que ya estaban probadas por su efectividad.

Es importante destacar que hay momentos en el proceso de cambio en que conviven al menos dos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje. En el siguiente recorte se puede apreciar esta situación: “Yo diría que más bien es una combinación, porque hay momentitos que volvemos a enseñanza tradicional, hay también ciertas estrategias que usamos de enseñante tradicional [...]. Sí, una combinación, claro que como maestros sabemos dónde y cuándo aplicarlo” (E5, pp. 11-12).

Los profesores reconocen que hacen adaptaciones a las estrategias consideradas tradicionales de acuerdo con las circunstancias y condiciones, tanto de infraestructura como de recursos y las atribuibles al propio grupo y su dinámica; así pues, a través de la experiencia identifican lo que es útil y eficaz en un momento y lugar determinado y combinan estrategias de diferente naturaleza epistemológica.

A partir de los efectos de la reconstrucción el profesor puede encontrar nuevas discrepancias entre los signos y símbolos del contexto y sus propios conocimientos, lo cual habla de la reconstrucción del rol docente como un proceso cíclico. Esto no implica que se vuelva al punto inicial, pues ahora el profesor posee un nuevo bagaje de conocimientos y habilidades que le hace ver su realidad desde otro punto de vista, e identificar nuevas necesidades y oportunidades de aprendizaje, es decir, el proceso se repite, pero en diferentes niveles de desarrollo.

Debe señalarse que la acción del docente como regulador de la relación que se establece con el contexto es esencial, pues es él quien, al evaluar determinada situación, decide qué hacer para adaptarse o modificar su contexto. Esta acción del profesor alude a la autorregulación que suponen las funciones psicológicas superiores, esto es, el control que pasa del entorno social al propio individuo.

En esta misma tónica, Daniels (2003) afirma que “los individuos son agentes activos de su propio desarrollo, pero no actúan en contextos que son enteramente de su propia elección”, en el sentido de que existe una historia sociocultural en la que se encuentra inmerso. Lo anterior se confirma con el hecho de que los participantes en el estudio no eligieron ser parte de la RIEMS y, en muchos casos, no fue decisión suya el estudiar el diplomado; sin embargo, son ellos quienes toman responsabilidad sobre su aprendizaje en este espacio formativo.

Conviene aclarar que la reconstrucción no necesariamente va encaminada a la transformación del rol de enseñante mediador, pues parece que este proceso se vincula con las circunstancias, en especial con las decisiones de los profesores sobre cuál es la mejor acción en un momento y con un grupo determinado y para esto es importante el análisis que hacen sobre sus propias condiciones y posibilidades.

Por estas razones se reconoce que el proceso de reconstrucción no es una alteración o modificación drástica de acciones y significados; es más bien un continuo, en el cual el profesor, a partir de que coloca como centro de su acción al alumno y a su aprendizaje, busca los medios que lo ayudan a aclarar, sistematizar, interiorizar y dar sentido a sus propias acciones. Aunque el principio vigotskiano señala que el desarrollo se caracteriza por saltos revolucionarios fundamentales y no por incrementos cuantitativos constantes, en este estudio no se alude a los cambios “revolucionarios”, sino a transformaciones microgenéticas en las que se entretejen los conocimientos previos y los nuevos. En este sentido, se dice que pueden coexistir dos enfoques: el que propone la reforma y el que ha construido en su desarrollo ontogénico cada profesor.

CONCLUSIONES

A partir de esta investigación, se ha ampliado la comprensión sobre la manera en que los profesores aprenden y cómo llevan a la práctica nuevas formas de planear, implementar y evaluar acciones educativas; se han identificado también elementos que tienen parte importante en la reconstrucción, entre ellos destacan los siguientes:

- Las limitaciones/potencialidades institucionales debilitan o potencian la reconstrucción del rol docente; en la medida en que se tengan las condiciones de infraestructura adecuadas, que exista una gestión que considere a los profesores, sus necesidades e intereses, y que en la institución se privilegie el trabajo académico sobre el administrativo, el profesor podrá buscar y aplicar formas alternativas en la docencia.
- El valor de los cursos que ofrece el diplomado está puesto en la mediación y ayuda de otros, pues el cambio no sucede en soledad; el facilitador, los compañeros ayudan a adquirir claridades y a consolidar cambios en la práctica.
- La condición esencial para que el docente aprenda es la disposición y voluntad para hacerlo. No basta que los cambios se dictaminen desde fuera; sin la voluntad del profesor, no hay reforma.
- El concepto de aprendizaje tiene diferentes significados; no alude a una singularidad, sino a una pluralidad que está ligada a la diversidad de experiencias y conocimientos previos de los profesores.
- Las innovaciones que hace el profesor se incorporan primero a las creencias y conocimientos ya existentes, particularmente sobre los roles de docente y alumnos, y sólo entonces pasan a las pautas de comportamiento.
- No hay una dicotomía entre los roles de enseñante mediador y enseñante tradicional, sino que más bien existe una hibridación, una convivencia pacífica entre ambas posturas; es el profesor, quien a partir de su experiencia y del análisis que hace de su contexto, regula los momentos y situaciones en los que ha de aplicarse uno u otro tipo de interacción didáctica.

Al retomar lo anterior, puede recomendarse que los programas de formación docente partan de los intereses y necesidades sentidos por los profesores, recuperen de manera sistemática sus experiencias y conocimientos previos, y cuenten con instructores/formadores que cumplan con las características propias de un mediador; todo esto sin perder de vista que la institución debe comprometerse a brindar las condiciones necesarias para que los profesores usen de manera significativa sus nuevos aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- De la Torre, s. (Coord.) (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- Díaz, A. (Coord.) (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE.
- Jimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.

- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma 2002, XXIII*, 19-30. Recuperado de <http://miguelmartinez.m.atspace.com/hermenyanalisisdisc.html>
- Navarro, A. (1987, enero-marzo). La hermenéutica dialéctica, ¿una alternativa para la investigación social? *Revista de la Educación Superior, XV* (1) (61). Recuperado de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/
- Observatorio laboral (2010). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo Trimestral. Profesores de Educación Media Superior. Cifras al tercer semestre de 2010*. Recuperado de <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>
- Peña, J. y Calzadilla, R. (2006, junio). Lo cualitativo del discurso pedagógico en la dialéctica-hermenéutica. *Sapiens, 7* (001), 181-202. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41070112.pdf>
- Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Putman, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B., Good, T. y Goodson, J. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Santos, M. (1992). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Algibe.
- SEP (2012). Principales cifras Ciclo Escolar 2011-2012. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep./resource/1899/2/imagenes/principales_cifras_2011-2012l.pdf.
- _____. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP.
- Vigotsky, L. (1994). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón/Graó.

