



# Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

## La instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en un plantel del subsistema CONALEP

TESIS

Que para obtener el grado de

***MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***Luz Erandi Zapién Guzmán***

Directora de tesis:

**Dra. Guadalupe López Bonilla**

Ensenada B. C. México, octubre de 2017





**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Maestría en Ciencias Educativas



**“La instrumentación de la Reforma Integral de la  
Educación Media Superior en un plantel del  
subsistema CONALEP”**

TESIS

Que para obtener el grado de  
**MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

**Luz Erandi Zapién Guzmán**

APROBADO POR:

**Dra. Guadalupe López Bonilla**  
Directora de tesis

**Dra. María Guadalupe Tinajero**  
Villavicencio  
Sinodal

**Dr. Eyder Gabriel Sima Lozano**  
Sinodal





Ensenada, B.C. a 19 de Septiembre de 2017

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

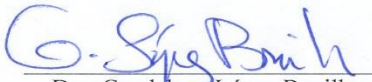
**Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio**  
**Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. LUZ ERANDI ZAPIÉN GUZMÁN** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

*“La instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en un plantel del subsistema CONALEP”*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dra. Guadalupe López Bonilla



Ensenada, B.C. a 19 de Septiembre de 2017

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dr. Joaquín Caso Niebla**  
**Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. LUZ ERANDI ZAPIÉN GUZMÁN** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

*“La instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en un plantel del subsistema CONALEP”*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta azul que dice "Guadalupe Tinajero Villavicencio".

\_\_\_\_\_  
Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio



Ensenada, B.C. a 19 de Septiembre de 2017

**ASUNTO:** Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

**Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio**  
**Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. LUZ ERANDI ZAPIÉN GUZMÁN** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO**, sobre su trabajo intitulado:

***“La instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en un plantel del subsistema CONALEP”***

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta azul que parece decir "Eyder Sima Lozano".

Dr. Eyder Gabriel Sima Lozano

## Tabla de Contenido

<b>Capítulo 1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
1.1 Planteamiento del problema .....	1
1.2 Preguntas de investigación .....	5
1.3 Objetivos .....	6
1.4 Justificación, alcances y limitaciones del estudio .....	6
<b>Capítulo 2. Marco Contextual.....</b>	<b>9</b>
2.1 Características de la Educación Media Superior (EMS) en México.....	9
2.2 Antecedentes de reformas a la RIEMS.....	10
2.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).....	11
2.3.1 Normativa de la RIEMS.....	13
2.4 El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) .....	20
2.4.1 El campo disciplinar de comunicación en el subsistema CONALEP .....	22
<b>Capítulo 3. Marco teórico.....</b>	<b>25</b>
3.1 Revisión de la literatura .....	25
3.1.1 Estudios empíricos sobre reformas curriculares.....	26
3.1.2 Estudios empíricos sobre la enseñanza de la lengua materna. ....	35
3.2 Referentes teóricos que sustentan este estudio.....	43
3.2.1 Cadena curricular. ....	44
3.2.2 Ensayos sobre reformas curriculares .....	45
3.2.3 Ensayos sobre la enseñanza de la lengua materna. ....	48
3.2.4 Propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lengua materna en el bachillerato. ....	50
3.2.5 Objetos limitáneos.....	53
3.2.6 Alfabetización disciplinar .....	58
3.2.7 Conclusiones. ....	65

<b>Capítulo 4. Método.....</b>	<b>69</b>
4.1 Enfoque y diseño.....	69
4.2 Contexto .....	70
4.2.1 Participantes. ....	70
4.3 Técnicas de recolección de datos .....	73
4.3.1 Entrevistas semiestructuradas. ....	73
4.3.2 Grupos de discusión. ....	74
4.4 Procedimiento para la recolección de los datos .....	75
4.4.1 Rol del investigador .....	78
4.5 Análisis de los datos.....	78
4.5.1 Análisis documental comparativo. ....	79
4.5.2 Análisis de contenido. ....	80
4.5.2.1 Construcción de las categorías deductivas .....	82
4.5.2.2 Construcción de las categorías inductivas.....	85
4.5.2.3 Enunciados en primera persona.....	86
4.5.3 Criterios para la transcripción de los audios. ....	87
<b>Capítulo 5. Resultados: análisis del currículo prescrito .....</b>	<b>90</b>
5.1 Cambios en términos de la carga horaria que se han realizado al campo disciplinar de comunicación durante el periodo de 1997-2013 .....	90
5.2 Cambios realizados al currículo prescrito del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” y sus equivalentes.....	92
5.2.1 Descripción de los programas de estudio 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013.....	95
5.2.2 Cambios a los nombres de los programas de estudio.....	99
5.2.3 Cambios en los propósitos explícitos de los programas de estudio. ....	99
5.2.4 Cambios en las competencias de los programas de estudio. ....	100
5.2.5 Cambios en los contenidos de los programas de estudio. ....	103

5.2.5.1	Contenidos para el desarrollo de la lectura. ....	104
5.2.5.2	Contenidos para el desarrollo de la escritura. ....	105
5.2.5.3	Contenidos para el desarrollo de la expresión oral. ....	106
5.2.5.4	Contenidos gramaticales. ....	107
5.2.5.5	Otros contenidos.....	108
5.2.6	Cambios en los tipos de evaluación que se expresan en los programas de estudio. ..	109
<b>Capítulo 6. Resultados: las voces de los participantes .....</b>		<b>113</b>
6.1	Acciones que han realizado las docentes y los directivos para cumplir con las demandas de la RIEMS.....	114
6.1.1	Acciones que las docentes dicen haber llevado a cabo para cumplir con las demandas de la RIEMS.....	114
6.1.1.1	Acciones relacionadas con la planeación del módulo.....	114
6.1.1.2	Acciones con fines pedagógicos y académicos.....	117
6.1.1.3	Acciones relacionadas con la evaluación de los estudiantes.....	119
6.1.1.4	Acciones relacionadas con los problemas académicos de los estudiantes. ....	120
6.1.1.5	Acciones relacionadas con el uso de recursos.....	121
6.1.1.6	Acciones relacionadas con el trabajo administrativo. ....	121
6.1.1.7	Acciones relacionadas con los requisitos de formación y certificación.....	122
6.1.2	Acciones que los directivos dicen haber llevado a cabo para cumplir con las demandas de la RIEMS.....	122
6.1.2.1	Acciones mencionadas por el director. ....	123
6.1.2.2	Acciones mencionadas por el jefe de formación técnica. ....	124
6.2	Recursos que se les han ofrecido a las docentes y los directivos para cumplir con las demandas de la RIEMS .....	125
6.2.1	Formación que se les ha ofrecido a los participantes.....	125
6.2.2	Recursos curriculares que se les han ofrecido a las docentes. ....	128



6.2.3 Recursos económicos.....	129
6.2.4 Infraestructura virtual.....	130
6.3 Retos que enfrentan las docentes y los directivos para cumplir con las demandas de la RIEMS.....	131
6.3.1 Retos que surgieron a partir del análisis de tipo deductivo.....	131
6.3.1.1 Retos bajo la luz de la teoría de los objetos limitáneos.....	132
6.3.1.1.1 La RIEMS como objeto limitáneo. ....	133
6.3.1.1.2 La falta de consenso en torno a la educación basada en competencias.....	134
6.3.1.1.3 La desconexión que hay al pasar de los documentos a lo que se dice hacer en la práctica.....	135
6.3.1.1.4 Los productos que cosifican las competencias de la RIEMS: instrumentos y formatos para evaluar y registrar las competencias de los estudiantes. ....	141
6.3.1.1.5 Los productos que cosifican el trabajo en academias: las actas. ....	144
6.3.1.2 Retos bajo la luz de la teoría de la alfabetización disciplinar. ....	144
6.3.1.2.1 Los retos para lograr el desarrollo de la alfabetización disciplinar en los estudiantes, sin un entrenamiento disciplinar para los docentes. ....	146
6.3.1.2.2 Los estudiantes no logran desarrollar lo que se expresa en las competencias disciplinares.....	147
6.3.1.2.3 La escasez de tiempo como reto para desarrollar las competencias disciplinares.....	148
6.3.2 Retos que emergieron del análisis de tipo inductivo.....	149
6.3.2.1 Percepción de la formación previa de los estudiantes.....	150
6.3.2.2 La infraestructura física del plantel.....	152
6.3.2.3.CERTIDEMS. ....	153
6.3.2.4 La contratación de los docentes de nuevo ingreso .....	153
<b>Capítulo 7. Discusión, conclusiones y reflexiones.....</b>	<b>156</b>

7.1 La reducción de horas y semestres en el campo disciplinar de comunicación en el CONALEP .....	156
7.2 La falta de consistencia y claridad en los referentes teóricos y pedagógicos con los que cuentan los profesores .....	157
7.2.1 Las competencias en los diferentes programas de estudios. ....	157
7.2.2 Las competencias disciplinares básicas de comunicación del MCC de la RIEMS.....	158
7.3 Los recursos que se les han ofrecido a los participantes y que se han convertido en retos para ellos .....	160
7.3.1 Los programas de estudio que surgieron a partir de la RIEMS. ....	160
7.3.2 La formación que han recibido los participantes. ....	162
7.4 Los problemas para evaluar las competencias de los estudiantes .....	164
7.5 El efecto negativo del trabajo burocrático: llenado de formatos.....	165
7.6 Las condiciones negativas que complican el trabajo docente con los estudiantes.....	167
7.7 Los inconvenientes para la contratación de los docentes de nuevo ingreso. ....	168
Conclusiones .....	168
Reflexiones.....	170
Comentarios finales:.....	172
<b>Referencias.....</b>	<b>174</b>
<b>Apéndices .....</b>	<b>185</b>
Apéndice 1. Guía de entrevista: docentes .....	185
Apéndice 2. Guía de entrevista: director .....	187
Apéndice 3. Guía de entrevista: jefe de formación técnica.....	188
Apéndice 4. Guía de preguntas para el grupo de discusión .....	189
Apéndice 5. Consentimiento informado .....	191
Apéndice 6. Tablas.....	192

## Índice de tablas

Tabla 1 Competencias del Marco curricular común (MCC).....	15
Tabla 2 Campos disciplinares del MCC .....	15
Tabla 3 Competencias disciplinares básicas de comunicación .....	16
Tabla 4 Estructura del diplomado: PROFORDEMS .....	17
Tabla 5 Perfil académico y trayectoria profesional-laboral de los directivos.....	71
Tabla 6 Perfil académico y trayectoria profesional-laboral de las docentes.....	72
Tabla 7 Ubicación temporal de la recogida de los datos.....	78
Tabla 8 Categorías deductivas con base en la teoría de los objetos limitáneos.....	83
Tabla 9 Categorías deductivas con base en la teoría de la alfabetización disciplinar.....	84
Tabla 10 Síntesis del método y de los resultados de la investigación.....	88
Tabla 11 Información general sobre el campo disciplinar de comunicación en el subsistema CONALEP .....	92-93
Tabla 12 Organización gráfica del programa de estudio de comunicación de 1997.....	96
Tabla 13 Organización gráfica del programa de estudio del 2003.....	97
Tabla 14 Organización gráfica de los programas de estudio de comunicación de los años 2008, 2012 y 2013.....	99
Tabla 15 Propósitos de los programas de estudios 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013.....	100
Tabla 16 Tipos de competencias que aparecen en los programas de estudio de comunicación.....	103
Tabla 17 Contenidos de los programas de estudio para el desarrollo de lectura.....	105
Tabla 18 Contenidos de los programas de estudio para el desarrollo de escritura.....	106
Tabla 19 Contenidos de los programas de estudio para el desarrollo de la expresión oral.....	107
Tabla 20 Contenidos gramaticales de los programas de estudio.....	108

Tabla 21 Otros contenidos de los programas de estudio.....	109
Tabla 22 Tipos de evaluación de cada programa de estudios.....	111
Tabla 23 Competencias disciplinares básicas que las docentes dicen fomentar (o no) en los estudiantes.....	116
Tabla 24 Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto a su planeación.....	117
Tabla 25 Acciones que las profesoras dicen haber realizado con fines pedagógicos y académicos.....	119
Tabla 26 Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto a la evaluación de los estudiantes.....	120
Tabla 27 Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto los problemas académicos de los estudiantes.....	121
Tabla 28 Acciones que las profesoras dicen haber realizado sobre el uso de recursos.....	121
Tabla 29 Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto al trabajo administrativo.....	122
Tabla 30 Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto a los requisitos de formación y certificación.....	122
Tabla 31 Acciones académicas y administrativas que el director dice haber realizado.....	124
Tabla 32 Acciones académicas y administrativas que el jefe de formación técnica dice haber realizado .....	124
Tabla 33 Formación que han recibido los docentes y los directivos.....	127
Tabla 34 Recursos curriculares.....	129
Tabla 35 Recursos económicos.....	130
Tabla 36 Recursos virtuales.....	131
Tabla 37 Percepción de la formación previa de los estudiantes.....	151
Tabla 38 Infraestructura física del plantel.....	152
Tabla 39 CERTIDEMS.....	153
Tabla 40 Contratación de docentes de nuevo ingreso.....	154

## **Índice de figuras**

Figura 1. Niveles de concreción curricular de la RIEMS .....	13
Figura 2. Progresión de la especialización de la literacidad.....	63
Figura 3. Organización de los resultados a partir del análisis deductivo basado en la teoría de los objetos limitáneos.....	132

## *Dedicatoria*

Para mi amada Karine Isabella, quien me inspira a no darme por vencida cuando el camino se torna difícil.

Para mi mamá, quien siempre está incondicionalmente para mí.

Para mi abuela, quien siempre me cuida desde arriba.

Y para Guadalupe, mi directora de tesis, quien con mucha paciencia, me apoyó a lo largo de este trayecto académico.

## **Agradecimientos**

Son muchas las personas a las que tengo que agradecer. Espero no olvidar mencionar a alguna. Si así fuera, de antemano les pido una disculpa.

A mi directora de tesis: Guadalupe López Bonilla, gracias por su acompañamiento académico durante la elaboración de esta tesis. Gracias por su calidez humana, por su empatía, y por estar siempre al pendiente de mí como estudiante y como persona.

A los miembros de mi comité: la Dra. Guadalupe Tinajero y el Dr. Eyder Sima, gracias por su valioso tiempo para la lectura de mi trabajo, y por la retroalimentación que me ofrecieron con el objetivo de mejorar esta tesis.

A todos mis profesores de la maestría: gracias por todas sus enseñanzas, y por incidir positivamente en mi formación académica.

A toda mi familia: gracias por desear siempre lo mejor para mí. En especial agradezco a mi madre por inspirarme y alentarme a seguir mejorando en todos los aspectos de mi vida.

A Sero y a sus padres: gracias por su valioso apoyo emocional, y por el económico también.

A mis amigas y compañeras de la maestría: Perla, Yendi, Cati, Hilda, Diana, Violeta y Elvia. Gracias chicas, las llevo en mi corazón. Especialmente agradezco las palabras de aliento de Yendi, quien me recordaba constantemente que “ya faltaba poco para terminar”. Perla, gracias por tu disposición y entusiasmo al revisar mis análisis. También agradezco a mis compañeras del doctorado: Carmen y Melanie, quienes también me apoyaron con comentarios dirigidos a la mejora de este trabajo.

A Kika: gracias por el cariño y por la paciencia con la que cuidó a mi bebé, para que yo pudiera terminar esta tesis.

A todo el personal administrativo del IIDE: gracias por la gran labor que realizan para que los estudiantes concluyamos los trámites administrativos con éxito. En especial doy las gracias a Yesica, Christian, Estrella e Iván.

A mi estimado Adrián: gracias por ayudarme a revisar parte de mis análisis.

A los participantes de este estudio: gracias por aceptar y regalarme parte de su preciado tiempo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología: gracias por administrar el recurso económico para que muchos podamos cursar, con mayor facilidad, estudios de posgrado de calidad como éste.

## Resumen

En este estudio analicé la instrumentación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en uno de los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), enfocándome principalmente en el campo disciplinar de comunicación. Desde una perspectiva cualitativa, los objetivos que guiaron este trabajo fueron: (1) identificar los cambios que se han realizado a los programas de estudio de un módulo del campo de comunicación durante el lapso de 1997 al 2013, (2) identificar las acciones que los docentes y los directivos dicen haber realizado para satisfacer las demandas de la RIEMS, (3) documentar los recursos que se les han ofrecido para cumplir con estas exigencias, y (4) analizar los retos que enfrentan. Para lograr los objetivos de investigación analicé programas de estudio del campo de comunicación, entrevisté tanto a los directivos del plantel estudiado como a los docentes que imparten los módulos de comunicación, y llevé a cabo un grupo de discusión con los profesores.

Los tipos de análisis de la información que realicé fueron cuatro. El primero fue un análisis comparativo documental de cinco programas de estudio del campo disciplinar del CONALEP durante el periodo 1997-2013. El segundo consistió en un análisis de enunciados en primera persona de las entrevistas con todos los participantes y del grupo de discusión con los maestros (Gee, Allen y Clinton, 2001). El tercero fue un análisis de contenido de naturaleza inductiva; y por último, el cuarto fue un análisis de tipo deductivo (Mayring, 2000) con base en las teoría de los objetos limitáneos (Star y Griesemer, 1989; Wenger, 2001; Star, 2010) y en la teoría de la alfabetización disciplinar (Wineburg 1991; Moje 2008; Shanahan y Shanahan, 2012).

Algunos de los hallazgos más relevantes son la reducción paulatina de horas destinadas al campo disciplinar de comunicación de un programa de estudios, los cambios en las diferentes competencias que se han buscado desarrollar (en los estudiantes) de un programa de estudios a otro, y la creciente demanda de formas de evaluación presentes de un programa a otro. Las acciones que los participantes dijeron haber realizado son principalmente de naturaleza pedagógica y administrativa. Los recursos que se les han ofrecido son capacitaciones, recursos curriculares (programas de estudio y libros de texto), recursos económicos (pagos para solventar las evaluaciones que hace el SNB a los planteles), y los recursos virtuales (la plataforma virtual para evaluar estudiantes). Los retos que enfrentan son pedagógicos (por ejemplo, no contar con referentes teóricos y pedagógicos claros), administrativos (concluir las certificaciones y el



aumento de la carga de trabajo administrativo), y la escasez de tiempo para desarrollar su trabajo pedagógico y administrativo. Por último, cierro con la discusión de los resultados, las conclusiones y las reflexiones finales.

**Palabras clave:** Educación Media Superior, reformas curriculares, programas de estudio, lengua materna, objetos limitáneos y alfabetización disciplinar.

# **INTRODUCCIÓN**

## Capítulo 1. Introducción

### 1.1 Planteamiento del problema

La educación media superior (EMS) es uno de los niveles educativos más complejos en México. La complejidad se debe a una considerable diversidad curricular en este nivel educativo (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2008a), misma que deriva de la amplia variedad de subsistemas y enfoques pedagógicos existentes. La Secretaría de Educación Pública reporta que existen 33 subsistemas de EMS (SEP, 2013a). Estos subsistemas se caracterizan por tener orígenes y trayectorias distintas (DOF, 2008a). A su vez, éstos pueden agruparse en cuatro modalidades: bachillerato propedéutico (General), bachillerato bivalente (Propedéutico y tecnológico), profesional técnica (Colegio Nacional de Educación Profesional técnica, también conocido como CONALEP), y la capacitación para el trabajo. Los subsistemas pueden compartir (o no) objetivos similares. La extensa oferta de planes de estudio diversos dificulta y, en ocasiones, impide el tránsito de los estudiantes de un subsistema a otro (DOF, 2008a). Con el fin de dar solución a esta situación se originó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

La RIEMS se introdujo en 2008 y se caracteriza por ser una reforma educativa que siguió lo que Díaz Barriga-Arceo (2010) describe como ‘lógica de implantación unidireccional’; es decir, se concibió desde las autoridades hacia los subsistemas, sus directivos y sus docentes. Los objetivos explícitos de esta reforma fueron la mejora de la calidad educativa; la equidad; y posibilitar el tránsito de los estudiantes de un subsistema a otro, para reducir los índices de deserción (SEP, 2014a). Otros rasgos importantes sobre la RIEMS son las cuatro premisas en las que se basa: (1) la construcción de un Marco Curricular Común (MCC), (2) la definición y reconocimiento de las diferentes opciones de oferta de la EMS, (3) la profesionalización de los servicios educativos, y (4) la certificación nacional complementaria (SEP, 2014a).

Se debe agregar que con la RIEMS se persiguió conformar el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), entre cuyas funciones está evaluar el grado en el que los planteles realizan los cambios establecidos en esta reforma (SEP, 2014b), y ofrecer un “Certificado Nacional de Bachiller” a los egresados de un plantel de EMS perteneciente al SNB.

El MCC del SNB es el único referente que se les proporcionó a las diferentes instituciones de EMS, a los docentes y a los directivos para fomentar el desarrollo de una serie de competencias en los estudiantes (López-Bonilla, 2015). Este referente consiste en la descripción de distintos tipos de competencias que los estudiantes de la EMS deben desarrollar independientemente de donde estudien.

Las competencias del MCC se dividen en genéricas, disciplinares (básicas y extendidas) y profesionales. Las competencias genéricas y las disciplinares básicas conforman el perfil del egresado del SNB (DOF, 2008b). La diferencia entre las competencias disciplinares básicas y las disciplinares extendidas es que éstas últimas profundizan más que las primeras, y además dependen de los objetivos particulares de cada subsistema. Las competencias disciplinares básicas engloban los conocimientos, habilidades y actitudes mínimas y esenciales de los campos disciplinares. Después de varias modificaciones realizadas a estos campos, las competencias disciplinares básicas se agrupan en cinco campos disciplinares:

- (1) matemáticas (álgebra, aritmética, cálculo, estadística y trigonometría),
- (2) ciencias experimentales (física, química, biología y ecología),
- (3) ciencias sociales (historia, sociología, derecho, política, economía, antropología y administración),
- (4) humanidades (literatura, filosofía, ética, lógica y estética) y
- (5) el campo disciplinar de comunicación (lectura y expresión oral y escrita, taller de lectura y redacción, literatura, lengua adicional al español y tecnologías de la información y comunicación) (DOF, 2012a, p.41).

Por último, con las competencias profesionales se pretende la preparación de los estudiantes para el trabajo (DOF, 2008b).

La instrumentación del Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato se pretende llevar a cabo a través de cinco “niveles de concreción curricular”. El primero es el MCC a nivel interinstitucional, y consiste en el acuerdo entre las instituciones de EMS para definir el perfil de egreso y las competencias que debe

desarrollar el egresado. El segundo, denominado modelo educativo de cada institución, es a nivel institucional y engloba las aportaciones de cada institución para representar su filosofía e identidad. El tercero está relacionado con la oferta de planes y programas de estudio propios de cada institución. El cuarto es a nivel escuela y consiste en los ajustes curriculares y extraescolares que realiza cada plantel. El quinto es el nivel aula y comprende las decisiones que toman los docentes para planear, desarrollar y evaluar el aprendizaje (DOF, 2008a). Como se puede observar, el MCC pasa por varias mediaciones por parte de las instituciones y también de diferentes actores.

Conviene subrayar que en el caso particular del nivel de concreción del MCC, denominado “oferta de planes y programas de estudio” (DOF, 2008a, p. 4), no existe una carga horaria similar de las asignaturas en los diferentes subsistemas. Un ejemplo es el caso de las asignaturas destinadas al estudio formal de la lengua materna, ya que en algunos subsistemas se dedican dos semestres de estudio, mientras que en otros pueden ser cuatro o incluso seis. Esta disparidad en las horas previstas implica un problema en sí, y deja ver que los subsistemas no están en las mismas condiciones; sin embargo, deben llegar a un mismo resultado que es el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas en los estudiantes.

Una revisión del MCC y de las competencias que ahí aparecen permite observar que puede ser ambiguo y, por lo tanto, puede prestarse a diferentes interpretaciones. Para ilustrar la ambigüedad presente en el MCC, comento una de las competencias básicas del campo disciplinar de comunicación, específicamente una que corresponde al español o lengua materna.

La competencia disciplinar básica número uno consiste en: “*Identifica[r], ordena[r] e interpreta[r] las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe*” (DOF, 2008b, p. 8). La ambigüedad en esta competencia puede presentarse por la forma en la que está planteada; resulta difícil saber claramente a qué se refiere, debido a que parece una doble competencia en la que no se indica explícitamente si se busca el desarrollo de la lectura o de la escritura. Podría inferirse que se refiere a los procesos de lectura, ya que al leer es posible identificar e interpretar ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos. Sin embargo, estos datos,

conceptos e ideas no se ordenan al leer; la organización de las ideas, de los datos y de los conceptos se hace al escribir. Asimismo, cuando una persona escribe, lo que hace es generar un texto y no recibirlo. Además, tampoco se ofrece una definición de lo que se entiende por texto.

Otro punto importante acerca de la RIEMS es que la formación central que se les proporcionó a los docentes fue través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). Este programa formativo surgió para que los docentes del nivel medio superior pudiesen fomentar el desarrollo de las competencias del MCC en sus estudiantes; sin embargo, el programa no fue de naturaleza disciplinar.

Dicho lo anterior, el propósito central de esta tesis fue investigar cómo ha sido el proceso de instrumentación de esta reforma curricular desde la perspectiva de los docentes y de los directivos encargados de instrumentarla. En particular, me interesó estudiar los cambios propuestos para el campo disciplinar de comunicación, en uno de los módulos que se ofrecen en el subsistema CONALEP. El estudio de este campo disciplinar fue relevante porque es una de las áreas en las que los estudiantes de la EMS han obtenido un nivel de desempeño bajo en las evaluaciones estandarizadas en cuanto a la comprensión lectora (Rivero, 2010; SEP, 2015). Las evaluaciones recientes en el área de comunicación y lenguaje han indicado resultados similares en las pruebas que le anteceden. En 2015, se publicaron los resultados obtenidos en la prueba denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en la que se evaluaron los aprendizajes de los estudiantes de la EMS en las áreas de lenguaje y comunicación (comprensión lectora) y matemáticas. Los resultados del área lenguaje y comunicación mostraron que 64% de los estudiantes a nivel nacional se encuentran en los niveles básicos (Nivel I y Nivel II, de un total de cuatro niveles) (SEP, 2015, p. 15). En el caso de CONALEP, en el área de lengua, 74% de los estudiantes evaluados se encuentran en los niveles básicos (SEP, 2015, p. 19).

Para el análisis de los datos de esta investigación, me basé en la teoría de los objetos limitáneos (Star y Griesemer, 1989; Wenger, 2001; Star, 2010), ya que ha resultado apropiada para el análisis de reformas curriculares, debido a que ofrece conceptos analíticos que ayudan a hacer visibles los retos (Emad y Roth, 2009) y los mecanismos que funcionan como mediaciones (Banner et al., 2012) en la instrumentación de una reforma. De igual

manera, empleé los planteamientos de la teoría de la alfabetización disciplinar (Wineburg 1991; Moje 2008; Shanahan y Shanahan, 2012), cuyo objetivo central es lograr un aprendizaje profundo de los conocimientos disciplinares o, en términos de la RIEMS, del desarrollo de competencias disciplinares. Esta teoría ofrece herramientas analíticas que permiten explicar los resultados desde una perspectiva disciplinar de la enseñanza.

Para concluir, es necesario mencionar que, en 2017, la SEP presentó un nuevo modelo pedagógico que incluye una nueva propuesta curricular para la EMS. No obstante, en esta tesis no consideré esta propuesta ya que los datos recabados son sobre el modelo anterior.

A partir de los planteamientos que expuse en este capítulo derivaron las siguientes preguntas de investigación.

## **1.2 Preguntas de investigación**

### **Pregunta general**

1. Desde la perspectiva de los docentes y de los directivos de un plantel del subsistema CONALEP, ¿cómo ha sido el proceso de instrumentación de la RIEMS, en particular en el caso del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” del campo disciplinar de comunicación?

### **Preguntas específicas**

1. ¿Qué cambios se han realizado a los programas de estudio del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” durante el periodo 1997-2013?
2. ¿Cuáles son las acciones que los docentes y los directivos del plantel estudiado dicen haber realizado para cumplir con las demandas de la RIEMS?
3. ¿Qué recursos se les han ofrecido a los docentes y a los directivos del plantel estudiado para cumplir con las demandas de la RIEMS?
4. ¿Desde la teoría de los objetos limitáneos, qué retos enfrentan los docentes y los directivos del plantel estudiado para cumplir con las demandas de la RIEMS?

### **1.3 Objetivos**

#### **Objetivo general**

Analizar el proceso de instrumentación de la RIEMS, en particular en el caso del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” del campo disciplinar de comunicación, desde la perspectiva de los docentes y de los directivos de un plantel del subsistema CONALEP.

#### **Objetivos específicos**

1. Identificar los cambios que se han realizado a los programas de estudio del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” durante el periodo 1997-2013.
2. Identificar las acciones que los docentes y los directivos del plantel estudiado dicen haber realizado para cumplir con las demandas de la RIEMS.
3. Documentar los recursos que se les han ofrecido a los docentes y los directivos del plantel estudiado para cumplir con las demandas de la RIEMS.
4. Analizar, desde la teoría de los objetos limitáneos, los retos que enfrentan los docentes y los directivos del plantel estudiado para cumplir con las demandas de la RIEMS.

### **1.4 Justificación, alcances y limitaciones del estudio**

La importancia de la Educación Media Superior en México, y en particular de la educación técnica, así como la pertinencia de los planes y programas de estudios, y el buen manejo de la lengua materna (español) han sido enfatizados en diversos documentos gubernamentales oficiales. A nivel nacional, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Poder Ejecutivo Federal, 2013) y el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013b) identifican a la RIEMS como una estrategia del gobierno mexicano para mejorar la calidad y la equidad educativa de la EMS. Sin embargo, los estudios sobre la EMS y las condiciones de los planteles de este nivel educativo son escasos (Macías y Valdéz, 2014); los estudios acerca de la enseñanza de la lengua materna presentan la misma situación; y los que giran en torno a la educación profesional técnica, como la ofrecida por el CONALEP, son aún menos.



Por estas razones, esta investigación ayudó a conocer más sobre un nivel educativo y un subsistema que no han sido muy estudiados. En la situación particular del campo de comunicación de este subsistema, se desconocían las modificaciones que se han realizado a los programas de estudio. También sirvió para escuchar las voces y conocer las perspectivas de dos actores importantes: los docentes y los directivos, ante la instrumentación de una reforma relevante como la RIEMS. Especialmente no se contaba con conocimientos sobre las acciones (de naturaleza pedagógica y administrativa) que estos actores manifiestan haber realizado; y sobre los retos administrativos y pedagógicos, que enfrentan para cumplir con las exigencias de dicha reforma. De igual forma, esta investigación contribuyó presentando una perspectiva de análisis que no ha sido empleada en los estudios empíricos que se centran en las reformas curriculares en el contexto de México.

Finalmente, las limitaciones de este estudio son principalmente tres. La primera es que los resultados obtenidos dependen del contexto estudiado, y no pueden ser generalizados a otros. La segunda se debe a que el estudio se centró en la información que aportaron los informantes clave; y la tercera es que no se recurrió a la observación en el aula.

# **MARCO CONTEXTUAL**

## Capítulo 2. Marco Contextual

El objetivo principal de este apartado es describir el contexto en el que se ubica este estudio. Este capítulo está estructurado en cuatro secciones principales. La primera contiene información general sobre la Educación Media Superior, la segunda comprende los antecedentes de reformas a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en la tercera se ofrece información más detallada acerca de esta reforma, y la cuarta sección es en relación con el subsistema CONALEP y el campo disciplinar de comunicación en este subsistema. Para la construcción de este capítulo consulté artículos que abordan el contexto de la EMS, documentos oficiales sobre la RIEMS, libros históricos sobre el CONALEP, y estudios enfocados en este subsistema.

### 2.1 Características de la Educación Media Superior (EMS) en México

La EMS es un nivel educativo complejo debido a su heterogeneidad institucional, organizacional y curricular. Este nivel educativo está compuesto por 33 subsistemas (SEP, 2013a). Estos subsistemas se caracterizan por tener orígenes y trayectorias que pueden ser muy diferentes (DOF, 2008a). Los subsistemas pueden agruparse en cuatro modalidades principales: (1) Bachillerato Propedéutico (General), (2) Bachillerato Bivalente (Propedéutico y tecnológico), (3) Profesional Técnica (CONALEP), y (4) la capacitación para el trabajo. Algunas de las características principales del nivel medio superior son las siguientes:

- Es el nivel educativo menos estudiado en México (Macías y Valdéz, 2014).
- Es obligatoria desde el 2012; sin embargo, la obligatoriedad ha sido gradual, y la cobertura completa se pretende lograr hasta el año 2022 (DOF, 2012b).
- Presenta dificultades para que los estudiantes transiten de un subsistema a otro, ya que los planes y modalidades de estudio no son homogéneos (Macías y Valdéz, 2014).
- Cuenta con la eficiencia terminal más baja (61.8%) de todos los niveles educativos. Con respecto a este problema se ha encontrado que las cuatro razones principales por las que los estudiantes no concluyen sus estudios son: (1) la falta de recursos

económicos, (2) motivos familiares, (3) alta reprobación, y (4) porque comienzan a trabajar (Navarro, 2010).

- Existen diferencias en términos de asistencia que dependen de los ingresos económicos de las familias de los estudiantes. Por ejemplo, el 100% de los estudiantes, cuyas familias generan ingresos altos, asisten a alguna institución de EMS, mientras que sólo el 13% de los estudiantes de las familias con ingresos bajos lo hace (Macías y Valdéz, 2014).
- Un rasgo adicional, mas no exclusivo del nivel medio superior, es el bajo desempeño académico de los estudiantes que se ha evidenciado en los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como: ENLACE (Rivero, 2010; Macías y Valdéz, 2014), EXANI II y PISA (Macías y Valdéz, 2014) y PLANEA (SEP, 2015).
- Se cuenta con información escasa sobre los perfiles y formación de los docentes (Villa-Lever, 2010). De igual manera, se sabe poco sobre las condiciones de las escuelas (Macías y Valdéz, 2014).

## **2.2 Antecedentes de reformas a la RIEMS**

Uno de los primeros antecedentes e intentos de homologación de objetivos y programas de la EMS se remonta al año 1922 cuando se celebró el primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias (Castrejón, 1998). En dicho congreso se buscaron tratar dos asuntos. El primero fue la constitución de un sistema de equivalencias (revalidación) para que los estudiantes transitaran de una escuela a otra, y el segundo consistió en converger en un plan de estudios para vincular este nivel con el superior.

En 1980 también se pretendió homogenizar el nivel medio superior por medio de planes de estudio de tres años, así como la creación de un tronco común, un área propedéutica y otra de asignaturas de carácter optativo. Cabe destacar que si bien la SEP emitió programas de tronco común y guías de evaluación para todos los bachilleratos, éstos sólo se utilizaron en los bachilleratos coordinados por la SEP (Escamilla, et. al, 2011). Como se puede apreciar, ya se han realizado algunos intentos de homogenización a la EMS.

Entre los antecedentes de reformas más recientes a la RIEMS se encuentran la reforma del bachillerato general y la reforma curricular en los bachilleratos tecnológicos, en 2004; y también están las reformas que iniciaron el CONALEP y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Algunos de los cambios que estas reformas trajeron consigo fueron la adopción del modelo educativo por competencias y la caracterización del rol de los docentes como facilitadores del aprendizaje (López-Bonilla y Tinajero, 2009).

### **2.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)**

La RIEMS es una reforma curricular a la EMS que fue promovida por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para reducir los índices de deserción y aumentar los índices de eficiencia terminal. Para cumplir con estos objetivos se propuso la creación de un bachillerato único que tuviese como columna vertebral el modelo educativo por competencias (Escamilla, et al., 2011).

La RIEMS es definida como un proceso acordado entre las instituciones de EMS que se fundamenta en la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) basándose en cuatro ejes principales:

(1) La construcción de un Marco Curricular Común (MCC) por medio de competencias genéricas, disciplinares (básicas y extendidas) y profesionales (básicas y extendidas) ayude a crear un común denominador en todos los subsistemas de EMS.

(2) La definición y reconocimiento de las diferentes modalidades de la EMS como la escolarizada, la semiescolarizada, y otras más, para así definir las características de operación que deben tener.

(3) La profesionalización de los servicios educativos, la cual involucra mecanismos de gestión de la RIEMS como la formación del docente (diplomados y certificaciones relacionadas con la reforma) y los apoyos a los estudiantes, entre otros.

(4) La certificación nacional complementaria que implica que los egresados de un plantel perteneciente al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) reciban un “Certificado

Nacional de Bachiller”, además del certificado que les otorga el subsistema en el que estudian (SEP, 2014a).

Se busca que la RIEMS se articule a través de cinco diferentes “niveles de concreción curricular” con relación a la heterogeneidad de la educación media superior, y con el fin principal de asegurar la pertinencia de los planes y programas de estudio. El primer nivel comprende el MCC a “nivel interinstitucional” y consiste en el acuerdo entre las instituciones de EMS para definir el perfil egreso y las competencias que el egresado del nivel medio superior debe desarrollar. El segundo nivel se llama “modelo educativo de cada institución” que es a nivel institucional y se refiere a las aportaciones de cada institución para representar su filosofía e identidad. El tercero está relacionado con la oferta de planes y programas de estudio propios de cada institución. El cuarto es a nivel plantel y describe los ajustes curriculares y extraescolares que se realizan en cada escuela. El quinto es el nivel del currículo que se imparte en el aula y engloba las decisiones que toman los docentes para planear, desarrollar y evaluar el aprendizaje de las competencias de los estudiantes (DOF, 2008a).

La figura 1 ilustra los cinco niveles de concreción curricular que se persiguen con la RIEMS.

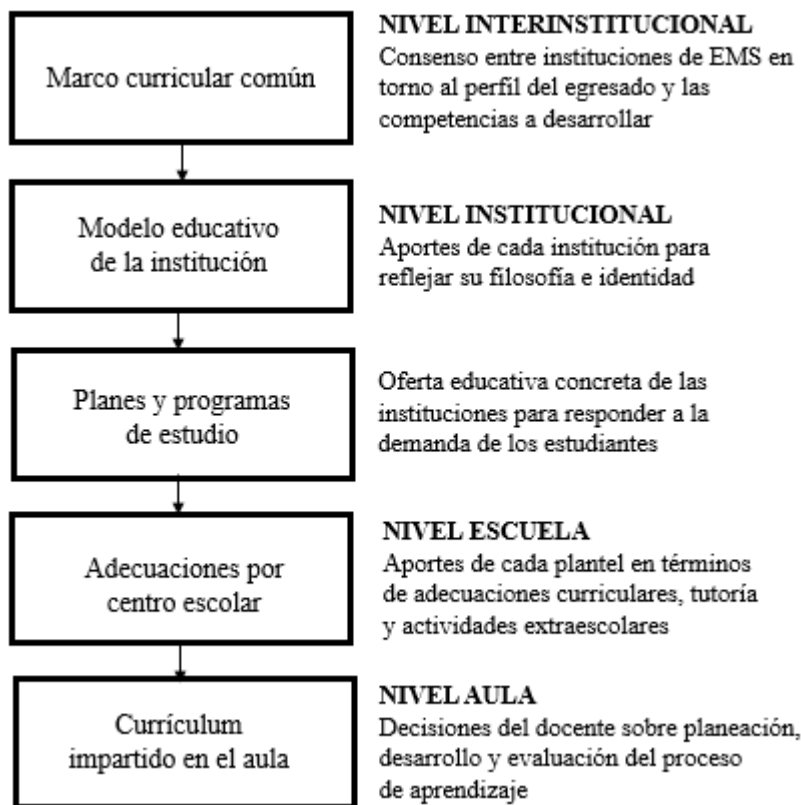


Figura 1. Niveles de concreción curricular de la RIEMS

Fuente: DOF, 2008a, p. 4.

**2.3.1 Normativa de la RIEMS.** A continuación me enfoco en describir sólo tres tipos de normatividad de la RIEMS, debido a que son los que abordo en este estudio: (1) el Marco Curricular Común y, en particular, el campo disciplinar de comunicación; (2) las acciones de profesionalización de docentes que dicta la RIEMS, que son el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y el Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS); y (3) el Sistema Nacional de Bachillerato.

A través del Marco Curricular Común se busca que la EMS adquiera una identidad que satisfaga sus necesidades actuales y futuras por medio de egresados que, independientemente de donde estudien, deben desarrollar determinadas competencias (DOF, 2008b). En el acuerdo secretarial 442 (DOF, 2008a) se establece que:

una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de

estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS (p. 2).

Las competencias de MCC se dividen en genéricas, disciplinares y profesionales. Las competencias genéricas son para la vida y son transversales. Las disciplinares son aquellos conocimientos, habilidades y actitudes mínimas y esenciales de cada uno de los campos disciplinares. Las competencias disciplinares pueden dividirse en básicas y extendidas; las básicas son compartidas por todos los subsistemas de la EMS, mientras que las extendidas dependen de cada subsistema. Las competencias profesionales son las que preparan a los estudiantes para determinados campos laborales, y también se dividen en básicas y extendidas; las primeras ayudan a la formación básica para el trabajo, y las segundas forman al estudiante a un nivel técnico para trabajos específicos (DOF, 2008b).

Todos los planteles de los diferentes subsistemas que deseen pertenecer al SNB deben adoptar este MCC en sus programas de estudio, y deben promover el desarrollo de todas las competencias (decretadas en este referente) en todos sus estudiantes. Habría que decir también que sólo las competencias genéricas y las disciplinares básicas son las que conforman el perfil del egresado de la EMS, las profesionales dependen del subsistema y de las carreras profesionales que se ofrecen. La tabla 1 ilustra la estructura de las competencias del MCC de la RIEMS.



Tabla 1  
*Competencias del Marco curricular común (MCC)*

<b>Competencias</b>		<b>Objetivo</b>
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: DOF, 2008b, p. 2.

En 2016, los campos disciplinares del MCC son cinco y se encuentran conformados por asignaturas. En la tabla 2 presento la organización de estos campos disciplinares.

Tabla 2  
*Campos disciplinares del MCC*

<b>Campo Disciplinar</b>	<b>Asignaturas</b>
Matemáticas	Álgebra, aritmética, cálculo, trigonometría y estadística.
Ciencias Experimentales	Física, química, biología y ecología.
Ciencias Sociales	Historia, derecho, sociología, política, antropología, economía y administración
Humanidades	Literatura, filosofía, ética, lógica y estética.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, taller de lectura y redacción, lengua adicional al español y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Fuente: DOF, 2012a, p. 41.

Enseguida me centraré únicamente en describir el campo disciplinar de comunicación, ya que es el que me enfoco en este estudio. Este campo ha sido modificado a lo largo de la instrumentación de la RIEMS, y un cambio importante está relacionado con la asignatura de Literatura, ya que inicialmente formaba parte de este campo disciplinar; sin embargo, en 2017 se encuentra en el campo de las Humanidades.

El campo disciplinar de comunicación está constituido por las asignaturas relacionadas con la enseñanza del español como lengua materna (comunicación en el caso de CONALEP y Taller de Lectura y Redacción en otros subsistemas), las lenguas extranjeras y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A su vez, este campo está formado por 12 competencias disciplinares básicas; sin embargo, como en este trabajo interesan particularmente las que competen directamente al español, señalaré sólo nueve de estas competencias disciplinares.

Las competencias disciplinares básicas de comunicación se refieren a la capacidad de comunicación efectiva en español en distintos contextos que deben tener los estudiantes. Se espera que los estudiantes que hayan desarrollado estas competencias sean lectores críticos, que comuniquen y que argumenten sus ideas efectiva y claramente, por medio del habla o de la escritura. (DOF, 2008b). Asimismo, en las competencias de este campo disciplinar se busca que los estudiantes “reflexionen sobre la naturaleza del lenguaje y sobre su uso como herramienta del pensamiento lógico” (DOF, 2008b, p. 8). En la tabla 3 sintetizo las competencias disciplinares básicas del campo de comunicación.

Tabla 3

*Las competencias disciplinares básicas de comunicación*

1.	Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2.	Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
3.	Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
4.	Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
5.	Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
6.	Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
7.	Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros
8.	Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
9.	Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.

Fuente: DOF, 2008b, p. 8.

Las acciones de formación y de certificación docente que se establecen en la RIEMS son dos, una es el PROFORDEMS y la otra es la CERTIDEMS. En la RIEMS se estipula que todos los docentes activos deben cursar y concluir el diplomado PROFORDEMS, en el que se pretende que los profesores conozcan e instrumenten las demandas de la reforma. Una vez que los docentes concluyen este diplomado deben certificarse a través de un proceso de certificación docente denominado CERTIDEMS. Enseguida explico el diplomado y la certificación.

El PROFORDEMS es un diplomado semipresencial, construido alrededor de actividades presenciales y en línea, que constituyó una de las primeras acciones en el proceso de instrumentación de la RIEMS. También se cuenta con la opción de especialidad, si el docente decide cursarla en lugar del diplomado. El programa fue diseñado por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y en fechas más recientes ha sido ofrecido por universidades estatales (Castro-Valles, 2015).

El objetivo principal que se expresa sobre el PROFORDEMS es la formación de docentes de EMS en el enfoque por competencias del MCC con base en los referentes teóricos, metodologías y procedimientos en los que se basa la RIEMS, para que así los docentes modifiquen sus prácticas mediante estrategias innovadoras basadas en competencias (ANUIES, 2015). Este diplomado está formado por tres módulos estructurados en unidades. La tabla 4 condensa la estructura del PROFORDEMS.

Tabla 4  
*Estructura del diplomado: PROFORDEMS*

<b>Nombre</b>	Módulo I: LA RIEMS	Módulo II: Desarrollo de competencias del docente de la EMS	Módulo III: La planeación didáctica vinculada a competencias
<b>Unidades</b>	1. La RIEMS: una estrategia incluyente que favorece el SNB en México 2. Elementos que constituyen el perfil del egresado 3. Atributos del perfil docente	1. Formación basada en competencias en la RIEMS. 2. Metodología para la planeación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje 3. Metodología de la evaluación en el enfoque por competencias y el rol docente 4. Diseño de instrumentos de evaluación	1. Relación contenidos – competencias 2. Gestión de ambientes de aprendizaje 3. Elección de una opción de certificación 4. Desarrollo para la opción de certificación elegida
<b>Horas</b>	40 horas	100 horas	60 horas

Fuente: ANUIES, 2013.

Sobre el PROFORDEMS, el estudio de Castro-Valles (2015) reporta resultados en los que los docentes expresan que en sus centros de trabajo, este diplomado ha pasado a ser obligatorio, no puede sustituirse por otro, y además es una de las condiciones para seguir dando clases frente a grupo.

Una vez que los docentes concluyen el PROFORDEMS deben iniciar el proceso de certificación llamado CERTIDEMS, para la que se abre una convocatoria. La certificación comprende la elaboración de un documento en el que los participantes desarrollen alguna de las siguientes cinco opciones de certificación:

- (1) Propuesta de una estrategia didáctica.
- (2) Evaluación, adaptación o creación de un material educativo.
- (3) Proyecto de mejora de la práctica educativa.
- (4) Proyecto de mejora de la gestión educativa.
- (5) Diseño o rediseño de un curso (SEP-AUNIES, 2015, p .9).

Cuando un docente concluye su trabajo de certificación debe ser evaluado por dos instructores del PROFORDEMS ajenos a la sede en la que el docente concluyó su diplomado o especialidad. Cuando los evaluadores concluyen la revisión del trabajo, envían un correo electrónico al profesor para concertar una reunión virtual que debe llevarse a cabo en alguna de las sedes que ofrezcan este diplomado. En esta reunión virtual los evaluadores le hacen preguntas al docente sobre el contenido del documento que elaboró, y al finalizar, le indican que recibirá un correo en el que se le hará saber si el dictamen fue favorable o no.

En suma, tanto el PROFORDEMS como la CERTIDEMS son mecanismos que exige el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y que los planteles y los profesores deben cumplir.

Por su parte, el SNB es considerado como uno de los componentes más importantes de la RIEMS debido a que éste es el encargado de avalar, por medio de evaluaciones, el grado de cumplimiento en el que los planteles realizan los cambios que se demandan en esta reforma (SEP, 2014b). A su vez, el SNB cuenta con un organismo evaluador

denominado Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior [COPEEMS].

El grado de cumplimiento se mide por medio de niveles. En total son cuatro y el primero es el nivel más alto. En cada uno de los niveles, el plantel tiene derecho a solicitar prórrogas que, en general, oscilan entre los dos y cuatro años; algunas se conceden solamente una vez. Las prórrogas tienen dos fines. El primero es que el plantel se mantenga en su nivel actual y no deje de formar parte del SNB (en caso de no cumplir con los requisitos del siguiente nivel al momento de la evaluación), y el segundo es proporcionarle cierto tiempo para mejorar los aspectos señalados en la evaluación. Para alcanzar un nivel mejor, el plantel debe comprobar que cumple en mayor medida con aquello que se le demanda en la RIEMS. Además, una vez que el plantel logre el nivel más alto (Nivel 1), éste deberá someterse a más evaluaciones que aseguren su permanencia en el SNB (COPEEMS, 2013).

Los planteles que busquen pertenecer y los que ya están adscritos al SNB tienen que comprobar cierto nivel de cambio en los siguientes aspectos:

- Planes y programas de estudio bajo el modelo por competencias y desarrollo de los campos del conocimiento contemplados en la RIEMS.
- Planta docente que cumpla con las competencias expresadas en la RIEMS.
- Organización escolar que facilite el aprendizaje, que proporcione seguridad y que permita el desarrollo de los estudiantes.
- Instalaciones suficientes para que se facilite el aprendizaje y el desarrollo de las competencias (SEP, 2014b).

Una de las pretensiones del SNB es cambiar la orientación de los procesos de evaluación de la práctica docente por medio de observaciones directas a cada plantel, entrevistas a docentes, y aplicación de instrumentos de evaluación estilo listas de cotejo, para que así cada plantel pueda pedirle al gobierno más apoyo económico para continuar haciendo mejoras en el plantel (Castro-Valles, 2015).

Enseguida presento información que contribuye a ilustrar el contexto del Subsistema CONALEP. El contexto de este subsistema es relevante, ya que el plantel que se estudió forma parte de este subsistema.

#### **2.4 El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)**

El CONALEP es una institución federalizada formada por una unidad central encargada de normar y coordinar al sistema, 30 Colegios Estatales, una Unidad de Operación Desconcentrada en la Ciudad de México, y la Representación del Estado de Oaxaca. En 2017, se reportó contar con un total de 308 planteles. La misión que persigue es la formación de profesionales técnicos bachiller mediante el modelo educativo por competencias. De igual manera, este subsistema se encarga de ofrecer capacitación y de evaluar competencias laborales y servicios de tipo tecnológico para satisfacer las necesidades del sector productivo (CONALEP, 2017).

La historia de este subsistema inició en 1978, cuando el Presidente José López Portillo firmó el decreto oficial de su creación. En este decreto se estipuló la necesidad de contar con instituciones que ayudaran a vincular a la escuela con el sector productivo, y con base en esta premisa surgió el CONALEP (CONALEP, 2010).

En el libro histórico *“Una propuesta al futuro”* (CONALEP, 2010) se describe la cronología de las reformas y de los programas más importantes que ha tenido el CONALEP.

En el año de 1989 se estableció el “Sistema de formación de recursos humanos para la producción y desarrollo” y el “Modelo Educativo Integral del CONALEP”. A partir de estos, más tarde se derivaron el “Programa modular de formación profesional técnica” y “el “Sistema de Educación basada en Competencias”.

En 1993 se reformó el decreto de 1978 que dio origen al CONALEP, y como resultado se institucionalizó el acercamiento y cooperación con sectores productivos por regiones.

En 1994 con ayuda del Banco Mundial se implementó el “Programa de Educación Basada en Normas de Competencias” en 32 carreras y en 110 planteles. Este fue un suceso

importante, ya que se introdujo el discurso de las “competencias” en el contexto del CONALEP.

Posteriormente, en 1997 se renovó el modelo académico de CONALEP e inició el “Programa de Complementación de Estudios para Ingresar a la Educación Superior” (PROCEIES). Este programa permitió (en caso de que el profesional técnico lo deseara) que los estudiantes titulados cursaran y acreditaran seis materias complementarias como: Química, Matemáticas, Biología, Filosofía e Introducción a las ciencias sociales, para así tener la equivalencia del bachillerato. A partir de esta esta reforma, los egresados del CONALEP pudieron tener acceso a los estudios superiores. Asimismo, en este mismo año se incluyó el módulo de “Valores” en todas las carreras. Cabe mencionar que a pesar de que desde 1997 el CONALEP ofrecía oportunidades que les permitían a los estudiantes seguir con sus estudios superiores, fue hasta 2011, cuando se le reconoció por decreto oficial (DOF, 2011) como una institución de educación media superior.

En 2001 se inició el “Programa de Calidad Acreditada y Certificada” y comenzó una reforma académica en la que se buscó incorporar competencias contextualizadas, programas de tutorías, y tecnologías de la información.

En 2003 se emprendió la prueba piloto de la “Reforma Académica”, en la que los planes de estudio incluyeron obligatoriamente las asignaturas propedéuticas de bachillerato que posibilitaron el egreso de los estudiantes como profesional técnico-bachiller. De igual manera, en el 2003 se fortaleció la formación de los docentes para desarrollar las “Competencias Contextualizadas”. Posteriormente, en 2004 se generalizó la reforma curricular del 2003 a todo el CONALEP.

En 2007 se reorientó el Modelo Académico hacia la Calidad y Competitividad (MACC) que re-impulsó el objetivo original del CONALEP: formar profesionales técnicos, sin restarle importancia al bachillerato general. Un año después, en 2008, se implantó en todo el sistema el “Modelo Académico: Educación de Calidad para la Competitividad”, mismo que permitió el egreso de los alumnos como profesional técnico o como profesional técnico-bachiller. En este año también comenzaron los trabajos por parte del subsistema para instrumentar la RIEMS.

Como puede apreciarse, el CONALEP es un subsistema que ha pasado por varias reformas a lo largo de su historia. Asimismo, destaca que el concepto *competencias* aparece y se mantiene en la retórica de las reformas que se dieron al interior del subsistema desde los noventa.

Un estudio que aporta información sobre el contexto del CONALEP es el realizado por Ramsey, Carnoy y Woodburne (2000). Este estudio fue una evaluación al CONALEP y a las universidades tecnológicas, que solicitó el gobierno de México. En esta evaluación se indica que el CONALEP tiene fortalezas y debilidades. Asimismo, los evaluadores mencionan que este subsistema se ha caracterizado por ofrecer ayuda a personas y comunidades marginadas mediante diversas capacitaciones de tipo social. También señalan que los estudiantes que pertenecen a la institución tienen un nivel socioeconómico bajo. Un aspecto más que describen es que los aspirantes que pretenden estudiar en los planteles de este subsistema tienden a obtener calificaciones suficientes, más no sobresalientes, en los exámenes de ingreso a la EMS.

Ramsey, Carnoy y Woodburne (2000) también reportan que cerca de la mitad de los estudiantes encuestados en el estudio expresaron que el CONALEP era su primera opción, lo que quiere decir que para la otra mitad no lo era; sin embargo, los estudiantes mencionan tener una buena imagen del subsistema. Asimismo indican que 80% de los empleadores encuestados mencionaron estar satisfechos con las actitudes, conocimientos y prácticas de los egresados del CONALEP. Finalmente, estos investigadores mencionan que la formación de los docentes para la enseñanza de competencias laborales no ha sido una tarea fácil; no obstante, se ha buscado formarlos.

**2.4.1 El campo disciplinar de comunicación en el subsistema CONALEP.** Las asignaturas y contenidos destinados al estudio del español como lengua materna en la EMS dependen del subsistema en que se estudie. En algunos subsistemas pueden ser dos semestres de estudio, mientras que en otros son cuatro o incluso seis.

En el caso del CONALEP, los planes de estudios de todas las carreras técnicas (que ofrece el subsistema) establecen dos módulos para el estudio de la lengua materna, y éstos son parte de la formación básica de los estudiantes. En este subsistema, a las asignaturas se les llaman módulos, y un módulo equivale a un semestre de estudio.



El primer módulo se llama “Comunicación para la interacción social”, tiene una duración de 90 horas por semestre que se distribuyen en cinco horas por semana, y se imparte en el primer semestre dentro del plan de estudios. El segundo módulo se denomina “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional”, se imparte en el segundo semestre y cuenta con una duración de 54 horas por semestre que son distribuidas en tres horas por semana.

Más adelante, en el capítulo 5, presentaré un análisis que contiene más detalles sobre el campo disciplinar de comunicación en este subsistema. Enseguida continúo con la presentación del marco teórico que dio sustento a este estudio.

# **MARCO TEÓRICO**

### Capítulo 3. Marco teórico

Este apartado está estructurado en dos apartados principales. El primero abarca la revisión de la literatura en torno a los estudios empíricos sobre las reformas curriculares y los estudios empíricos enfocados en la enseñanza de la lengua materna. En el segundo apartado se encuentran los referentes teóricos que dan sustento a esta investigación.

#### 3.1 Revisión de la literatura

Con los objetivos principales de comprender y abordar el objeto de estudio, consulté estudios empíricos recientes que me permitieron conocer el estado actual de la investigación en torno a las reformas curriculares, y también sobre la enseñanza de la lengua materna. Sin embargo, también consideré pertinente incluir algunos estudios menos recientes, pero significativos para la comprensión del objeto de estudio. Es importante mencionar que esta revisión de la literatura no es exhaustiva.

Para realizar la búsqueda de literatura consulté bases de datos como *EBSCO*, *Google* y *Google académico*. Las palabras en inglés que empleé para encontrar estudios y publicaciones académicas fueron: *disciplinary literacy in English, language arts, mother tongue education, curriculum, curricular reforms, y high school*. En el caso de las palabras en español empleé: literacidad disciplinar en lengua materna, enseñanza de la lengua materna, enseñanza del español como lengua materna, bachillerato, currículo, reformas educativas, reformas curriculares, entre otras. De igual modo, busqué estudios y publicaciones en revistas especializadas en inglés como: *Journal of Adolescent and Adult Literacy, Reading Research Quarterly, y Curriculum Inquiry*. En cuanto a las revistas en español, consulté las siguientes: *Perfiles Educativos, Revista Iberoamericana de Educación, Lectura y vida, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, entre otras. A su vez, las referencias de los distintos textos consultados dirigieron mi atención e interés hacia otros más. La mayoría de los estudios consultados se limitan al contexto de la educación media superior debido a que es el nivel educativo en el que se ubica este estudio; no obstante, también consideré algunos estudios del nivel básico y superior, lo cuales decidí incluir debido a sus aportes y semejanzas con el objeto de estudio.

**3.1.1 Estudios empíricos sobre reformas curriculares.** El panorama en torno a las reformas curriculares ofrece una variada y extensa literatura a nivel internacional y nacional, que aborda el tema centrándose en diferentes aspectos del proceso de reforma curricular basándose en diversos referentes teóricos y metodológicos. En esta sección presento estudios empíricos sobre reformas curriculares siguiendo un orden temático cronológico que parte del contexto internacional al nacional. El contexto internacional está organizado por temas. El primer tema es sobre los estudios que emplean la teoría de los objetos limitáneos, el segundo es sobre la agencia de los docentes en un contexto de reforma curricular, el tercero es sobre la identidad profesional de los docentes y las experiencias emocionales ante una reforma curricular, el cuarto es sobre las formas en la que los docentes leen los documentos curriculares que pertenecen a una reforma. Después, los estudios en el contexto de México sólo siguen una secuencia cronológica, ya que son pocos.

Emad y Roth (2009) señalan que en repetidas ocasiones, la investigación sobre la implementación de políticas educativas y el proceso de creación de estas políticas están poco vinculados, y por lo tanto pueden presentarse conflictos y contradicciones entre quienes crean estas políticas y entre quienes las instrumentan. Basándose en la teoría de los objetos limitáneos, Emad y Roth (2009) realizaron un estudio de caso de corte etnográfico en el que examinaron el proceso de una reforma educativa a la educación vocacional en el sector marítimo en Canadá. Para estos autores, la reforma educativa es un objeto limitáneo “porque atraviesa los límites de diferentes comunidades, como las de los diseñadores de reforma y los actores que las instrumentan. Los objetos limitáneos propician diferentes tipos de prácticas entre las comunidades, y al mismo tiempo facilitan la comunicación entre ellas” (p. 23, en inglés el original). Asimismo, explican que la teoría de los objetos limitáneos permite analizar el estado actual de una reforma, y también consideran que tiene el potencial de ilustrar las tensiones y retos al implementar una reforma para que, posteriormente, puedan realizarse revisiones y ajustes. A su vez, estos autores perciben a la reforma y a los documentos derivados de la reforma como objetos limitáneos.

Para Emad y Roth (2009) fue relevante estudiar la educación marítima, debido a que todos los sistemas que ofrecen este tipo de educación se guían por los mismos estándares

educativos internacionales. El objetivo principal de esta reforma fue la certificación a nivel sistema, que consistió en la obtención de un certificado de competencias que demostrara que los estudiantes eran competentes para trabajar a bordo de un barco. La base de datos de su investigación es diversa y consistió en notas de campo; videograbaciones de cursos; entrevistas a estudiantes, marinos, docentes, directivos y diseñadores de los cursos; documentos sobre la reforma; y también programas de estudio.

El estudio de Emad y Roth (2009) muestra cómo es que las escuelas enfrentan varias dificultades cuando intentan instrumentar lo que les demanda una política educativa. Estas dificultades pueden deberse a varias razones; por ejemplo, en el caso de la reforma que analizaron, el administrador *marítimo* diseñó la política de manera aislada e hizo un traspaso directo de la información de la convención a la que asistió, al contexto educativo canadiense. En otras palabras, no hubo una traducción o ajuste de la política con las prácticas actuales y con la cultura de las escuelas marítimas de su país; este hecho también fue percibido por los participantes de este estudio. De igual manera, algunos participantes percibieron que la reforma era general, vaga y ambiciosa. Otra dificultad que encontraron fue la falta de comunicación activa entre administrador y la escuela. También encontraron que los diseñadores de los cursos deben trabajar en la creación de programas siguiendo objetivos que no les quedan claros, ya que estos objetivos eran breves y se prestaban a distintas interpretaciones.

Otro aspecto que Emad y Roth (2009) mencionan en su estudio es sobre un foro que se creó entre las distintas instituciones que ofrecen educación marítima. En este foro las instituciones se reunían y así se daba la oportunidad para comunicarse, colaborar, abordar inquietudes y obtener una voz grupal que facilitara el proceso de instrumentación de la reforma. Finalmente estos autores concluyen que, a pesar de que en ocasiones la interacción en el foro no era del todo efectiva o bien producía resultados productivos, esta interacción seguía teniendo potencial para lograr una comunicación y una gestión más efectiva.

También bajo la perspectiva teórica de los objetos limitáneos, Banner, Donnelly y Ryder (2012) realizaron una investigación en el contexto de la educación secundaria en Inglaterra. Estos autores centraron su interés en analizar una reforma curricular enfocándose específicamente en los mecanismos y relaciones institucionales que actúan

como mediadores en el proceso de reforma. Además, estos autores revisaron documentos públicos y de política educativa. El análisis que hicieron surgió a partir de entrevistas realizadas a docentes para conocer sus perspectivas sobre varios aspectos relacionados con la ejecución de un programa de estudios para la enseñanza de la ciencia. El programa de estudios llevó el nombre de: *How Science Works* (HSW). Este programa requería que los docentes de ciencia enseñaran a sus estudiantes la forma en que la ciencia genera conocimiento.

Banner et al. (2012) se apoyaron en la teoría de los objetos limitáneos, ya que consideraban que el programa HSW es un objeto limitáneo clave. Los autores conciben este concepto como aquellas “*entidades que son compartidas a través de límites institucionales y sociales, pero que son lo suficientemente flexibles para satisfacer diferentes agendas*” (p. 577, en inglés el original). En otras palabras, los objetos limitáneos son entidades vagas que se usan en varios contextos, porque permiten cubrir diversas necesidades. Además, señalan que el programa HSW es un elemento de una política educativa de tipo curricular que no adopta una forma única, sino varias. Esto significa que el programa no aparece en el proceso de ejecución de reforma solamente en la modalidad de texto abstracto, programa de estudios, o como una serie de prácticas; sin embargo, sí aparece como cada una de estas modalidades, e incluso como otras.

Finalmente, Banner et al. (2012) concluyen que los diseñadores del currículo deberían reconocer que los docentes experimentan patrones de visibilidad e invisibilidad institucional que difieren de los que experimentan los creadores de las reformas. Asimismo, resaltan que las reformas curriculares toman forzosamente diversas modalidades y diversos significados a lo largo de las redes que se forman al ejecutarlas. Las redes son un punto clave para los cambios, por lo que estos autores exhortan a no percibirlos como una disfuncionalidad, sino como oportunidades para ajustar y validar responsabilidades y percepciones profesionales que son diferentes.

En Suecia, Hultén (2013) también empleó la teoría de los objetos limitáneos, con un entendimiento de la teoría similar al de Banner et al. (2012), para analizar cómo es que un concepto denominado “esferas profesionales” (*spheres of work*) llega y se mantiene en el discurso pedagógico sueco, en los libros de texto, y en el trabajo escolar bajo una reforma

curricular en la educación básica obligatoria, que tuvo lugar a finales de los sesenta. El concepto de “esferas profesionales” era de tipo temático y centrado en el estudiante, organizado en unidades con contenidos de una o varias asignaturas.

Hultén (2013) contó con diversos materiales empíricos como documentos del currículo nacional sueco, artículos que emplearon el término de “esferas profesionales” y entrevistas a tomadores de decisiones, docentes que participaron en la creación de programas, creadores de libros de texto, entre otros. Hultén siguió un enfoque histórico conceptual que le permitió hacer un rastreo histórico del uso del término “esferas profesionales”, presente en sus materiales empíricos, para así identificar y concluir que el término de “esferas profesionales”, que logró un papel central en documentos curriculares suecos, llegó de manera discreta y sin propiciar mucho debate, a pesar de haber sido percibido como un concepto vago que se estaba de moda. Para concluir, Hultén puntualiza que en su momento el término de “esferas profesionales” fungió como un objeto limitáneo que permitió abordar retos pedagógicos que eran comunes para varios actores (entre ellos los docentes de primaria y los de secundaria), sin que hubiese un consenso entre ellos.

Por su parte, Priestley, Edwards, Priestley y Miller (2012) realizaron un estudio que consistió en dos estudios de caso, uno en el bachillerato y el otro en un *college* en Escocia. Estos autores partieron desde una perspectiva social relacionada con la agencia de los docentes ante los programas de estudio en el marco de una reforma educativa. Priestley et al. (2012) entienden por agencia al gran repertorio de formas para maniobrar a las que recurren los docentes, así como las posibilidades y tipos de acción con los que cuentan para actuar en situaciones y periodos específicos.

Priestley et al. (2012) aplicaron entrevistas, realizaron observaciones y dirigieron grupos focales con estudiantes para entender el proceso curricular de cómo se pasa del programa de estudios a su ejecución en el aula. Estos autores introducen su estudio argumentando que el cambio educativo sigue siendo problemático, tanto para los diseñadores de política educativa como para los docentes; ya que a lo largo de varias décadas, la política educativa ha buscado imponer el cambio en las escuelas. De igual modo, mencionan que en las investigaciones en el contexto angloparlante se ha reportado la intensificación del trabajo del docente y el aumento del papeleo y de la burocracia, por lo

que los docentes expresan sentir que se les ha restado autoridad, y también externalizan sentimientos de marginación a nivel profesional.

Los resultados que arrojaron los estudios de caso de Priestley et al. (2012) dan muestra de la complejidad y diversidad que se generó al implementar un programa de estudios en el aula, debido a los distintos niveles de agencia que se reflejaron por medio de las entrevistas y de las observaciones. Estos autores infirieron que las diferentes experiencias previas, las trayectorias, las aspiraciones, la situación actual del empleo (ej. por contrato, o con base), y los valores pueden influir en el currículo que implementa el docente y que viven los estudiantes. Por último, concluyen que el nivel de agencia que logran los docentes varía dependiendo de su contexto y de las restricciones o posibilidades que éste les proporciona, por lo que es un factor esencial en el cual convergen creencias, valores y atributos que los docentes movilizan en ciertas situaciones, incluida la política externa.

En China, Lee, Huang, Law y Wang (2013) realizaron un estudio cualitativo en el que exploraron los cambios de identidad profesional y las experiencias emocionales de trece docentes ante una reforma curricular en la primaria. La reforma era a gran escala y trajo consigo varios retos para los docentes como realizar cambios profundos en los programas de estudio. La reforma china exigió que los docentes cumplieran varias funciones como desarrollar y liderar programas de estudio para su escuela, implementar prácticas pedagógicas innovadoras y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Las escuelas fueron seleccionadas con base en su buena reputación. Se hicieron entrevistas semiestructuradas a los docentes, que se analizaron mediante las cuatro etapas que sugieren Marshall y Rossman (1995, como se cita en Lee et al., 2013), las cuales incluyen a) organizar los datos, b) generar categorías y temas, c) comprobar hipótesis emergentes, y d) buscar explicaciones alternativas posibles.

Algunos de los resultados del estudio de Lee et al. (2013) fueron los siguientes: cinco de los docentes se describieron como conservadores y expresaron no tener la habilidad que les exigía el nuevo modelo, ellos se sentían cómodos con la enseñanza tradicional; y además, creían que funcionaba y que era adecuada para enseñar lengua a sus estudiantes. La reforma creó en ellos sentimientos de impotencia por no poder seguir



enseñando como lo habían venido haciendo. Otros tres docentes se describieron como experimentales, inicialmente rechazaron la enseñanza tradicional y buscaron incorporar métodos de enseñanza más flexibles para que sus estudiantes aprendieran; no obstante, después dijeron que no podían seguir con esa dinámica de trabajo por no sentirse satisfechos con la reforma. Otros dos docentes se consideraron como modelos de la reforma debido a su excelente desempeño durante el proceso de instrumentación. Estos docentes fungieron como líderes y responsables de implementarla, uno de ellos comentó sentirse feliz, y otro cansado por el número de actividades que demanda ser líder. Los tres docentes restantes fueron los novatos que expresaron tener dificultades para el manejo de sus grupos, y también ansiedad por consolidarse como docentes capaces de enseñar bajo los nuevos preceptos de la reforma.

Por último, Lee et al. (2013) encontraron algunos factores que pueden desalentar a los docentes para implementar innovaciones curriculares: personales (responsabilidades familiares como tener hijos pequeños); tensiones entre las aspiraciones de la reforma y la realidad educativa, como la falta de claridad para implementarlas en el aula y la falta de oportunidades para su desarrollo profesional.

En el contexto latinoamericano, Ziegler (2003) llevó a cabo una investigación exploratoria de corte cualitativo. Esta investigadora analizó las formas en las que los profesores de algunas escuelas públicas de educación general básica leían documentos curriculares bajo el marco de una reforma curricular de los noventa. La reforma fue difundida principalmente por medio de documentos impresos que elaboraron distintas instancias gubernamentales de Argentina. Estos documentos no ofrecían prescripciones que guiaran las prácticas docentes, por lo que los profesores eran los encargados de dar sentido a los contenidos de los documentos y, a partir de esto, estructurar la nueva pedagogía. Entre los instrumentos para la recolección de los datos se contó con encuestas y entrevistas semiestructuradas. Para analizar sus datos, la autora empleó algunas de las herramientas analíticas de la teoría de la recepción de la crítica literaria.

Algunos de los resultados que arrojó el estudio de Ziegler (2003) son la identificación y caracterización de dos grupos de lectores. El primer grupo de profesores le dio un nuevo significado a los contenidos de los documentos a partir de las concepciones

que ya tenían internalizadas. Para estos participantes la reforma no supuso un cambio profundo en su práctica docente, sino un cambio en la presentación de los nuevos formatos para planear sus clases, y en el uso de nuevos términos para darle norma a su quehacer pedagógico. Otro modo de lectura que encontró fue aquel en el que los participantes aceptaron que coexisten distintas perspectivas, para ellos la reforma no implicó cambios profundos, sino que fue un medio para validar la forma en la que ellos ya venían trabajando. Este grupo de docentes admitió que realizó prácticas diferentes partiendo de su deseo por hacerlo o también por el de la institución. La diferencia entre el primer grupo y el segundo es que en el segundo hay cierta reflexión sobre su trabajo en el aula. Asimismo, Ziegler (2003) indica que la reforma les proporcionó una "serie de nuevas denominaciones para aludir a las cuestiones pedagógicas". En otras palabras, los documentos curriculares les aportaron a los docentes una "nueva enciclopedia", la cual fue adoptada considerablemente por ellos.

Finalmente, Ziegler (2003) concluye que las reformas que se proponen por medio de documentos curriculares cuentan con poco potencial para propiciar un cambio que lleve a instaurar nuevas prácticas pedagógicas. De este modo, las reformas fungen como medios útiles para introducir "la retórica del cambio"; pero que al mismo tiempo son "vulnerables a la hora de modificar la cotidianidad de la acción escolar" (p. 672).

Enfocándose en una reforma constructivista a la educación básica que tuvo lugar en 1991 en México, Tatto (1999) estudió los retos y dificultades que la reforma trajo consigo al momento de su instrumentación. Para el estudio recurrió a la observación, encuestas y entrevistas. Esta autora subraya que la calidad de la enseñanza era una de las prioridades del gobierno de aquel entonces, debido a que había un interés por competir a nivel mundial; sin embargo, no se presentaron cambios en la formación de los docentes.

La formación del profesorado, bajo el marco de esta reforma, fue a través de talleres masivos de duración corta que siguieron la estrategia de cascada. Tatto (1999) encontró que si bien, los formadores de docentes fueron entrenados desde un enfoque constructivista, ellos no lo hicieron de la misma forma cuando capacitaron a los docentes, y por lo tanto los profesores no lo pudieron aplicar con sus estudiantes. Un aspecto más que arrojó este estudio fue que a pesar de que la reforma requería de la conformación de comunidades de

aprendizaje, no fue posible debido al autoritarismo de las escuelas. No obstante, los docentes y directivos reconocieron la necesidad de conformar comunidades de aprendizaje. Asimismo, la investigadora identificó que uno de los mayores retos de una reforma de este calibre es que los docentes deben tener un dominio profundo sobre los contenidos de las asignaturas. Un reto más que menciona Tatto (1999) es la dificultad que hay para promover innovaciones cuando se cuenta con recursos limitados y momentáneos. De igual manera, observó que no se dio seguimiento una vez terminada la formación, y los docentes simplemente regresaron al aula sin reflexionar sobre la capacitación que les dieron. Cabe mencionar que varios maestros externaron su necesidad de continuar con más cursos de formación, ya que presentaron dificultades para llevar lo aprendido a la práctica.

Por último, Tatto (1999) menciona que hay una contradicción cuando se pretende formar docentes emprendedores, críticos, activos y creativos que trabajan bajo un sistema controlador, rígido y con recursos limitados.

Por su parte, López-Bonilla y Tinajero (2009) realizaron un análisis sobre las opiniones de 60 docentes del bachillerato tecnológico mexicano bajo el marco de la reforma curricular de 2004. Las autoras señalan que las reformas que han presentado modificaciones más drásticas pueden identificarse en el bachillerato tecnológico, particularmente en los cambios en el modelo pedagógico, en los contenidos y en la estructura. Estas autoras presentan los resultados del análisis de cuatro preguntas abiertas adaptadas y traducidas a partir del cuestionario *School Reform Opinionnaire* de Brown (1994) que les permitieron indagar sobre los beneficios y retos que enfrentaron los docentes cuando se instrumentó la reforma. Los datos fueron analizados siguiendo el modelo de Mayring (2000).

Al revisar los programas de la asignatura destinada a la enseñanza de la lengua materna en dicho subsistema, López-Bonilla y Tinajero (2009) se percataron de la poca congruencia que tenía el programa con el enfoque educativo y con los objetivos de la reforma. De igual modo, identificaron que el programa no contaba con una propuesta adecuada enseñar la asignatura de lengua materna, lo cual fue un factor que incidió en la incertidumbre del profesorado. En relación con los resultados sobre las debilidades de la reforma, se encontraron respuestas que indicaron que la reforma tuvo una planeación e

instrumentación deficiente, la información no fue oportuna, no se capacitó a los docentes, la infraestructura fue inadecuada, los grupos eran grandes, y los estudiantes estaban poco preparados. Sobre las fortalezas de la reforma, encontraron que el modelo era una de ellas, así como la promoción del trabajo en equipo, y el planteamiento de la reforma. Por último, estas autoras concluyen que si bien los docentes no se oponen a los cambios y a las innovaciones que demandó la reforma, si cuestionaron la forma en la que se instrumentó e impuso.

Enfocándose en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, Gutiérrez y Rivera-Morales (2012) realizaron un estudio en el que entrevistaron a veinte docentes de bachillerato sobre algunos aspectos de la reforma. Las entrevistas fueron semiestructuradas y la guía se validó por medio de jueces. El objetivo del estudio fue conocer la representación social que tienen los docentes sobre el Marco curricular común (MCC) enfocado en el desarrollo de competencias, así como aspectos relacionados con la formación docente, la evaluación y la gestión.

Algunos de los resultados del estudio de Gutiérrez y Rivera-Morales (2012) fueron que los docentes indicaron que el MCC implicó una reestructuración de contenidos ambiciosos y de baja calidad. Otro hallazgo fue que cuando los profesores tenían que planear sus clases, entraban en conflicto debido a que en lugar de objetivos tenían competencias. Asimismo, los docentes comentaron que no se les había actualizado para trabajar con el modelo, ni tampoco se les habían proporcionado recursos tecnológicos. También señalaron no tener una noción clara de qué hacer en cuanto a su práctica docente para lograr las demandas del modelo educativo. Un hallazgo más es que los profesores reportaron que la institución les había pedido realizar ciertas estrategias para acreditar materias y evitar la deserción, así como para registrar calificaciones más altas de lo que en realidad eran. En síntesis, los docentes consideraron que la reforma no había ayudado a mejorar la formación de los estudiantes.

Para concluir, refiero el estudio de Escalante, Ibarra y Fonseca (2015), quienes también se centraron en la RIEMS para llevar a cabo dos trabajos de investigación en el estado de Morelos. Estos autores hicieron una revisión del término “competencias”; administraron encuestas y entrevistas a los docentes, y reportaron las percepciones, las

interpretaciones y las formas en las que estos profesores desarrollan la educación basada en competencias en el salón de clase. Entre los resultados de la revisión del concepto de competencia, estos investigadores encontraron que es un término polisémico, e incluso reportan que varios especialistas coinciden en que es “confuso”. Algunos de los hallazgos que surgieron de las entrevistas es que los docentes opinaron que las competencias son una “moda” del gobierno en turno. Los resultados que derivaron de las encuestas mostraron que la mayoría de los profesores no tiene claro el modelo de educación basada en competencias. También se encontró que una cantidad considerable de profesores no ha concluido el PROFORDEMS, y que un número aún mayor de profesores no se ha certificado. Otro de los hallazgos más significativos fue que los docentes exigen que se les capacite para poder evaluar sus asignaturas; sin embargo, las autoridades han contestado que “serían muchos cursos”. Finalmente, se encontró que el trabajo colegiado entre los profesores es deficiente, debido a que lo que se hace en las reuniones es quejarse de los aspectos laborales o administrativos de las escuelas.

A modo de cierre, en esta sección se presentaron estudios sobre reformas curriculares de los que resaltan que hay diferentes aspectos al interior de las reformas que han interesado estudiar como: la identidad y las emociones de los maestros ante una reforma curricular, el análisis de cómo es que ciertos conceptos se adoptan y se mantienen en los discursos de las reformas, los mecanismos (como los programas de estudio de las asignaturas) que funcionan como mediadores en un proceso de reforma, la agencia de los docentes, los modos en los que los profesores leen documentos curriculares, y los retos y dificultades que presentan ante las reformas curriculares. De esta revisión también sobresale que no hay forma única, ni exclusiva para estudiar las reformas curriculares.

**3.1.2 Estudios empíricos sobre la enseñanza de la lengua materna.** En esta sección introduzco los estudios que abordan la enseñanza de la lengua materna en varios contextos. Sigo la lógica de una organización cronológica que parte de los estudios del contexto internacional a los del contexto nacional.

Scherff y Piazza (2008) realizaron una investigación en Estados Unidos partiendo del concepto *Opportunity to Learn* (OTL), el cual consiste en la capacidad que tienen las escuelas para proveer oportunidades de aprendizaje adecuadas a todos los estudiantes. El

término OTL implica cambiar del enfoque centrado en los fines o los resultados (*output*) escolares, como los puntajes en exámenes, hacia los insumos (*input*) educativos o los recursos que se tienen para apoyar a los estudiantes a alcanzar estándares elevados. Estas autoras de este estudio estaban interesadas en estudiar las OTL desde la voz de los estudiantes y para ello, encuestaron a más de 3000 estudiantes de cuatro bachilleratos públicos inscritos en ocho programas curriculares diferentes, desde el de educación especial hasta el bachillerato internacional. Las escuelas eran distintas en términos de demografía y rendimiento académico. Para fines operacionales de su estudio, Scherff y Piazza (2008) definieron las OTL como las percepciones que tienen los estudiantes sobre las prácticas sociales que se construyen en el aula, en específico de escritura, orales, visuales y los recursos tecnológicos que son esenciales para facilitar el éxito académico, así como las ramificaciones políticas de los estándares, los exámenes estandarizados y las aspiraciones que tienen al concluir el bachillerato.

Entre los hallazgos del estudio de Scherff y Piazza (2008), se encontró que los estudiantes tienen mayores (o menores) decisiones y opciones para aprender, según los sistemas sociopolíticos de las escuelas a las que asisten. La encuesta confirmó que los estudiantes se vieron afectados frecuentemente por la escuela a la que asistieron. También se encontró que lo que aparece como textos literarios, se trata en realidad de textos breves tipo examen, lo cual constituye un ejemplo de la influencia negativa de los exámenes sobre el currículo. Otro factor que influyó en las OTL fue el currículo diferenciado, el cual consiste en dividir a los estudiantes (dependiendo de su rendimiento académico) en clases o rutas curriculares distintas.

En relación con la lectura, Scherff y Piazza (2008) encontraron que los estudiantes de programas curriculares de alto nivel no sólo leían más, sino que además tenían mayor diversidad de materiales. También se encontró que los estudiantes de los programas curriculares de alto rendimiento tenían más acceso a discusiones en la clase que los de programas de educación especial o general, los cuales se enfocaban más en contestar actividades del libro. En adición a la lectura y escritura, reportan resultados similares a los de otros estudios en donde el libro de texto se utilizó más de la mitad de la clase, lo que parecía indicar que el libro de texto sigue siendo el recurso principal de la clase de lengua.

Finalmente, dentro de las implicaciones mencionan que el concepto OTL puede servir como un marco de referencia para la interpretación de los resultados de exámenes, así como para la discusión del éxito o fracaso de las escuelas.

En la investigación que realizó Peterson (2012) en Canadá, se analizó el contenido de una serie de documentos curriculares sobre la enseñanza del inglés como lengua materna en la primaria alta de diez provincias y dos territorios, mediante un análisis de contenido de tipo deductivo. El análisis tomó como marco de referencia los seis discursos propuestos por Ivanič (2004, como se cita en Peterson, 2012) sobre la escritura y su aprendizaje: *habilidades discursivas* (enseñanza enfocada en desarrollar habilidades mediante el uso de convenciones lingüísticas como ortografía, gramática, puntuación); *creatividad discursiva* (enseñanza que valora el contenido y el estilo; el estudiante escribe sobre temas de su interés, usa su creatividad, externa su voz y juega con el léxico); *proceso discursivo* (enseñanza centrada en promover el pensamiento y la toma de decisiones cuando se escribe, incorpora la creatividad discursiva, se da el tiempo para planear, hacer borradores, revisarlos y editarlos); *género discursivo* (se enseñan las características particulares de los distintos tipos y estructuras de los textos, su propósito y su contexto), *prácticas sociales discursivas* (enseñanza que provee oportunidades para escribir con un amplio rango de contextos y fines sociales, con el fin de participar en distintos contextos reales) y el *discurso sociopolítico* (se relaciona con el anterior; sin embargo, incluye el desarrollo del pensamiento crítico).

Con el fin de asegurar la confiabilidad de los resultados del análisis, Peterson (2012) contó con el apoyo de tres lectores, con quienes construyó las categorías por medio de una afinación consensuada. Algunos resultados fueron que todos los documentos curriculares presentaron al menos cuatro de los seis discursos de Ivanič, y sólo uno presentó todos. Asimismo, se encontró que el currículo de escritura del país presentaba una visión más amplia sobre la escritura y su enseñanza si se compara con análisis anteriores. Las habilidades discursivas no predominaron en los resultados de aprendizaje de los currículos analizados. También se encontró que algunos currículos enfatizan unos discursos sobre otros, e incluso de manera desproporcional.

Peterson (2012) aboga por la creación de un currículo más comprensivo que incluya prácticas sociales y discursos sociopolíticos. Asimismo, advierte que esto no debe traducirse en agregar grandes cantidades de elementos nuevos, sino en la reformulación de objetivos para que se integren las habilidades, la creatividad, los procesos, y los géneros discursivos con los discursos, para lograr una orientación con énfasis en lo social. Todo lo anterior es importante para que no se ignoren unos discursos y se prioricen otros.

Desde el enfoque de investigación-acción, Lai, Wilson, McNaughton y Hasio (2014) evaluaron, en siete escuelas del nivel medio en Nueva Zelanda consideradas de bajo logro académico, si una intervención basada en componentes de la literacidad genérica podía mejorar los resultados de los exámenes de lectura, el logro académico institucional. Además constataron si los docentes podían implementar lo aprendido en el aula. La intervención se basó en el enfoque *Learning School Model* (LSM), el cual fue diseñado para la mejora de una escuela como un todo. El LSM parte de dos principios. El primer principio establece que las prácticas de enseñanza necesitan ser desarrolladas a partir de la evidencia sobre la enseñanza y aprendizaje que hay en contextos específicos, y el segundo indica que las comunidades de aprendizaje profesional (*professional learning communities*) deben ajustar su enseñanza por medio del análisis colaborativo de los datos. Cabe mencionar que este enfoque ha sido replicado con éxito en diferentes contextos, tanto urbanos como rurales, con poblaciones de nivel socioeconómico bajo y con bajos niveles de literacidad.

Lai et al. (2014) buscaron abordar una problemática en específico: la desconexión continua que se presentaba entre los altos niveles de comprensión lectora que los estudiantes tenían al inicio de su trayecto académico, pero que después fueron disminuyendo a lo largo de los tres años del bachillerato junto con su rendimiento académico. Estos autores realizaron observaciones en el aula, encuestas a docentes y a estudiantes, e impartieron talleres. Toda la escuela participó en la intervención (directivos, docentes líderes, docentes); no obstante, sólo los docentes de lengua y matemáticas participaron en los talleres. Los resultados del estudio arrojaron evidencia sobre las mejoras en la comprensión lectora, así como un avance rápido en el logro académico de las instituciones. Por último, estos autores sugieren que la enseñanza de la literacidad genérica



y de las asignaturas es necesaria y debe seguir presente; sin embargo, la enseñanza apropiada de estas literacidades depende del diagnóstico sobre cómo se enseña y de cuáles son las necesidades de aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, Rotstein y BOLLASINA (2010) realizaron una investigación cualitativa en Argentina acerca de las concepciones y prácticas de escritura que implementaron los docentes en sus clases del nivel medio. Su marco teórico fue construido a partir de los conceptos: experiencia, prácticas pedagógicas y escritura. En la investigación participaron 20 docentes de varias disciplinas, incluidos los de lengua y literatura. Las escuelas participantes fueron tanto públicas como privadas, y los instrumentos empleados fueron relatos autobiográficos y entrevistas a profundidad.

Algunos de los resultados del estudio de Rotstein y BOLLASINA (2010) son que los docentes consideraban a la escritura como un medio o ejercicio, más que como un fin. Las actividades de escritura que más destacaron fueron las de contestar cuestionarios, hacer síntesis, resúmenes, mapas conceptuales, cuadros comparativos o ficciones. Además, las actividades de escritura eran consideradas como un medio para que los estudiantes investigaran, organizaran, conservaran, construyeran e hicieran suya la información. Asimismo, estas autoras señalan que en términos generales, los docentes sólo consideraron el producto y se olvidaron del proceso para producir un texto escrito, por lo que rara vez se recurrió a la reescritura del texto para mejorarlo, así como a la lectura de textos de escritores expertos o textos disciplinares como modelos. Finalmente, se identificó que la función que tiene el docente en cuanto a la escritura en el aula es de supervisión y administración.

También en el contexto de Argentina, Fernández y Carlino (2010) realizaron un estudio cualitativo cuyo objetivo fue explorar los retos que enfrentan los estudiantes al ingresar a la universidad. Estas autoras investigaron las prácticas de lectura y escritura que se realizaron en bachillerato y universidad, gestionaron grupos focales y entrevistas a doce docentes y a nueve estudiantes de los primeros años de dos facultades. En los resultados del estudio se reportó que los estudiantes mencionaron leer poco en el bachillerato, y en general lo que leían eran textos breves tipo manual. Además, los estudiantes comentaron que las actividades después de la lectura consistían en contestar cuestionarios con preguntas

cuya respuesta estaba explícita en el texto, en las que el único reto era localizarlas y reescribirlas en sus cuadernos. Algunos de los estudiantes entrevistados se quejaron de que si leían textos complejos, poco hacía el docente por ayudarles a comprenderlos, y en caso de no comprenderlos sólo indicaba volverlos a leer. En contraste, algunos otros mencionaron que sus profesores de bachillerato realizaban actividades de lectura y escritura para su desarrollo intelectual, el cual es esencial para seguir leyendo y escribiendo (ej. discusiones en clase, textos del mismo tema pero con distintas posturas de distintos autores, con la finalidad de discutirlos y llegar a una conclusión). De igual modo, la mayoría de los estudiantes señalaron que los textos de la universidad son de naturaleza distinta a los del bachillerato, ya que los textos universitarios son más complejos, densos, extensos y especializados. Algunos estudiantes externaron la necesidad de que el bachillerato los prepare mejor para los retos de lectura y escritura que les esperan en la universidad.

Por último, los docentes del estudio de Fernández y Carlino (2010) mencionaron no saber con exactitud qué se hace en cuanto a lectura y escritura en el nivel anterior, ya que su conocimiento proviene de sus experiencias como estudiantes; no obstante, reconocieron diferencias importantes en ambos niveles educativos, así como la complejidad de los textos. Uno de los docentes mencionó que el reto de un nivel educativo a otro se crea a partir de que la enseñanza de la lengua no ha sido la adecuada para el nivel del bachillerato, debido a que la lectura y la escritura, como habilidades básicas, son concebidas como transferibles o aplicables a cualquier tipo de texto y contexto.

En Colombia, Gutiérrez (2011) realizó una investigación de corte cualitativo e interpretativo en la que participaron trece docentes de escuelas públicas y privadas. Esta autora partió de la problemática de que en el nivel medio de su país, la enseñanza progresiva y reflexiva sobre la lengua oral ha estado ausente. Su objetivo fue estudiar las concepciones que tienen los docentes de español en cuanto a la enseñanza de la lengua oral. Los datos empíricos se obtuvieron por medio de entrevistas, grupos de discusión y las planeaciones de los docentes.

En el estudio de Gutiérrez (2011) se encontró que los docentes consideraron que la enseñanza de la oralidad debía orientarse a enseñar temas relacionados con la lengua oral y el desarrollo de actividades orales. A partir de lo anterior, Gutiérrez (2011) identificó que la

intención de los docentes era enseñar aspectos conceptuales, comunicativos y socio afectivos; sin embargo, en los objetivos de las secuencias didácticas no estaban interrelacionados. Asimismo, el objetivo que establecieron los docentes fue promover una oralidad espontánea en la que se deja de lado la reflexión. En cuanto a la concepción que tenían sobre la enseñanza de la lengua oral, más de la mitad (55%) de profesores aceptó que no la habían incorporado sistemáticamente en el nivel medio o no la habían vinculado a su práctica docente, el resto comentó incorporarla, pero en algunas ocasiones.

Por último, Gutiérrez (2011) encontró que la mayoría de los docentes diseñaron ocasionalmente algunas estrategias didácticas para mejorar la comprensión y producción oral de los estudiantes en el contexto académico. Finalmente, el grupo de docentes coincidió en la dificultad que tuvieron al intentar estructurar situaciones comunicativas a la par del desarrollo de contenidos, así como el diseño de materiales didácticos e instrumentos de evaluación.

En México, López Bonilla (2008) realizó un estudio cuyo objetivo fue analizar la forma en la que el acceso a la lengua escrita aparecía en los documentos de la Reforma del año 2004 del Bachillerato General y en los programas de estudio de las asignaturas de lengua y comunicación del subsistema. También comparó los propósitos del perfil de egreso del nivel con los del área de lengua y comunicación, y analizó en qué medida se reflejaban los objetivos de las diversas asignaturas que conforman esta área. El método para analizar los programas de estudio fue transversal y horizontal. La autora identificó que el enfoque pedagógico de los programas era el comunicativo funcional. Al analizar el documento, esta autora no encontró un manejo claro sobre las bases conceptuales del enfoque comunicativo.

En el análisis, López Bonilla (2008) encontró que los objetivos de los programas de las asignaturas eran ambiciosos, pero también vagos, carecían de principios que los explicaran y justificaran, no definían conceptos clave; y además, eran muy generales e inoperables. Además, reportó no encontrar elementos en los documentos para que los estudiantes pudieran acceder exitosamente a textos de varios niveles y tipos complejidad, ni tampoco a la resolución de problemas de significados textuales, las que eran algunas de las pretensiones de la reforma. La premisa anterior implicó que con todo y la reforma, no sería

posible contar con el perfil de egreso que exigido. Otro punto que destacó fue que los programas de estudio comprendían demasiados contenidos que por su naturaleza, la única manera de abordarse sería superficial. Asimismo, esta autora advierte que si se considera que los programas de las asignaturas son los únicos documentos curriculares con los que cuentan los docentes para planear y guiar sus actividades en el aula, ésta es una situación de cuidado debido a las características de los programas.

Por último, López Bonilla (2008) concluye que la propuesta curricular del bachillerato general demandaba actividades que tenían que ver más con los objetivos y las necesidades de la educación básica. Además, la propuesta del bachillerato percibe al estudiante como una persona que carece de los conocimientos y habilidades del nivel previo; y por lo tanto, esto representa un problema de grandes dimensiones que se evidencia en las propuestas curriculares, y que se debe a la desarticulación con la educación básica. De igual modo, menciona que queda pendiente analizar los programas de otros subsistemas para conocer cómo proponen la enseñanza de la lectura y cómo relacionan los contenidos curriculares con el nivel educativo anterior.

En otra investigación, López Bonilla (2013) analizó y comparó las prácticas disciplinares con las prácticas escolares como un medio para repensar la enseñanza de la lengua en el bachillerato; y también revisó el currículo prescrito de las asignaturas de dos modalidades distintas de EMS (general y tecnológico). El marco conceptual fue la alfabetización disciplinar y la teoría sociocrítica de Bernstein y Maton. El argumento central de la autora fue señalar las diferencias entre lo que se hace en las disciplinas, con que se hace en las asignaturas; especialmente en cuanto a las prácticas, tipos de textos, discursos, formas de aprendizaje, lectura y escritura, por mencionar algunos. Además, la investigadora señala la premisa de que las asignaturas tienen la función de preparar al estudiante para que tenga herramientas, conocimientos y habilidades que le permitan comprender y aprender a profundidad los conocimientos disciplinares.

Un punto importante que destaca López-Bonilla (2013) es que la enseñanza de la lengua materna se hace presente en mayor o menor medida dependiendo del subsistema. Otro punto que menciona esta autora es que el aprendizaje de la lengua materna en México no ha sido gradual ni ininterrumpido. Además, indica que la enseñanza del español (desde

la primaria hasta el bachillerato) se ha enfocado en los libros de texto y en la enseñanza tradicional, en la que lo más importante es la interpretación del docente, y que posteriormente deben volver a interpretar los estudiantes. En lugar de que se busque desarrollar una formación activa, participativa, crítica y que construya conocimiento como en las disciplinas.

En relación con la revisión que realizó sobre los programas de estudio de diferentes modalidades, López-Bonilla (2013) encontró que ambas asignaturas carecían de identidad disciplinar debido a que se enfocaban en enseñar aspectos superficiales de la lengua como la enseñanza de habilidades básicas. También encontró que si bien los programas declaraban un enfoque comunicativo para enseñar la lengua, el enfoque carecía de claridad para concretarlo en el aula. De igual modo, la autora encontró que varias de las actividades presentes en los programas del bachillerato eran más elementales que las de los niveles educativos anteriores, lo que da cuenta de la lejanía entre lo que se realiza en las asignaturas con lo que se hace en las disciplinas. La autora concluye que al presentarse esta situación, se puede identificar un retroceso hacia los aspectos básicos de la lengua, más que la progresión que debe existir de un nivel educativo a otro.

En síntesis, en los estudios empíricos sobre la enseñanza de la lengua materna puede apreciarse que se han empleado enfoques metodológicos y teóricos distintos. Asimismo, en estos estudios se ha puesto el acento en estudiar diferentes aspectos de la lengua materna como la oralidad, la escritura y la lectura. Y también se han estudiado aspectos de la enseñanza de la lengua materna desde la perspectiva de los estudiantes, desde la de los docentes y desde los documentos curriculares.

### **3.2 Referentes teóricos que sustentan este estudio**

Este apartado está organizado en siete secciones. En la primera presento una cadena curricular que es útil para situar el contexto en el que se ubican los estudios sobre reformas curriculares. En la segunda sección describo algunos ensayos analíticos sobre reformas curriculares. La tercera sección contiene la descripción de los ensayos sobre la enseñanza de la lengua materna. En la cuarta presento algunas propuestas para la enseñanza de la lengua materna en el bachillerato. La quinta sección abarca los antecedentes y conceptos de la teoría de los objetos limitáneos (Star y Griesemer, 1989; Wenger, 2001; Star, 2010).

En la sexta sección abordo la teoría de la alfabetización disciplinar (Wineburg 1991; Moje 2008; Shanahan y Shanahan, 2012). En esta sección también describo brevemente la diferencia entre alfabetización disciplinar y literacidad disciplinar, enseguida hago mención sobre lo que implica enseñar desde una perspectiva disciplinar en el bachillerato, y también describo una propuesta para este nivel educativo en el área de lengua materna. Por último, en la séptima sección presento las conclusiones en las que especifico los conceptos que retomo de este marco teórico y que ayudaron a fundamentar este estudio.

**3.2.1 Cadena curricular.** Una forma de entender y ubicar las fases del proceso curricular es a través de la cadena curricular que ofrece Venezky (1992). La cadena curricular de Venezky (1992) es útil para identificar en qué nivel del currículo se enfocan los estudios sobre aspectos curriculares. Esta cadena está formada por cinco niveles curriculares que se denominan: (1) currículo necesario, (2) currículo deseado, (3) currículo prescrito, (4) currículo que ponen en práctica los docentes y (5) currículo que adquieren los estudiantes.

El currículo *necesario* normalmente no tiene una forma definida; es el conjunto de postulados que se derivan de las sugerencias de los especialistas en las disciplinas, expertos en currículo y demás autoridades que administran las políticas educativas. Estas instancias se encargan de tomar las decisiones sobre lo que se necesita o debe aprender, y regularmente lo decretan sin establecer o considerar cuestiones relacionadas con la implementación en el aula (como tiempo, costo y formación del docente). Asimismo, a esta fase se le considera como una aspiración, más que una meta que pueda alcanzarse de manera realista.

El currículo *deseado* consiste tanto en las guías estatales como en las guías de organizaciones profesionales que dictan el contenido de los programas educativos. En ocasiones especifican el perfil del docente y cómo se debe enseñar. El currículo deseado también es elaborado por especialistas y puede presentar influencias de las editoriales y de las políticas educativas.

El currículo *prescrito* engloba los materiales curriculares que definen el contenido del curso, la secuencia de los temas y, en algunas ocasiones, se mencionan las estrategias de enseñanza. El currículo *puesto en práctica por el docente* es el que se implementa en el

aula, ya sea con o sin el libro de texto. Y por último, el currículo *que adquiere el estudiante* es el que se implementa a través de las actividades que se realizan en el aula. Este tipo de currículo tiene la particularidad de ser difícil de medir adecuadamente. De igual forma, el currículo que adquiere el estudiante difiere del prescrito debido a la influencia que ejerce el docente, así como de la interpretación única que le da cada estudiante, la cual dependerá de su cultura y de sus conocimientos previos.

**3.2.2 Ensayos sobre reformas curriculares.** Enfocándose en el nivel del currículo deseado (Venezky, 1992), Díaz Barriga e Inclán (2001) ilustran el proceso y características que han tenido las reformas en Latinoamérica. Estos autores mencionan que los últimos quince años del siglo XX se caracterizaron por tener como común denominador reformas educativas que buscan la equidad y la calidad educativa, rendición de cuentas a la sociedad y la revisión de contenidos curriculares. También subrayan que la estrategia que normalmente se ha venido utilizando para dar inicio a una reforma ha sido aceptar que hay una crisis al interior del sistema educativo. Asimismo, mencionan que las exigencias de la mundialización inciden cómo se construyen las reformas, y aquí es cuando salen a flote diversas problemáticas como la baja calidad educativa, la necesidad de renovar la enseñanza, los elevados índices de reprobación, y el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Díaz Barriga e Inclán (2001) argumentan que es esencial que se tenga en mente que los resultados de los proyectos de reforma pueden ser identificados a mediano plazo; esto se debe a que los resultados no son automáticos como lo esperaría el sistema. Incluso lo es más, si se toma en cuenta que la parte pedagógica ha destacado poco en el proceso de reforma, y agregando que en las reformas están presentes las concepciones de otros, más no las de los docentes. Estos autores señalan que gran parte de las reformas inciden en la labor docente, y esto puede apreciarse en los cambios de los contenidos, materiales de apoyo, organización del currículo, administración de las instituciones, nuevas formas de formación y actualización, permanencia, salarios, y condiciones laborales, entre otros.

Otra premisa central que exponen Díaz Barriga e Inclán (2001) es que las reformas educativas son creadas a partir de las interpretaciones que un grupo de especialistas realiza sobre los proyectos políticos, las tendencias globales educativas, la situación actual del

sistema educativo y de las modificaciones necesarias para hacer que el sistema tenga un mejor funcionamiento. Una premisa más es que los docentes y directores deben apropiarse de dichas reformas, y estos dos actores son usualmente vistos como los principales responsables de instrumentarlas. De igual manera, los autores advierten que de no cambiar la manera en la que se han venido construyendo las reformas, que consiste en dejar de lado a los docentes y en capacitarlos superficialmente, se seguirá presentando un sentimiento de desesperación por parte de las autoridades al percatarse del rechazo de los docentes hacia las reformas.

Por último, y en relación con las razones por las cuales los docentes rechazan o ignoran las reformas, Díaz Barriga e Inclán (2001) indican que pueden ser varias; por ejemplo, implantar paradigmas de educación con los que no se identifican o para los que no se les formó, dar más importancia a aspectos de carácter administrativo que a los pedagógicos, tener infraestructura en malas condiciones, contar con materiales de baja calidad, trabajar con grupos numerosos, percibir salarios bajos, entre otras.

Situándose también en el nivel del currículo deseado, Díaz Barriga-Arceo (2010) revisó una serie de estudios elaborados por especialistas que analizaron los retos que enfrentan los profesores en los procesos de innovación del currículo y de la enseñanza en niveles educativos, incluido el bachillerato. Esta autora señala que las reformas educativas que inciden en el currículo provienen principalmente desde expertos en contenido o de diseñadores curriculares y, en su mayoría, han sido impuestas a docentes y estudiantes. Asimismo, esta autora indica que los docentes han sido dejados de lado y no se les ha incluido en la toma de decisiones.

Finalmente, en los resultados del análisis de Díaz Barriga-Arceo (2010) se destaca que la difusión de las reformas ha sido por medio de documentos impresos que cuentan con escasa claridad que prescriba cómo aterrizarlos en el aula, y que son la base de las nuevas reformas curriculares. De igual modo, se ha encontrado que las instituciones han centrado sus esfuerzos en el diseño formal planes de estudio; no obstante, han dejado de lado la formación del docente para que se apropie e instrumente las propuestas en el aula. En los estudios también se reportó que la formación docente ha consistido en ofrecerles a los maestros determinadas estrategias metodológicas que se consideran efectivas, para que las



apliquen y logren los resultados exigidos. Además, la visión predominante para formar a los docentes ha sido la de un docente aplica programas pensados por otros, relegando lo que ellos piensan o sienten. En relación con los retos que enfrentan los docentes, se encuentran la incompatibilidad del nuevo enfoque con sus creencias sobre la educación y también con sus enfoques pedagógicos previos; la infraestructura actual de las escuelas donde laboran; grupos numerosos; falta de materiales; cambios en la normatividad de la escuela, y en las condiciones laborales; y por último, la incompatibilidad de las nuevas reformas con la cultura escolar.

Por su parte, el estudio de López Bonilla (2015) se ubica en la discusión sobre el currículo deseado y el necesario del nivel medio superior. La autora analizó la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) así como sus implicaciones para la enseñanza de la lengua materna. La autora se enfocó el análisis de algunas de las modificaciones realizadas a las competencias disciplinares en el área de lengua que deben desarrollar los estudiantes del nivel medio superior de los diferentes subsistemas. Esta autora indica que un punto de cambio importante en la educación media superior es la obligatoriedad de este nivel educativo, la cual convirtió a México en uno de los países con más años de estudios obligatorios en el mundo. No obstante, señala que la educación obligatoria no es un sinónimo de calidad, y más debido a la premura con la que se decretó. Asimismo, indica que esto puede ser contraproducente debido al mal funcionamiento del sistema educativo del país, los pocos recursos que el gobierno aporta, y el gran número de estudiantes por docente, que es de los más elevados a nivel mundial.

López-Bonilla (2015) también contrasta la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) con la RIEMS y explica que en cada una se tomaron decisiones distintas en cuanto al currículo necesario y al deseado. Por un lado, la primera contó con un currículo centralizado y prescriptivo que les proporcionó a las escuelas y a los docentes, un enfoque de enseñanza de lengua materna que se caracterizó por ser consistente e integral. Por el otro lado, en la RIEMS sólo se les proporcionó a los subsistemas y a los docentes, la descripción de competencias genéricas, disciplinares y profesionales extendidas para desarrollar sus programas de estudio. Como resultado, cada subsistema interpretó lo que los estudiantes deben aprender en el área de lengua materna. A su vez, López-Bonilla (2015) resalta la

confusión que existe por parte de los tomadores de decisiones en este nivel educativo en cuanto a la literacidad en general, y sobre la literacidad disciplinar, lo cual condujo a informar inadecuadamente el proceso de articulación de las competencias disciplinares. Aunado a lo anterior, la autora subraya la falta de identidad disciplinar de la asignatura de español en este nivel. Finalmente, concluye que cuando se cree que los estudiantes de bachillerato ya saben leer y escribir, el contenido curricular se restringe a aspectos lingüísticos básicos y superficiales de la lengua, por lo que se dificulta el desarrollo de habilidades más complejas en los estudiantes.

**3.2.3 Ensayos sobre la enseñanza de la lengua materna.** La enseñanza de la lengua materna presenta una problemática en cuanto a la dificultad para seleccionar los contenidos que deben enseñarse y aprenderse, en especial los contenidos gramaticales. Este problema es complejo debido a los objetivos propios de la enseñanza de la lengua materna, la que ha estado enfocada desde sus inicios en el uso de la lengua. La selección de contenidos tampoco es sencilla debido a la relación con la complejidad, cada vez mayor, de los contenidos; así como con la diversificación de los conocimientos de la investigación lingüística (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2010).

Camps et al. (2010) señalan que de hacer un recorrido histórico desde la antigüedad hasta nuestros días, se manifestaría la complejidad que hay en los vínculos entre los estudios teóricos de la lengua y en cómo concretarlos en la práctica. Estos autores indican que en España no ha existido ningún modelo de gramática escolar cimentado en alguno de los enfoques sintácticos estructuralistas o generativistas que se extienda desde el nivel básico hasta el bachillerato. Por esta razón, proponen la necesidad de llegar a un consenso sobre una propuesta que se comparta extensamente, y que tenga coherencia conceptual, sin importar que los conceptos deriven de áreas científicas distintas.

En el contexto del bachillerato mexicano, Rivero (2010) realizó un análisis que aborda varias aristas sobre el panorama general de la enseñanza de la lengua materna. Este autor indica que el problema con el aprendizaje de la lengua materna está presente desde la primaria hasta la universidad. Otro aspecto que menciona y que abona a la problemática de la enseñanza de la lengua materna es la reducción del 50% al presupuesto de capacitación docente que el gobierno hizo en 2010.

En su obra, Rivero (2010) pretende invitar a la reflexionar sobre las habilidades lingüísticas que los estudiantes del bachillerato deben desarrollar, mismas que son la base para construir conocimientos en cualquier disciplina. Asimismo, menciona que el desarrollo de las habilidades lingüísticas es importante debido a que a excepción de los estudiantes que continúen con una formación en lengua, para la mayoría de los demás, el bachillerato será la última oportunidad para desarrollarlas formalmente. Este autor plantea que a pesar de las críticas hacia la prueba ENLACE<sup>1</sup>, en esta prueba se exponen (además de los bajos niveles de desempeño en lengua) lo que varios docentes identifican en sus aulas: una serie de problemas graves relacionados con la lectura y con la escritura.

Para Rivero (2010), las causas del retraso en el aprendizaje de la lengua materna son varias y dependen de varios factores o actores como las políticas educativas, las instituciones, la metodología, el docente o el estudiante. Respecto a las políticas, sostiene que se han caracterizado por no ser continuas, debido a que en cada sexenio, el nuevo gobierno deshecha lo que hizo el anterior y cambia radicalmente imponiendo algo nuevo con la finalidad de dejar huella. Además, indica que las políticas educativas han simplificado la enseñanza de la lengua a enseñar y a aprender conocimientos básicos como ortografía y caligrafía mediante actividades mediante el dictado y actividades memorísticas. Después, las políticas buscaron cambiar hacia una enseñanza centrada en desarrollar competencias, con lo que se le dejó (a las escuelas) la responsabilidad y el reto de evaluar procesos complejos que demandan el uso cualitativamente progresivo de la lengua. Como solución, muchas veces se evalúa el aprendizaje de los estudiantes con instrumentos que dicen ser objetivos, pero en los que no se considera lo que los estudiantes pueden hacer o no con la lengua, especialmente en términos de redacción. Otro problema institucional, que menciona este autor, es que los docentes responsables de enseñar la lengua materna son

---

<sup>1</sup> ENLACE es un aprueba estandarizada que se aplicó a los estudiantes del nivel medio superior por primera vez en 2008, y por última vez en 2014. Debido a la diversidad curricular del nivel medio superior, sólo se evaluaba la habilidad matemática y la habilidad lectora.

producto de un sistema educativo que nunca estableció el objetivo primordial de desarrollar habilidades de lectura y escritura.

En relación con la metodología, Rivero (2010) menciona que los programas de lengua materna tienen un diseño que va de aprender sonidos, palabras, oraciones, y después párrafos mediante el proceso mecánico de leer en voz alta que evidencia a los estudiantes que presentan dificultades (lo cual inhibe su desarrollo lingüístico); para después pasar a un interés centrado en la comprensión de textos, el cual se mide con exámenes; y si hay tiempo más adelante se desarrolla el pensamiento crítico del estudiante ante un texto. En cuanto a la escritura, se espera que la redacción se desarrolle en un plazo corto y homogéneo. Acerca de los docentes, describe la dificultad para encontrar especialistas con una sólida formación en la lengua materna, ya que en algunas licenciaturas, el español no se aborda en ninguna asignatura. Adicionalmente, señala el dominio de las clases magistrales, teóricas y aburridas para el estudiante; así como la simple entrega de actividades y exámenes, junto con la escasa comparación del proceso inicial de escritura con el final. Finalmente, en cuanto a los estudiantes, el autor explica la preferencia, facilidad y costumbre por entender un mundo de imágenes más que de conceptos, así como los escasos hábitos de lectura y escritura que tienen.

**3.2.4 Propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lengua materna en el bachillerato.** En su propuesta, Moje (2008) describe la gran atención que se le ha dado al logro académico relacionado con la literacidad de los estudiantes de bachillerato en Estados Unidos, lo cual se evidencia con los resultados que éstos obtienen en los exámenes nacionales de lectura, donde no se muestra avance alguno o donde en ciertos casos incluso hay un retroceso. Moje (2008) propone que sería más de mayor provecho desarrollar programas de alfabetización disciplinar y en sus prácticas, en lugar de aquellos que se basan en la alfabetización basada en componentes de la literacidad genérica. Esta investigadora, junto con otros expertos en el área, apuestan por un cambio que consiste en concentrar esfuerzos hacia la alfabetización disciplinar en los estudiantes, en lugar de la alfabetización genérica. El enfoque de la alfabetización disciplinar busca el desarrollo de habilidades más complejas, en los estudiantes, que les permitan aprender a profundidad los conocimientos de la disciplina, y que al mismo tiempo les permitan transformar y producir

conocimientos nuevos. A su vez, este enfoque pretende que los estudiantes aprendan a pensar, comunicar, leer y escribir como lo haría un historiador, un lingüista, un biólogo o un matemático, por mencionar algunos.

De igual modo, Moje (2008) señala que para aprender a profundidad una asignatura es necesario que los jóvenes tengan acceso a las formas en las que se produce y comunica el conocimiento disciplinar, así como los cambios y cuestionamientos en torno a este conocimiento. Con este conocimiento, se espera que los jóvenes tengan el poder de ser críticos ante los distintos tipos de textos que leen en las diversas disciplinas. Finalmente, propone re-conceptualizar el aprendizaje que se da en las asignaturas, donde en lugar de buscar exponer a los estudiantes a nuevas ideas, extractos de información, nuevos textos o prácticas de lectura y escritura, se cambie dicho objetivo por el de aprender nuevas formas de conocer y de hacer en los campos disciplinares. De acuerdo con esta autora, es por esto que la alfabetización disciplinar se convierte en un asunto que implica enseñar a los estudiantes diversos aspectos. Uno es enseñarles la forma en la que una disciplina difiere de otra; otro es que estas diferencias se construyen socialmente; uno más comprende cómo es que las prácticas de investigación producen conocimientos, y el último es hacer explícitas las diversas formas en las que los conocimientos pueden ser presentados.

Similar a Moje, Flippo (2011) reporta que los investigadores estadounidenses de literacidad sugieren que el enfoque de alfabetización basada en componentes de la literacidad genérica, educativo no es tan apropiado para este nivel como el de la alfabetización disciplinar. Lo anterior se debe a que tanto estudiantes como docentes tienden a interesarse más en la disciplina y en los temas que estudian que en el simple hecho de aprender a leer o leer mejor en la asignatura. De igual modo, Flippo (2011) propone e invita a impulsar la idea de que los docentes de primaria, secundaria, bachillerato y universidad comparten un común denominador en cuanto a asuntos, problemáticas e investigación en el campo de la literacidad en lectura. Asimismo, explora algunos de los asuntos que afectan la instrucción de la lectura en todos los niveles, particularmente se enfocó en bachillerato y en universidad. También describe que hay un consenso general y en todos los niveles sobre la importancia de la literacidad en las asignaturas. No obstante,

indica que actualmente la atención se está dirigiendo hacia la alfabetización disciplinar y hacia el aprendizaje disciplinar.

Flippo (2011) señala que en cuanto a las conexiones y prácticas de lectura y escritura existen investigaciones que resaltan el hecho de que la manera en que el docente percibe la lectura y escritura afecta la forma en que las enseña. Las investigaciones también sugieren que los docentes sean explícitos al momento de enseñar estas dos habilidades para que los estudiantes puedan desarrollarlas con mayor facilidad. Otros estudios que consultó arrojan resultados que indican que no todos los estudiantes se benefician de las mismas estrategias al leer un texto.

Por su parte, Fang y Schleppegrell (2010) proponen un enfoque denominado análisis funcional de la lengua (*Functional Language Analysis*) para la lectura a profundidad. Este enfoque se deriva de la lingüística funcional, la cual provee un metalenguaje para hablar sobre el significado que hay detrás de las decisiones que tomó el autor para escribir ciertas cláusulas, enunciados y textos. El análisis funcional de la lengua ayuda a que el estudiante identifique patrones de la lengua, y también le permite asociar significados específicos que son particulares de cada disciplina, todo esto sucede cuando se enfocan en analizar cómo funciona la lengua para que puedan comprender y criticar los textos de sus asignaturas del bachillerato.

En su propuesta, Fang y Schleppegrell (2010) ofrecen estrategias para que los docentes involucren a los estudiantes en el análisis de los patrones de la lengua y también para discutir su significado, lo que puede ser un reto, pero al mismo tiempo es significativo para desarrollar el entendimiento de las disciplinas. Por ejemplo, se pueden mostrar diversos extractos de distintos textos, tales como una obra escrita para niños, otro de un libro de texto de biología moderna, y uno más sobre un texto legislativo, por mencionar algunos. El análisis y la discusión se enfocan en preguntas clave que son importantes tanto para textos literarios como informativos: ¿De qué trata el texto?, ¿Quién hace qué?, ¿a quién?, ¿dónde, cómo y cuándo?, ¿Cómo está organizado?, y ¿Cuál es la perspectiva del autor? Para dar respuesta a las primeras preguntas se debe analizar cada cláusula y sus componentes como participantes (sustantivos), características (adjetivos), procesos o acciones (verbos) y dónde se hizo, cómo, cuándo, etc. (adverbios). Para contestar a la

pregunta sobre cómo está organizado un texto, se analizan los inicios de cada cláusula, la forma en la que se combinan o en la que se cohesionan. Por último, para contestar a la perspectiva del autor, los estudiantes analizan las palabras que el autor escogió para expresar actitudes, juicios o autoría.

Finalmente, Fang y Schleppegrell (2010) concluyen mencionando, y apoyándose en Michael Halliday, la importancia de la etapa del bachillerato donde los estudiantes son muy conscientes de la lengua, así como de las nuevas formas de explorarla y explotarla. De igual modo, mencionan que las habilidades de literacidad básica que se aprendieron en niveles anteriores, no son las más adecuadas para enfrentar los retos que van a presentar al leer textos más complejos, densos y técnicos.

Por último, Rivero (2010) propone el método basado en proyectos para la enseñanza de la lengua materna en el bachillerato mexicano. El método basado en proyectos proviene de los campos de la didáctica, de la psicología y del constructivismo (Díaz Barriga-Arceo, 2010). De igual manera este autor sugiere, similar a Moje (2008) y a Flippo (2010), el desarrollo de las habilidades lingüísticas en varias disciplinas, y no sólo en la asignatura de lengua, así como enseñar estrategias de lectura para cada tipo de texto. Además invita a promover el gusto por la lectura en los estudiantes dándoles la libertad de que escojan lo que les gusta leer. También invita a concebir y a trabajar la escritura como un proceso, a planear ejercicios de escritura para imitar modelos, y a promover situaciones que impliquen la expresión personal del estudiante, así como escuchar otros puntos de vista, entre otras.

En resumen, en esta subsección abordé algunas de las propuestas que sugieren varios autores que han estudiado la situación actual de la enseñanza de la lengua materna, y destaca un común acuerdo entre ellos; ya que abogan por un enfoque en el que se enseñen aspectos de la literacidad disciplinar en los estudiantes del bachillerato. Enseguida continúo con el desarrollo del marco teórico que dio sustento a este estudio y que surge a partir de la revisión de la literatura que realicé.

**3.2.5 Objetos limitáneos.** La perspectiva teórica de los objetos limitáneos ha sido empleada en investigaciones de diversos ámbitos, entre ellos el educativo. En el campo educativo hay estudios que han analizado, a la luz de los objetos limitáneos, la popularidad de ciertos conceptos en el discurso pedagógico (Hultén, 2013), las reformas curriculares en

secundaria (Banner et al., 2012), y también las reformas curriculares en la educación vocacional (Emad y Roth, 2009).

Star y Griesemer (1989) definen a los objetos limitáneos como “*objetos que son lo suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades locales, y a las de diferentes grupos que interactúan con ellos; pero que al mismo tiempo son lo bastante robustos como para mantener una identidad común en estos grupos*” (p. 393, en inglés el original). A su vez, “los objetos limitáneos son un tipo de arreglos que permiten que grupos distintos trabajen en conjunto sin que haya un consenso” (Star, 2010, p. 602, en inglés el original). Las formas que derivan de esta falta de consenso no surgen espontáneamente, sino que dependen de la información y requerimientos de trabajo que los grupos (que desean cooperar) perciben a nivel local (Star, 2010). De igual manera, Star (2010) menciona que este concepto teórico puede ser más útil a nivel organizacional.

El concepto teórico de los objetos limitáneos fue utilizado por primera vez en el contexto de los estudios sobre la ciencia por la socióloga Leigh Star para estudiar la naturaleza del trabajo cooperativo en la ausencia de un consenso (Star, 2010). El estudio se centró en el contexto específico de los inicios del Museo de Zoología de Vertebrados que pertenece a la Universidad de Berkeley, en California; y contempló a aquellas personas que tenían una relación con el museo, por ejemplo: investigadores, principiantes, administrativos, patrocinadores, entre otros. En este estudio resaltó que la heterogeneidad y la cooperación son dos características importantes de los participantes (Star y Griesemer, 1989).

Una de las motivaciones de Star para realizar su estudio fue su inconformidad con los modelos de cooperación de los ochenta, en los que se establece que el consenso es uno de los primeros acuerdos que deben existir para que se propicie la cooperación. Y es así como Star, a través de su trabajo de campo con los científicos y con otras comunidades, ilustra que estos modelos no siempre aplican, ya que estos actores cooperaron a pesar de sus discrepancias a nivel local. Asimismo, ella indica que el consenso se logra rara vez; tiene una naturaleza frágil; no obstante, la cooperación está presente, y muchas veces sin conflicto alguno (Star, 2010).



Un aporte más del estudio de Star y Griesemer (1989, en inglés el original, p. 410) sobre el Museo de Zoología de Vertebrados es la identificación de cuatro tipos de objetos limitáneos:

- (1) Repositorios. Son cúmulos ordenados de objetos que son indizados siguiendo un proceso de estandarización, y que además son creados para resolver los problemas de heterogeneidad causados por las diferencias en las unidades de análisis. Dos ejemplos que ofrecen estos autores son una biblioteca o un museo.
- (2) Tipo ideal. Pueden ser diagramas o descripciones en las que no se ofrecen explicaciones precisas, ni detalladas. Estos objetos son abstracciones que provienen de diferentes ámbitos; y se distinguen por ser bastante vagas, lo que posibilita su adaptación a nivel local.
- (3) Límites Concordantes. Son objetos comunes que tienen los mismos límites, pero cuyos contenidos internos difieren. Surgen cuando el trabajo es distribuido a gran escala, y como resultado pueden emplearse en diferentes lugares y con perspectivas distintas. Pueden trabajarse de manera autónoma, siempre y cuando las partes involucradas compartan el mismo referente. Una ventaja, de este tipo de objetos, es que permiten el logro de metas diversas.
- (4) Formas estandarizadas. Son objetos limitáneos que fueron concebidos como un modo de comunicación que se comparte a través de grupos de trabajo que se encuentran dispersos. Una ventaja que este tipo de objetos limitáneos tienen es que las dudas o incertidumbres a nivel local desaparecen.

Los objetos limitáneos tienen varias características. Por una parte, pueden tener una estructura débil cuando son de uso compartido; y por la otra, su estructura se fortalece cuando se usan de forma individual. Una más es que pueden ser de naturaleza abstracta o concreta (Star y Griesemer, 1989). De igual modo, los objetos limitáneos son temporales, se basan en las acciones y propician la reflexión (Star, 2010). Otro rasgo es que adoptan significados diferentes, en distintos grupos sociales, pero su estructura es bastante común para que en más de uno puedan identificarse (Star y Griesemer, 1989).

Star (2010) profundiza en algunas nociones sobre los objetos limitáneos. Entre estas nociones describe los tres elementos que componen la arquitectura de los objetos limitáneos:

- (1) La flexibilidad de interpretación es una característica inherente a todo objeto, y es la más empleada en diversos estudios que emplean la teoría de los objetos limitáneos. Un ejemplo que ofrece Star (2010) es el caso de un mapa. Ella explica que el mapa puede significar, para un grupo de personas, la guía para llegar a un campamento; mientras que el mismo mapa puede significar, para un grupo de científicos, la vía para llegar a sitios geológicos. Estos mapas se parecen y, a la vez, se traslapan, por lo es posible que una persona ajena a estos grupos no logre distinguirlos. La diferencia, entre ambos mapas, reside en el uso e interpretación que se haga sobre ellos. Por ejemplo, para los campistas puede representar un lugar para disfrutar, mientras que, para los científicos, puede ser un lugar para recoger datos.
- (2) La estructura material - organizacional de un objeto limitáneo proviene de la acción que deriva de la interacción con el objeto, y no del sentido de pre-fabricación de un objeto.
- (3) Los aspectos de escala de un objeto se refieren principalmente a bajo qué circunstancias, y contexto, se emplea el objeto limitáneo. De manera semejante, la escala de un objeto limitáneo va de la mano con el alcance del objeto, ya que a mayor especificidad, mayor utilidad.

Star (2010) ofrece un ejemplo que puede ilustrar la relevancia de considerar toda la arquitectura de un objeto limitáneo en las investigaciones. Por ejemplo, menciona que se puede decir simplemente que la bandera americana es un objeto limitáneo, porque las personas tienen interpretaciones variadas sobre dicha bandera; sin embargo, enfatiza que podría ser más productivo estudiar a los diferentes grupos sociales (los que la fabrican, promocionan, distribuyen, entre otros) que cruzan los límites que se establecen gracias a la bandera.

Desde la perspectiva del aprendizaje social y de las comunidades de práctica, Wenger (2001) también ha empleado la teoría de los objetos limitáneos. En su estudio, él

analizó el caso de una compañía de seguros médicos. En específico, recurrió a la teoría de los objetos limitáneos para describir algunos aspectos de las prácticas que se llevan a cabo en la oficina donde se tramitan seguros. En este lugar se emplean diversos objetos limitáneos. Como ejemplo, Wenger (2001) toma las solicitudes para el trámite de un seguro, y explica que son objetos limitáneos que conectan a diferentes comunidades de práctica que comparten ciertas prácticas; no obstante, estos objetos limitáneos también pueden conectar a otras comunidades que no comparten las mismas prácticas; por ejemplo, los clientes, los doctores, entre otros.

Para Wenger (2001), los objetos limitáneos “son artefactos, documentos, términos y otras formas de cosificación en torno a las cuales las comunidades de práctica pueden organizar sus interconexiones” (p.138). De igual manera, los objetos limitáneos “conectan y desconectan al mismo tiempo, permiten la coordinación, pero pueden hacerlo sin crear un puente entre las perspectivas y los significados de grupos distintos” (p. 139). En palabras de Star, esto es la cooperación que se da a pesar de que no existe un consenso.

Continuando con el planteamiento sobre la cosificación, que Wenger (2001) emplea al definir los objetos limitáneos, él la concibe como “el proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa (p. 84)”. Asimismo, este autor indica que la cosificación puede referirse tanto al proceso como al producto que resulta del proceso.

Según Wenger (2001), la cosificación tiene dos facetas. Por ejemplo, “un buen instrumento puede cosificar una actividad amplificando sus efectos y haciendo que la actividad sea más fácil” (p. 87); sin embargo, la cosificación también puede ser “peligrosa”, ya que “los procedimientos pueden ocultar significados más amplios en ciegas consecuencias de operaciones”. Además, “la cosificación puede parecer algo desconectado, solidificado en un texto que no refleja la riqueza de la experiencia vivida y que se puede asimilar de una manera engañosa”. (p. 87). Y finalmente Wenger advierte que “la noción de asignar la condición de objeto a algo que realmente no es un objeto transmite una sensación de solidez engañosa. Transmite una sensación de ilusión útil”. (p.88).

Enseguida continúo con la segunda perspectiva teórica en la que me basé para sustentar este estudio.

**3.2.6 Alfabetización disciplinar.** Antes de abordar la teoría de la alfabetización disciplinar es importante hacer una breve distinción entre ésta y la literacidad disciplinar, ya que no son sinónimos; pero sí tienen una relación cercana.

Por una parte, la literacidad disciplinar es concebida como aquellas habilidades y rutinas más sofisticadas y especializadas de literacidad que apoyan a la lectura de textos disciplinares, y que no son generalizables a otros contextos disciplinares (Shanahan y Shanahan, 2008). Las habilidades de literacidad propias de una disciplina son, por ejemplo, leer, escribir, pensar, hablar como lo haría un historiador, un químico o un arquitecto; y son necesarias para crear, comunicar, criticar y utilizar el conocimiento disciplinar (Moje, 2007, 2008; Shanahan y Shanahan, 2012). A su vez, estas habilidades permiten una participación activa (Moje, 2008) y auténtica (Ford y Forman, 2006) entre los estudiantes y los diferentes textos y prácticas propios de cada disciplina; y también para generar justicia social (Moje, 2007, 2010). Estos textos se caracterizan por tener estructuras, convenciones del lenguaje, vocabularios y criterios específicos que varían dependiendo de la disciplina, y su dominio permite comprenderlos (Snow y Moje, 2010).

Por otra parte, la alfabetización disciplinar puede ser entendida como la instrucción formal y explícita de la literacidad disciplinar (Shanahan y Shanahan, 2008, 2012).

En resumen, podemos decir que la literacidad disciplinar es lo que se hace al interior de las disciplinas (leer, hablar, escribir y pensar), y la alfabetización disciplinar es la enseñanza formal de las habilidades de literacidad disciplinar.

Dicho lo anterior es importante señalar lo que implica enseñar desde una perspectiva disciplinar (alfabetización disciplinar) en el bachillerato, ya que es el contexto que interesa en este estudio.

La alfabetización disciplinar no es una teoría nueva (Shanahan y Shanahan, 2012). Dewey ya indicaba que el currículo escolar debía contemplar actividades intelectuales (prácticas disciplinares) que llevan a cabo los expertos en sus disciplinas, así como aquellas actividades necesarias para el desarrollo de las necesidades de los estudiantes (Ford y Forman, 2006).

Otro de los primeros antecedentes que explica la importancia de la alfabetización disciplinar es el estudio realizado por Wineburg (1991) en Estados Unidos, en el campo disciplinar de la Historia. Él analizó las diferencias que había entre dos grupos, uno de historiadores y otro de estudiantes de bachillerato con alto desempeño académico al leer diferentes textos, entre ellos un texto escolar, sobre un mismo evento histórico. El investigador recurrió al protocolo de lectura en voz alta con cada uno de los grupos.

En el estudio de Wineburg (1991) no sólo identificó que cada grupo aplicaba estrategias de lectura y pensamiento distintas, sino que también evaluaban la confiabilidad de los textos de manera diferente. Los historiadores iniciaron por revisar las fuentes complementarias del texto antes de leer el texto en sí. Además, en cuanto al texto escolar, lo evaluaron como el menos confiable y lo cuestionaron exhaustivamente. Por su parte, los estudiantes de bachillerato obviaron las fuentes complementarias. Y sobre el texto escolar, lo valoraron como muy confiable y tomaron una postura más pasiva al leerlo. Wineburg (1991) resalta que esto no es para sorprenderse, ya que era de esperarse que los historiadores sobresalieran. Lo importante es saber que, si los estudiantes no recurrieron a estas estrategias y habilidades sofisticadas, no fue por falta de capacidad o por no ser historiadores, sino porque rara vez éstas se abordan en la escuela.

Cabe mencionar que los estudiantes de bachillerato tenían habilidades genéricas de lectura sobresalientes. Incluso, algunos de ellos, sabían más sobre el evento histórico que algunos historiadores. Sin embargo, los estudiantes carecían de habilidades de literacidad disciplinar propias del área de historia que les permitieran ver la intención real del autor del texto, cuestionarlo e identificar contradicciones, por mencionar algunas. Por esto, Wineburg (1991) concluye resaltando la importancia del enfoque de la alfabetización disciplinar y de su adopción desde el bachillerato.

También sobre la línea de la alfabetización disciplinar en el bachillerato, Moje (2008) discute varios aspectos centrales para el logro de este tipo de alfabetización. Uno de estos aspectos es que los estudiantes aprenden el conocimiento disciplinar cuando interactúan a través de los textos propios de las disciplinas y cuando participan en prácticas disciplinares. Aquí, tanto la práctica como la identificación con la disciplina fortalecen la construcción del conocimiento del estudiante (Moje, 2008).

Para Moje (2008), la alfabetización disciplinar en el bachillerato implica enseñar a los estudiantes a aprender profundamente en una disciplina por medio del uso de diversos recursos (como lectura y escritura de textos, el lenguaje oral, recursos visuales, entre otros) para lograr diferentes objetivos. Los objetivos pueden ser comunicar aprendizajes, sintetizar ideas que provienen de diversos textos y a través de diferentes grupos de personas, expresar ideas nuevas, e incluso cuestionar y criticar ideas arraigadas al interior de las propias disciplinas u otros espacios.

Hay que mencionar además, que para lograr la alfabetización disciplinar se requiere que los profesores e investigadores conozcan tres aspectos esenciales del aprendizaje de la literacidad disciplinar (Moje, 2008) como:

(1) Discursos y prácticas. Para ilustrar este punto se puede tomar el ejemplo de un científico del área de las ciencias naturales y el de un historiador. Para el primero es necesario definir cuidadosamente un problema de investigación, estudiarlo repetidamente, y también lo es conseguir evidencia empírica que le permita hacer afirmaciones sobre dicho fenómeno. En el caso del historiador también es importante lo anterior; sin embargo, situar el periodo de tiempo en que se hicieron las afirmaciones sobre un fenómeno, adquiere una relevancia aún mayor. Sobre las prácticas, Moje también resalta que es igual de importante conocer las prácticas y discursos disciplinares, como aquellas que son valoradas por los jóvenes en su vida diaria.

(2) Identidad e identificación. Dos ejemplos que pueden ilustrar este aspecto pueden ser de nuevo, los historiadores y los matemáticos. Los historiadores tienden a verse a ellos mismos como detectives que buscan la explicación de eventos históricos, tendencias y controversias. Mientras que los matemáticos se identifican más con el rol de solucionadores de problemas a través de abstracciones matemáticas.

(3) Conocimiento. La producción del conocimiento disciplinar surge a partir de la interacción humana, y es importante que se conozcan las reglas que se deben seguir para producirlo y para comunicarlo.

Por último, Moje (2008) advierte que el aprendizaje en las asignaturas no debe limitarse solo a la presentación de ideas nuevas, segmentos de información, textos nuevos o

prácticas de lectura y escritura; sino que también debe contemplarse la enseñanza de: (1) cómo es que una disciplina difiere de otra, (2) cómo es que las prácticas de investigación producen conocimiento y formas diversas para representarlo, y (3) también la forma en que las diferencias entre una disciplina y otra se construyen socialmente.

En otro artículo, Moje (2010) indica que un lector crítico puede ser el resultado de la alfabetización disciplinar. Ella menciona que por ejemplo, una persona que cuenta con habilidades de literacidad disciplinar, al leer una revista, en cuyo contenido se afirma que los antibióticos *causan* cáncer de seno, puede ser capaz de preguntarse: ¿qué tipo de estudio experimental pudo haberse realizado para llegar a una afirmación causal como ésta? Incluso esta misma persona puede cuestionar el uso poco apropiado de las palabras (“los antibióticos *causan* cáncer de seno”) por parte de la revista para expresar causalidad en lugar de correlación. En otras palabras, una persona con habilidades de literacidad disciplinar sería capaz de no tomar por verdaderas las afirmaciones que expresan causalidad, al menos no sin antes cuestionar cómo se llegó a esa conclusión.

Similar a los planteamientos de Wineburg (1991) y Moje (2008, 2010), Shanahan y Shanahan (2008) argumentan la importancia de iniciar con la alfabetización disciplinar desde el bachillerato debido a que las habilidades de literacidad básica no se convierten, de manera automática, en habilidades de literacidad sofisticadas y altamente especializadas (literacidad disciplinar).

Shanahan y Shanahan (2008) ilustran y jerarquizan, a través de una pirámide (ver figura 2), la progresión de la especialización de la literacidad por medio de tres niveles:

El primero comprende la literacidad básica; por ejemplo, las habilidades básicas de decodificación de un texto al leerlo, y que son transferibles a varios contextos como palabras comunes, puntuación, ortografía, entre otros. Este tipo de literacidad, en el contexto estadounidense, es la que más se aborda en el currículo formal y es la que la mayoría de los estudiantes logra dominar al concluir la educación básica.

El segundo nivel se llama literacidad intermedia y consiste en habilidades más sofisticadas de lectura, pero que no son ampliamente aplicables a textos diferentes, ni a rutinas de lectura especializadas. Algunos ejemplos de la literacidad intermedia son las

habilidades genéricas de lectura, como interpretar y responder a formas de puntuación menos comunes; inferir el significado de palabras que no son muy comunes, más no las altamente especializadas o los términos técnicos de las disciplinas; monitorear la comprensión del texto; aplicar estrategias de intervención cuando un texto no se está comprendiendo, como el uso del diccionario, volver a leerlo o pedir ayuda; habilidades para leer textos más complejos y con diferentes estructuras; y la identificación de la intención del autor. En el contexto estadounidense, este nivel de literacidad es logrado por la mayoría de los estudiantes de secundaria, pero es común encontrar estudiantes de bachillerato con deficiencias.

El tercer y último nivel es la literacidad disciplinar. En ésta se abordan las rutinas y habilidades de lectura más sofisticadas, pero poco generalizables a otros contextos, ya que dependen de la disciplina. Shanahan y Shanahan (2008) mencionan que es probable que no sean fáciles de aprender por dos razones; la primera porque no suelen tener similitudes con el lenguaje oral que empleamos cotidianamente, y la segunda porque tienden a emplearse en textos que son complejos y difíciles. Este tipo de literacidad es raramente enseñada en las escuelas. De igual manera, estos autores describen que una razón por la que no se enseña es por la frustración que presentan los docentes al tener estudiantes con diferentes niveles de literacidad.

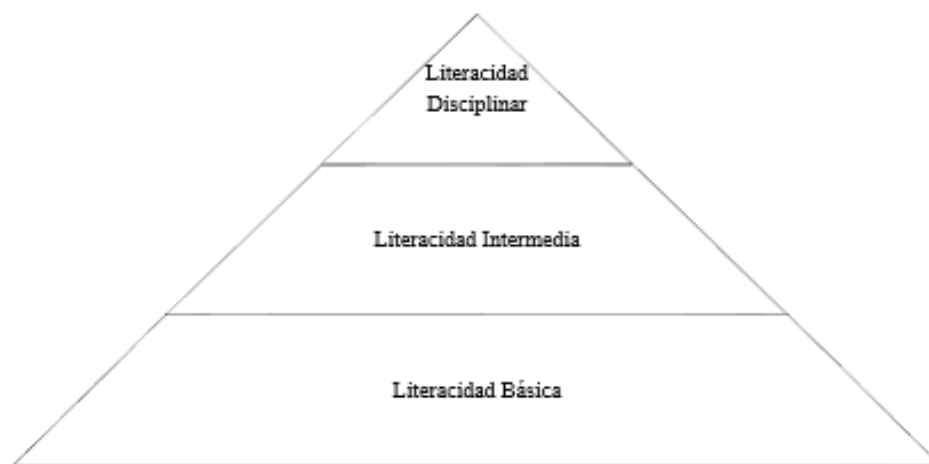
Otro rasgo relevante de la pirámide es que, además de ilustrar el incremento de las habilidades de literacidad, se puede representar el declive de la alfabetización disciplinar, que reciben los estudiantes conforme pasan de un nivel escolar a otro. Esto se debe a la idea, que aún persiste, de que los estudiantes ya aprendieron a leer y a escribir y no se necesita seguir enseñándoles tanto en los niveles de educación media y como de educación superior. A esta idea se denomina modelo de la vacunación (Shanahan y Shanahan, 2008).

Finalmente, Shanahan y Shanahan (2008) concluyen que existen muchas barreras que dificultan el logro del desarrollo exitoso de la literacidad disciplinar que necesitan los estudiantes estadounidenses, principalmente es la situación de la formación docente. Sin embargo, también mencionan que hay varias iniciativas que buscan superar dichas barreras. Por ejemplo, en su contexto, se ha buscado identificar las prácticas disciplinares en campos como la Historia, la Química y las Matemáticas. Una vez identificadas, también se han



trabajado con docentes de bachillerato, mediante estudios piloto para que las enseñen a los estudiantes.

La figura 2 ofrece una representación gráfica de los planteamientos de Shanahan y Shanahan (2008).



**Literacidad Básica:** Habilidades de literacidad, como decodificación y conocimiento de palabras de alta frecuencia que son empleadas en casi todas de las rutinas de lectura.

**Literacidad Intermedia:** Habilidades de literacidad que son comunes en la mayoría de las rutinas de lectura como las habilidades genéricas de comprensión, significado de palabras comunes y fluencia lectora.

**Literacidad Disciplinar:** Habilidades de literacidad especializadas de Historia, Ciencias, Matemáticas, Literatura, y otros campos disciplinares.

*Figura 2.* Progresión de la especialización de la literacidad.

*Nota:* Traducción propia

Fuente: Shanahan y Shanahan, 2008, p.44.

Conviene subrayar que la alfabetización disciplinar en el bachillerato no debe ser percibida como una intención para formar especialistas en cada una de las disciplinas; no obstante, sí debe verse como una oportunidad que permita introducir a los estudiantes al aprendizaje de la literacidad disciplinar (Heller y Greenleaf, 2007; Moje, 2010). Hay que mencionar, además, que tampoco se trata de traer el currículo universitario al contexto del bachillerato (Moje, 2010).

Como se puede apreciar, la alfabetización disciplinar es un enfoque que proporciona herramientas que pueden propiciar el desarrollo de habilidades en los estudiantes para

aprender conocimientos disciplinares, el cual es uno de los objetivos principales de los currículos escolares del bachillerato y de la universidad, en contextos como el de los Estados Unidos. Sin embargo, en este objetivo no se ha logrado en el bachillerato estadounidense (Heller y Greenleaf, 2007; Shanahan y Shanahan, 2008, 2012).

En síntesis, la alfabetización disciplinar comprende varios elementos fundamentales para desarrollar en los estudiantes, las habilidades y actitudes necesarias para aprender los conocimientos disciplinares a profundidad, algunos son:

- La participación activa y real de estudiantes y profesores en las prácticas disciplinares.
- La identificación con la disciplina.
- El uso de textos disciplinares reales en el aula.
- La enseñanza explícita de la literacidad disciplinar, mediante la guía de una persona con conocimientos disciplinares profundos.
- Crear conciencia de las diferencias que hay al momento de leer y escribir dependiendo de la disciplina.

Desde una perspectiva lingüística, y en ubicándose en el contexto australiano, Christie y Macken-Horarik (2011) discuten aspectos importantes sobre la enseñanza formal de la lengua y hacen una propuesta educativa, sobre el incremento del conocimiento de la lengua escrita, que cubre desde la primaria hasta el bachillerato. En esta propuesta se tiene como fin último que los estudiantes del nivel medio superior sean capaces de argumentar con coherencia y con fundamentos. Este tipo de argumentación es clave para el desarrollo de la literacidad disciplinar. La propuesta se centra en cuatro fases:

- (1) Herramientas básicas de escritura. Son la ortografía, la puntuación, la redacción, entre otras. Corresponden a la primaria baja, y a las edades cronológicas de 5 a 8 años.
- (2) Gramática del lenguaje escrito. Engloba el entendimiento apropiado del sistema de lengua escrita, sus registros y géneros; y cubre la primaria alta y las edades de 9 a 13 años.

- (3) Gramática de la abstracción. Es la consolidación de los logros obtenidos cuando se domina la lengua escrita, y se hace evidente cuando se mejora en la habilidad para hacer frente a aspectos abstractos presentes en los textos; y abarca el periodo de la secundaria y las edades de 14 a 16 años.
- (4) Gramática de la argumentación escrita coherente y fundamentada. Consiste en un manejo claro y sólido de la lengua escrita, en el que los estudiantes pueden escribir fragmentos continuos de textos que tienden a ser lingüísticamente densos, para cumplir con distintos objetivos. Esta fase comprende el nivel medio superior y las edades de 17-18 años.

Conviene resaltar que de acuerdo con Christie y Macken-Horarik (2011), estas fases no son rígidas y tienen límites que pueden traspasarse. Otros aspectos a considerar son que los progresos deben verse de manera individual y respetando los ritmos diferentes de los estudiantes, y también teniendo en mente que, tanto la clase social como los antecedentes familiares, pueden incidir en el desempeño.

**3.2.7 Conclusiones.** En esta subsección menciono los componentes teóricos que retomé del capítulo anterior, también destaco su relevancia y utilidad para este estudio.

En primer lugar recurrí al concepto del currículo prescrito Venezky (1992), el que se refiere a los materiales curriculares en los que se establecen los contenidos de un curso y el orden de presentación de los temas de un curso. El concepto del currículo prescrito resultó importante para ubicar el nivel curricular en el que se sitúa en análisis documental comparativo esta investigación. El material curricular en el que me centré fueron los programas de estudio del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” que ofrece el subsistema CONALEP. De igual manera, el concepto del currículo prescrito fue valioso para guiar la organización y la discusión de los hallazgos derivados de esta investigación.

En segundo lugar retomé la teoría de los objetos limitáneos, la que como se puede apreciar en la literatura, es una forma de estudiar las reformas curriculares. Este referente teórico ofrece herramientas analíticas que permiten examinar y revelar aspectos presentes en la instrumentación de una reforma, como lo retos (Emad y Roth, 2009) y los mecanismos mediadores ante un proceso de reforma (Banner et al., 2012). En el caso de

este estudio, identificar y analizar los retos que enfrentan los participantes para instrumentar la RIEMS fue relevante.

En esta investigación retomé principalmente los planteamientos de Wenger (2001). Entiendo que los objetos limitáneos son aquellos “artefactos, documentos, términos y otras formas de cosificación en torno a las cuales las comunidades de práctica pueden organizar sus interconexiones” (Wenger, 2001, p. 138). Asimismo, comprendo que los objetos limitáneos pueden conectar y desconectar al mismo tiempo, facilitan la coordinación de las diferentes comunidades de práctica, exista o no exista un consenso entre los puntos de vista y los significados que adquieren en las comunidades que interactúan con ellos (Wenger, 2001).

La teoría de los objetos limitáneos también fue útil para construir la categoría analítica deductiva que facilitó dos aspectos. El primero fue la identificación de la información que contribuyó a contestar la pregunta de investigación relacionada con los retos que enfrentan los participantes de este estudio, para cumplir con lo que les demanda la RIEMS. El segundo aspecto que permitió fue el análisis de la información que posteriormente se convirtió en los hallazgos de este estudio.

De igual manera, comprendo que la cosificación es el “proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa” (Wenger, 2001, p. 84). Simultáneamente, la cosificación puede referirse tanto al proceso como al producto que resulta del proceso (Wenger, 2001). Este término también fue relevante, ya que en la información de las entrevistas y del grupo de discusión emergieron productos de cosificación que eran relevantes para contestar a la pregunta de investigación acerca de los retos que enfrentan los participantes de este estudio para cumplir con lo que les demanda la RIEMS.

Con respecto a la alfabetización disciplinar, concibo que es la instrucción formal y explícita de la literacidad disciplinar (Shanahan y Shanahan, 2008, 2012), misma que se compone de habilidades y rutinas más sofisticadas y especializadas de literacidad que facilitan leer textos disciplinares, y que no son generalizables a otras áreas disciplinares (Shanahan y Shanahan, 2008).

Similar a la teoría de los objetos limitáneos, la teoría de la alfabetización disciplinar fue relevante para la elaboración de otra categoría de análisis deductivo, que orientó la identificación, el análisis y la presentación de los resultados que contestaron la pregunta de investigación sobre los retos que enfrentan los participantes para satisfacer las exigencias de la reforma.

La teoría de la alfabetización disciplinar también resultó pertinente debido a que en la RIEMS se declara que los estudiantes deben desarrollar competencias disciplinares independientemente del subsistema donde estudien. Y así es, como a la luz de esta teoría, también se pudieron contrastar las acciones que se relacionan con la enseñanza de la lengua materna en el bachillerato, y que las docentes participantes dijeron realizar en el aula. Para lograr dicho contraste retomo la propuesta pedagógica para la enseñanza de la lengua materna de Christie y Macken-Horarik (2011), en especial el nivel de la argumentación coherente y fundamentada, que se destina para el nivel medio superior.

# MÉTODOS

## Capítulo 4. Método

En este capítulo describo el método de investigación empleado en este estudio. En primer lugar presento una descripción del enfoque y diseño que lo sustentan. Enseguida continúo con la descripción del contexto, los participantes, las técnicas para la recolección de los datos y los instrumentos. Después prosigo con el procedimiento para la recolección de los datos, y finalmente concluyo con el método para el análisis de los mismos.

### 4.1 Enfoque y diseño

Este estudio tuvo sus bases en el paradigma cualitativo interpretativo. En este paradigma se valora la visión que tienen los sujetos sobre ellos mismos, así como los significados de los comportamientos de tipo implícito y explícito (Tójar, 2006). El estudio es transversal descriptivo, y se apoyó en la utilización de algunas técnicas cualitativas como el análisis de documentos, las entrevistas y el grupo de discusión.

Los estudios cualitativos se caracterizan por enfocarse en los significados en contexto, también contribuyen al entendimiento y explicación del significado de un fenómeno social con la menor interrupción posible del escenario natural (Merriam, 1998; Sandín, 2003). De igual manera, estos estudios se basan en la idea de que la realidad es construida por las personas al momento de interactuar con sus mundos sociales. Requieren de instrumentos para la recolección de datos que sean sensibles a los significados que subyacen cuando estos datos se recolectan y, posteriormente, se interpretan (Merriam, 1998).

Otra característica es la comprensión e interpretación que realiza el investigador sobre los significados y visiones del mundo que tienen los participantes que decidió estudiar. Otros aspectos que distinguen a los estudios cualitativos son la importancia del investigador como principal instrumento para la recolección de la información, el tener un contacto cercano con los sujetos a estudiar, y sobre todo exhortarlos a expresar su voz (Sandín, 2003). Estos aspectos estuvieron presentes en este estudio, ya que fui el instrumento principal para recolectar la información, tuve un contacto próximo con los participantes, y busqué comprender sus percepciones y significados sobre el objeto de estudio.

En los estudios cualitativos, la información se recolecta principalmente mediante entrevistas, observaciones, análisis de documentos (Merriam, 1998; Ary, Cheser, Sorensen y Razavieh, 2010), y grupos de discusión (Gil-Flores, 1996), tal y como es el caso del presente estudio, con excepción de la observación. No fue posible incorporar la observación debido a que el módulo a estudiar no se impartió durante el semestre en que realicé esta investigación.

Por su parte, Flick (2004) habla sobre la importancia y la riqueza que tiene la investigación cualitativa cuando se toman en cuenta la diversidad de perspectivas que tienen todos los que son cercanos al objeto de estudio. Este fue un aspecto presente en este estudio, ya que se consideraron las perspectivas de los docentes y de los directivos, quienes son dos de los actores principales al instrumentar una reforma. Es cierto que los estudiantes también están involucrados en este proceso, mas no resultó posible considerarlos principalmente por dos razones. La primera razón fue que al momento de realizar el estudio, los estudiantes no cursaban el módulo, y la segunda fue que los que ya lo habían cursado tenían al menos seis meses de haberlo concluido, lo que podría significar que no recordaran su experiencia a detalle.

## **4.2 Contexto**

El plantel donde laboran los participantes de este estudio es una institución pública de EMS que pertenece al subsistema CONALEP. El plantel se localiza en la zona noroeste de México; y se encuentra ubicado en una zona urbana. Además, cuenta con una matrícula aproximada de 1573 estudiantes y 81 docentes, y se ofrecen los turnos matutino y vespertino. Es relevante señalar dos puntos. El primero es que el plantel estudiado forma parte del Sistema Nacional de Bachillerato, y actualmente en 2017, se encuentra en el nivel III. El segundo es que el trabajo de campo comprende el periodo de noviembre del 2014 a diciembre del 2015. El trabajo de campo lo describiré con mayor detalle en el apartado del procedimiento para la recolección de los datos.

**4.2.1 Participantes.** Para este estudio conté con los siguientes participantes: el director del plantel, el jefe de formación técnica (jefe directo de los docentes), y cuatro docentes que impartieron el módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional”. Los criterios para la selección de los directivos consistieron en (1) invitar a



los directivos que tuvieran una relación y comunicación laboral cercana con los profesores sobre los aspectos relacionados con la RIEMS, y (2) que después de haber sido informados sobre los objetivos de la investigación, las actividades y el uso de la información recopilada, dieran su consentimiento para participar de forma voluntaria. Es relevante comentar que fue conveniente incluir a los directivos del plantel, debido a que en la literatura sobre los estudios que abordan las reformas educativas se considera a los directivos, porque estos actores también fungen como mediadores ante un proceso de reforma (Emad y Roth, 2009).

Los dos directivos participantes cuentan con estudios superiores y tienen una antigüedad laboral en el CONALEP de más de quince años. La tabla 5 ilustra el perfil académico de los directivos y su trayectoria profesional-laboral.

Tabla 5  
*Perfil académico y trayectoria profesional-laboral de los directivos*

<b>Participante</b>	<b>Formación académica</b>	<b>PROFOR-DEMS</b>	<b>CERTI-DEMS</b>	<b>Años de experiencia laboral en el CONALEP</b>	<b>Labora en otra institución de EMS</b>
Director	-Doctor y Maestro en Ciencias -Licenciado en Biología	✓	X	16	✓
Jefe de formación técnica	-Profesor Especializado en el área de Comunicación y Lingüística	X	X	28	X

En cuanto a los criterios para la selección de los docentes, estos fueron: (1) que hubieran impartido el módulo a estudiar y (2) que una vez que fueran informados sobre los objetivos del estudio, las actividades, y el uso de la información obtenida a partir del estudio, también accedieran a participar voluntariamente. Al momento de realizar el estudio, las cuatro docentes participantes indicaron impartir entre 15 y 20 horas de clase por semana. Sólo la docente 2GE laboraba en el turno matutino y el resto en el vespertino. Es importante señalar que cuando entrevisté a las participantes, la mayoría de ellas (excepto una) se encontraba cursando o había cursado estudios de maestría. La tabla 6 resume su perfil académico y su trayectoria profesional-laboral.

Tabla 6  
*Perfil académico y trayectoria profesional-laboral de las docentes*

Participante	Formación académica	PROFORDEMS	CERTIDEMS	Años de experiencia docente en el CONALEP	Años de experiencia en el campo disciplinar de comunicación	Labora en otra institución de EMS	Módulos / cursos que ha impartido
<b>1AE</b>	-Licenciada en Derecho -Cursa una Maestría en Educación en línea	✓	✓	12	12	X	**Comunicación II -Desarrollo Ciudadano -Filosofía
<b>2GE</b>	- Secretariado Comercial -Normalista (Educación Básica)	✓	X	27	12	X	**Comunicación I y II -Contextualización de fenómenos políticos sociales -Interpretación de normas de convivencia social -Filosofía
<b>3AM</b>	-Licenciada en Educación -Maestría en Educación	✓ <sup>†</sup>	X	14	2	✓*	**Comunicación II -Filosofía
<b>4SU</b>	-Licenciada en Derecho -Cursa una Maestría en Educación en línea	✓	X	14	14	✓	**Comunicación I y II -Filosofía -Desarrollo Ciudadano -Resolución de problemas

*Nota:* \*Labora como administrativo

\*\*Comunicación I es la versión corta de “Comunicación para la interacción social” (se imparte en el 1er. Semestre) y Comunicación II es la de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” (se imparte en el 2do. Semestre)

† El PROFORDEMS puede cursarse mediante un diplomado o una especialidad.

### 4.3 Técnicas de recolección de los datos

Las técnicas para la recolección de los datos fueron dos: entrevistas semiestructuradas y un grupo de discusión. Enseguida describo ambas técnicas con mayor detalle.

**4.3.1 Entrevistas semiestructuradas.** Taylor y Bogdan (1987) definen a las entrevistas como herramientas de indagación que se fundamentan en relatos verbales que permiten adquirir conocimientos. Para este estudio recurrí a las entrevistas semiestructuradas, las que se caracterizan por contar con preguntas flexibles y abiertas (Merriam, 1998). Este tipo de entrevista permite recopilar información sobre los temas relevantes para la investigación, así como de otros que pudieran surgir posteriormente (Merriam, 1998).

Las entrevistas semiestructuradas fueron las más adecuadas porque permitieron predeterminedar temáticas que contribuyeran a contestar las preguntas de investigación y, a la vez, tener libertad para explorar y profundizar en los temas tanto predeterminedados, como emergentes que pudieran ser relevantes para los fines del estudio. Las entrevistas de este tipo facilitaron conocer las perspectivas de los directivos y de las docentes del módulo estudiado, así como adquirir mayores conocimientos sobre el objeto de estudio. Asimismo, las entrevistas ayudaron a contestar las preguntas de investigación, ya que se pudieron identificar las acciones que los participantes indicaron haber realizado para cumplir con las exigencias de la RIEMS, documentar los recursos que se les han ofrecido, y analizar los retos que enfrentan.

Los instrumentos consistieron en tres guías de entrevista, una para las docentes (ver Apéndice 1), otra para el director (ver Apéndice 2) y una más para el jefe de formación técnica (ver Apéndice 3). Cada una de las guías de entrevista fue revisada, comentada y ajustada siguiendo las recomendaciones de mi directora de tesis y de dos de mis compañeras que cursaban el doctorado.

La guía de entrevista para docentes comprendió un total de 41 preguntas y se estructuró en cinco dimensiones: (1) información sobre el perfil y la trayectoria del docente de comunicación, (2) concepciones de los docentes de comunicación sobre el campo disciplinar de comunicación, (3) cambios que los docentes de comunicación han

instrumentado para cumplir con la RIEMS, (4) recursos que se les han ofrecido para cumplir con la RIEMS y (5) retos que, como docentes de comunicación, enfrentan para cumplir con la RIEMS. Las dimensiones fueron preestablecidas con el propósito de asegurar, en la medida de lo posible, las respuestas a las preguntas de investigación.

La guía de entrevista para el director contó con un total de 19 preguntas y la del jefe de docentes constó de 17 preguntas. Ambas se dividieron en cuatro dimensiones: (1) información sobre el perfil de los directivos y su trayectoria profesional, (2) acciones que han realizado para cumplir con la RIEMS, (3) recursos que se les han ofrecido para cumplir con la RIEMS y (4) retos que, como directivos, enfrentan para cumplir con la RIEMS.

En ambas guías reservé un espacio para registrar la fecha, el lugar, y la hora de inicio y fin de la guía. Asimismo, empleé una grabadora de audio y un celular para prevenir fallas técnicas que pudiesen presentarse.

**4.3.2 Grupos de discusión.** El término *focus group* fue acuñado, en 1956, por Merton, Fiske y Kendall, y es traducido al español como grupo de discusión (Gil-Flores, 1996). Los grupos de discusión pueden ser empleados en situaciones en las que un investigador o entrevistador realiza preguntas específicas sobre un tema después de haber investigado bastante sobre él (Fontana y Frey, 2000). Es en este sentido, en el que recurrí al grupo discusión, ya que se llevó a cabo después de: 1) haber entrevistado individualmente a todas las docentes, 2) haber finalizado las transcripciones completas de las entrevistas, y 3) haberlas pre-analizado. El pre-análisis se hizo con el fin de identificar en qué medida se estaban contestando las preguntas de investigación, y así ubicar qué hacía falta por seguir investigando o profundizando. Vale la pena comentar que el grupo de discusión fue llevado a cabo sólo con las maestras entrevistadas. No organicé un grupo de discusión con los directivos debido a que eran sólo dos.

Fontana y Frey (2000) mencionan que al llevar a cabo un grupo de discusión, el entrevistador puede dirigir la investigación y la interacción con sus participantes de manera estructurada o sin estructura alguna, ya que todo depende de los objetivos que se buscan cumplir. Los propósitos pueden ser explorar, ayudar a los participantes para que recuerden eventos específicos o experiencias compartidas; también pueden emplearse para propósitos de triangulación, o como complemento de otras técnicas de recolección de datos. En la

situación particular de este estudio, se siguió una estructura preestablecida (por medio de una guía de preguntas), porque se identificaron ciertos aspectos que era necesario retomar para ahondar en la información obtenida de las entrevistas individuales a las docentes, y también se recurrió a esta técnica con el fin de triangular esta información.

La guía de preguntas para el grupo de discusión (ver Apéndice 4) fue elaborada a partir de las áreas a profundizar y de la información que era necesario triangular debido a algunas contradicciones en las respuestas de las docentes. La guía de preguntas para el grupo de discusión se estructuró alrededor de 14 preguntas divididas en seis temas: (1) la RIEMS, (2) las competencias, (3) el programa de estudios, (4) el aprendizaje de los estudiantes, (5) los docentes y (6) las academias. Esta guía también fue revisada por las mismas personas que me apoyaron en la revisión de las entrevistas semiestructuradas. Finalmente, el audio que resultó de este grupo de discusión fue transcrito en su totalidad.

#### **4.4 Procedimiento para la recolección de los datos**

El procedimiento para la recogida de datos se dividió en seis etapas. La primera etapa fue la entrada al campo, la segunda incluyó la recopilación de los programas a estudiar, la tercera el pilotaje de la entrevista, la cuarta fue sobre las entrevistas individuales a los participantes (directivos y docentes), la quinta abordó el pre-análisis, y la sexta comprendió el grupo de discusión con las docentes participantes.

**Etapa I:** Entrada al campo. En noviembre del 2014 tuve un primer contacto con el director del plantel para explorar la posibilidad de llevar a cabo el estudio en dicho lugar. Contemplando las sugerencias propuestas por Erickson (1989) como explicitar los objetivos de la investigación, la participación voluntaria, el anonimato de los participantes, y el uso de la información, le expliqué al director los rasgos generales del estudio. La respuesta para realizar la investigación fue positiva.

Meses después, volví a contactar al director y también al jefe de formación técnica y los invité a participar en el estudio por medio de una entrevista individual, a la cual accedieron. En septiembre del 2015 formalicé su participación por medio de un consentimiento informado (ver Apéndice 5) y, posteriormente, concerté una cita con cada uno de ellos.

Para la identificación de las docentes que impartían el módulo me dirigí en septiembre de 2015 con el jefe de formación técnica, el que en un inicio me informó sobre quiénes eran todas las docentes que impartían el módulo tanto en la mañana como en la tarde. En total resultaron ser cinco maestras. Las abordé a todas ellas de manera individual, retomando los aspectos sugeridos por Erickson (1989) (que mencioné anteriormente), y concertamos las citas para realizar las entrevistas en el lugar y tiempo que les conviniesen a cada una de ellas. Cabe mencionar que una de las cinco docentes no participó. La docente expresó que no tenía tiempo para participar.

**Etapa II:** Recopilación y revisión de los programas de estudio de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” (CAEP) y sus equivalentes. Esta etapa se llevó a cabo en marzo del 2015, y consistió en la búsqueda de los diversos programas del módulo de CAEP y los que equivalen a éste, a lo largo de varios años. Esto fue con los fines de tener un panorama general del campo disciplinar de comunicación en el subsistema CONALEP e identificar los cambios en términos de la carga horaria se han realizado al currículo prescrito del campo disciplinar de comunicación, considerando todos los programas de estudio de este campo disciplinar, en el periodo de 1997-2013.

Parte de la búsqueda fue vía internet y de esta manera recuperé los programas del 2008, 2012 y 2013, así como las guías pedagógicas de los mismo años (excepto la del 2012) del módulo de CAEP vigentes durante la RIEMS. El programa de 2003 y el de 1997 los obtuve gracias a la ayuda del personal administrativo del plantel. Asimismo, es importante mencionar que la revisión de los programas vigentes a partir de la RIEMS me proporcionó información útil para formular algunas de las preguntas para la guía de entrevistas dirigida a las docentes participantes.

**Etapa III:** Pilotaje de las entrevistas. En octubre del 2015 piloteé la guía para docentes y la guía para el director. Los objetivos principales fueron identificar si las preguntas eran claras, si eran suficientes o no, qué tiempo aproximado llevaría aplicarlas, y qué hacía falta incluir o quitar en las guía de las entrevistas. Para llevar a cabo esta fase concerté una cita con el director de una institución pública de EMS, le expliqué que estaba realizando un proyecto de investigación y que buscaba su apoyo para pilotear unas entrevistas antes de aplicarlas en el contexto del estudio que llevaría a cabo. El apoyo

consistió en aplicarle la entrevista a él y a un profesor (o profesora) que impartiera alguna asignatura relacionada con la enseñanza del español. Le aseguré de manera oral y escrita que tanto la participación de él, como la del docente serían anónimas, y que la información no sería publicada, y a partir de esto aceptó participar. Después, el director le pidió al jefe de docentes que me ayudara a identificar a una maestra de “Taller de lectura y redacción”. Una vez que la localizó, la abordé personalmente y le expliqué la misma información que al director, y también accedió a participar. La aplicación de cada una de las entrevistas fue en el lugar, fecha y hora convenientes para el director y para la docente. Cada una de las entrevistas fue grabada por medio de una grabadora de audio y de un celular; sin embargo, no se transcribieron.

**Etapa IV:** Entrevistas individuales. Durante el mes de octubre del 2015 confirmé las citas para llevar a cabo las entrevistas con cada uno de los participantes del estudio. Todas las entrevistas individuales las realicé durante el periodo de octubre a noviembre del 2015, y a la par fui transcribiendo por completo cada una de éstas. Para realizar la transcripción me apoyé en dos herramientas. La primera fue el software para transcripciones llamado *Express Scribe Pro*, y la otra fue el procesador de textos *Word 2013*. El primer software lo utilicé con el fin de controlar de la velocidad de los audios, pausarlos, retroceder, avanzar; y el segundo para la captura de la información.

**Etapa V.** Una vez concluidas todas las transcripciones de las entrevistas realizadas a las docentes elaboré un pre-análisis de contenido de tipo deductivo en función de las preguntas de investigación en el que identifiqué extractos de información que contestaran las diferentes preguntas de investigación. Éste pre-análisis tuvo la finalidad de ubicar si la información de estas entrevistas estaba contestando las preguntas de investigación y en qué medida, así como identificar qué aspectos debían retomarse, para ahondar en ellos o para aclararlos posteriormente con los participantes. De igual manera, esto facilitó la elaboración de la guía de preguntas para el grupo de discusión con las maestras participantes.

**Etapa VI.** Grupo de discusión. Esta etapa consistió en la gestión y aplicación del grupo de discusión con las cuatro docentes entrevistadas. Esta actividad la llevé a cabo durante la tercera semana de diciembre del 2015, que es cuando normalmente se concluyen las clases frente a grupo, e identifiqué una hora en la que coincidieran todas.

La tabla 7 resume el periodo que implicó la recolección de los datos.

Tabla 7  
*Ubicación temporal de la recogida de los datos*

<b>Etapa I.</b>	<b>Etapa II.</b>	<b>Etapa III.</b>	<b>Etapa IV.</b>	<b>Etapa V.</b>	<b>Etapa VI.</b>
Entrada al campo	Recopilación y revisión de los programas de estudio	Pilotaje de las entrevistas	Entrevistas individuales a todos los participantes	Pre-análisis	Grupo de discusión con las docentes participantes
Noviembre del 2014	Marzo del 2015	Octubre del 2015	Octubre- Noviembre del 2015	Noviembre 2015	Diciembre 2015

**4.4.1 Rol del investigador.** Como se mencionó en las líneas anteriores, en los estudios cualitativos el investigador funge como el medio principal para la recolección de los datos (Sandín, 2003). Al jugar un papel tan importante considero necesario describir mi rol como investigadora en este estudio.

En primer lugar, debo mencionar que soy parte del personal docente de la institución donde se llevó a cabo el estudio. Imparto los módulos de inglés como lengua extranjera, y en una ocasión impartí el módulo de “Comunicación para la interacción social” que se ofrece en el primer semestre. Tengo aproximadamente cinco años laborando para el plantel estudiado. En segundo lugar, estar inmersa en el contexto me permitió contar con cierto conocimiento sobre el plantel que ayudó en cuestiones relacionadas con la entrada al campo, acceso a los programas, localización de información relevante, e identificación y consentimiento de participación por parte de los informantes clave.

#### **4.5 Análisis de los datos**

Coffey y Atkinson (2003) sostienen que no hay una ruta de análisis exclusiva, debido a la amplia diversidad de técnicas para la recolección de los datos. Las técnicas de análisis de los datos que llevé a cabo fueron cuatro diferentes. La primera fue un análisis documental comparativo, la segunda un análisis de contenido de tipo deductivo (Mayring, 2000), la tercera se trató de un análisis de contenido de naturaleza inductiva (Mayring, 2000), y la



última consistió en el análisis de enunciados en primera persona (Gee, Allen y Clinton, 2001).

En las siguientes secciones presento cada una de las técnicas de análisis, las que fueron seleccionadas y llevadas a cabo con el fin de explotar la información recopilada, y sobre todo para alcanzar los objetivos de investigación. El orden de la presentación de los análisis es en función del análisis que realicé primero, al que realicé al final.

**4.5.1 Análisis documental comparativo.** Una parte esencial de este estudio fue la identificación de los cambios en los programas de estudio de los años 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013 del campo disciplinar de comunicación en el CONALEP. Para analizar los cambios que sufrieron los programas de estudio realicé una revisión y un análisis documental comparativo para el que seguí el siguiente procedimiento:

- Revisé la estructura del campo disciplinar de comunicación en el subsistema CONALEP durante el periodo 1997-2013, con el fin de presentar un panorama general sobre este campo disciplinar. La estructura del campo disciplinar de comunicación contempla todos los módulos que se han ofrecido en este subsistema para el estudio formal de la lengua materna. El panorama del campo disciplinar de comunicación permite identificar los cambios generales, y en específico de la carga horaria, que se han presentado en este campo (ver tabla 11). Esto me fue posible realizarlo a partir de los mapas curriculares de las carreras de los futuros profesionales técnicos, que se encuentran en cada uno de los diferentes programas de comunicación que revisé.
- Después realicé de manera individual varias lecturas detalladas sobre cada uno de los programas del módulo de “comunicación en los ámbitos escolar y profesional (CAEP)” y de sus equivalentes.
- A la par de la lectura realicé anotaciones generales preliminares sobre las características individuales de los diferentes programas.
- Enseguida describí individualmente la organización y los componentes de cada uno de estos programas.
- Posteriormente, inicié individualmente con la comparación de los programas, partiendo del programa más reciente (el de 2013) con el que le antecede, y así

sucesivamente hasta llegar al más antiguo. Decidí iniciar con los programas más recientes, porque cuando los revisé individualmente me percaté de que son los más parecidos y por esta razón sería más fácil compararlos con los más antiguos

- Para contrastar los programas de estudio seguí como elementos de comparación los siguientes componentes de los programas: (1) nombres de los programas de estudio, (2) propósitos de los programas, (3) competencias expresadas en los programas, (4) contenidos (estos los separé en los que se relacionan con la lectura, con la escritura, con la oralidad, con la gramática y los que no correspondían a ninguna de las anteriores los clasifiqué en una sección llamada “otros”), y por último (5) criterios de evaluación.
- Identifiqué los cambios realizados a los programas.
- Posteriormente, conté con el apoyo de dos lectores distintos, con los que volví a revisar los cambios que había entre un programa y otro. Para este paso también partimos del más reciente al menos reciente. Al mismo tiempo realicé anotaciones de los cambios de los elementos que los lectores me señalaban de un programa a otro.
- A partir de la revisión con los dos lectores corroboré los cambios que ya había encontrado con anterioridad, y también logré identificar otros cambios que no había logrado identificar cuando revisé los programas las primeras veces.
- Por último, elaboré un informe final sobre los cambios más significativos que identifiqué en los programas.

**4.5.2 Análisis de contenido.** El análisis de contenido es una técnica que tiene sus orígenes en los estudios de la comunicación (Merriam, 1998; Ary et al., 2010). Usualmente se denomina análisis de contenido a los procedimientos interpretativos que se obtienen de productos comunicativos (como los textos) originados a partir de procesos comunicativos que se registran con anterioridad (Piñuel, 2002). Además, estos procesos se sustentan en técnicas que pueden ser cuantitativas o cualitativas (Piñuel, 2002, Merriam, 1998; Ary et al., 2010). Estas técnicas buscan la elaboración y el procesamiento de datos que adquieren relevancia en las condiciones en que se produjeron los textos, o en condiciones que pudiesen presentarse después, y que requieran del uso de dichos datos (Piñuel, 2002).

Por su parte, Mayring (2000) describe dos procedimientos para realizar un análisis de contenido cualitativo, uno mediante el desarrollo de categorías inductivas y otro por medio de categorías deductivas.

La idea principal del procedimiento inductivo es formular un criterio para las definiciones de las categorías que emergen de los materiales empíricos y de la pregunta de investigación. Estas categorías son examinadas, y debe haber una retroalimentación después de cierto avance en la codificación, para que después se haga una síntesis de las categorías principales, y se revise su confiabilidad. En caso de que la pregunta de investigación requiera frecuencias, éstas pueden analizarse.

Para la aplicación de categorías deductivas se debe trabajar con elementos de análisis previamente formulados y derivados de la teoría que puedan vincularse con el texto. Es decir, las categorías surgen a partir de perspectivas teóricas. En el análisis de contenido de tipo deductivo deben darse definiciones explícitas, ejemplos, y reglas de codificación para cada categoría, así como determinar bajo qué circunstancias se puede codificar una sección del texto con una categoría. En el análisis de contenido deductivo también se sugiere revisar las codificaciones y ejemplos para retroalimentar el proceso analítico y realizar ajustes que permitan lograr la confiabilidad de análisis. De ser necesario, también se puede presentar un análisis de las frecuencias. Finalmente, Mayring (2000) discute que el análisis de contenido cualitativo puede combinarse con otros procedimientos cualitativos; sin embargo, esto dependerá de la pregunta de investigación y de las características de los materiales empíricos.

Kohlbacher (2005) elogia y retoma el enfoque de Mayring (2000), ya que considera que es un método sofisticado y concreto para el análisis de documentos. A partir del modelo de Mayring, Kohlbacher distingue tres procedimientos analíticos que pueden realizarse de manera independiente, que o pueden combinarse dependiendo de la pregunta de investigación. El primero es la *síntesis* que consiste en reducir el texto de tal manera que conserve el contenido esencial, y a través de la abstracción se debe crear un corpus manejable que mantenga la esencia original del texto. El segundo es la *explicación* y trata sobre las explicaciones, aclaraciones y anotaciones que se hacen al texto. El último es la

*estructuración* y comprende la extracción de la información relevante del texto para usarla en un sistema de categorías.

Kohlbacher (2005) aborda los problemas de confiabilidad que pueden aparecer al realizar un análisis de contenido cualitativo y sugiere considerar las recomendaciones de Mayring. Entre las recomendaciones se sugiere contar con varios codificadores para que así el investigador identifique qué códigos son compartidos por los codificadores, y también para identificar si se aplican de forma similar. Asimismo, Kohlbacher (2005) retoma a Mayring (2000) para hablar sobre la importancia de criterios de calidad como: la *estabilidad* (cuando se obtienen los mismos resultados en una nueva aplicación de las herramientas analíticas al mismo texto), la *reproducibilidad* (hasta qué punto el análisis logra los mismos resultados; pero bajo otras circunstancias, por ejemplo con codificadores diferentes).

En este estudio, me baso en los métodos de análisis de contenido deductivo e inductivo que propone Mayring (2000). De igual manera, retomo sus recomendaciones para lograr un análisis de mayor calidad como contar con varios codificadores y realizar varias revisiones o aplicaciones de cómo se aplica la teoría al mismo texto. El criterio para la unidad de análisis de la información fue temática, por lo que puede que la segmentación haya sido desde un enunciado, hasta un párrafo. Enseguida describo las categorías deductivas e inductivas que construí para este estudio.

**4.5.2.1 Construcción de las categorías deductivas.** El análisis de contenido de tipo deductivo (Mayring, 2000) fue realizado con el fin de indagar sobre los retos que presentan los participantes del estudio para cumplir con las demandas de la RIEMS. Para la construcción de las categorías deductivas me basé en dos referentes teóricos: los objetos limitáneos (Star y Griesemer, 1989; Star, 2010; Wenger, 2001) y la alfabetización disciplinar (Wineburg 1991; Moje 2008; Shanahan y Shanahan, 2012). Ambas posturas se encuentran desarrolladas y justificadas con mayor detalle en el marco teórico. La unidad de análisis de la información fue temática, por lo que el criterio de segmentación fue desde una palabra, un enunciado hasta un párrafo o más.

En la tabla 8 presento la definición de la categoría deductiva con base en la teoría de los objetos limitáneos, la regla de codificación y muestro algunos ejemplos.

Tabla 8  
*Categorías deductivas con base en la teoría de los objetos limitáneos*

<b>Teoría de los objetos limitáneos</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Regla de codificación</b>
Objetos Limitáneos (Wenger, 2001)	<p>Para Wenger (2001), los objetos limitáneos “son artefactos, documentos, términos y otras formas de cosificación en torno a las cuales las comunidades de práctica pueden organizar sus interconexiones” (p.138). De igual manera, los objetos limitáneos “conectan y desconectan al mismo tiempo, permiten la coordinación, pero pueden hacerlo sin crear un puente entre las perspectivas y los significados de grupos distintos” (p. 139).</p> <p>Por cosificación, Wenger (2001) entiende que ésta consiste en el “proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa” (p. 84). Además, la cosificación puede referirse tanto al proceso como al producto que resulta de éste (Wenger, 2001).</p> <p>La cosificación tiene dos caras. Por ejemplo, “un buen instrumento puede cosificar una actividad amplificando sus efectos y haciendo que la actividad sea más fácil”; sin embargo, la cosificación también puede ser peligrosa. Por ejemplo, cuando “puede parecer algo desconectado, solidificado en un texto que no refleja la riqueza de la experiencia vivida y que se puede asimilar de una manera engañosa (p. 87)”. Y es así como “la noción de asignar la condición de objeto a algo que realmente no es un objeto transmite una sensación de solidez engañosa. Transmite una sensación de ilusión útil” (Wenger, 2001, p. 88).</p>	<p>“cuando uno lee <b>el papel</b> y las condiciones de la reforma y los acuerdos secretariales que dan lugar a la misma, pues se ve muy bonito. La <b>realidad</b> es que otra vez todo ha sido al vapor, todo ha sido a “la mexicana (D1, E)”.</p> <p>“pertenecer al Sistema Nacional de Bachillerato significa que lo que estás haciendo como institución tiene esos estándares que se buscan, significa que tienes acceso a fondos, a concursos de fondos para la educación media superior con prioridades, significa que [...] puedes incluso <b>emitir un documento</b> donde dice que eres parte del Sistema Nacional de Bachillerato, pero en la realidad eso no ha, [...] de <b>forma práctica no ha tenido ningún efecto</b> (D1, E)”.</p>	<p>Una o todas las acepciones de la definición aparecen en los materiales empíricos del estudio.</p>

La elaboración de la categoría deductiva, con base en la teoría de la alfabetización disciplinar, está fundamentada en la propuesta pedagógica de Christie y Macken-Horarik (2011); en particular, retomo el último nivel que proponen estas autoras para el

bachillerato, que se denomina: “Gramática de la argumentación escrita coherente y fundamentada” (p. 188). Asimismo, también considero los planteamientos de Shanahan y Shanahan (2008) sobre el modelo de la progresión de la literacidad. En la tabla 9 muestro la definición de la categoría deductiva sustentada en la teoría de la alfabetización disciplinar, la regla de codificación y los ejemplos.

Tabla 9  
Categorías deductivas con base en la teoría de la alfabetización disciplinar

<b>Alfabetización disciplinar</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Regla de codificación</b>
Gramática de la argumentación escrita coherente y fundamentada (Christie y Macken-Horarik, 2011).	Esta fase comprende el nivel medio superior y las edades de 17-18 años, y consiste en el manejo claro y sólido de la lengua escrita, en el que los estudiantes pueden escribir fragmentos continuos de textos que tienden a ser lingüísticamente densos, para cumplir con distintos objetivos. (Christie y Macken-Horarik, 2011).	<p>“Entrevistadora: [...] en la primera [competencia disciplinar] tenemos: <i>identifica, ordena e interpreta ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en que se generó y en el que se recibió</i> ¿Cómo se [desarrolla]? [...] 3AM: yo creo que llegaríamos hasta un poco hasta... 4SU: Puede identificar, puede ordenar, <b>pero</b> ya cuando le pones que se ponga a interpretar, ideas. [...] <b>Ahí ya</b> [no]. 2GE: Y que otorgue datos y conceptos, <b>¡menos!</b>. 3AM: Y a la mejor en los explícitos, pero los implícitos, no. [...] 2GE: Yo, ningún alumno llega a eso. [...] 2GE: (lee la competencia) <i>Identifica, ordena e interpreta, ya interpretar las ideas ya no.</i> (Alguien asiente) [...] 4SU: de la manera que se quiere aplicar, de la manera en que tratamos de aplicar esto pues es desde la primera actividad [...] que sabemos, como dice [la maestra 2GE]: <b>no lo va a cumplir al 100</b> [...] ¿Qué el joven ya interprete?, ¡No hombre! [...] (Grupo de discusión)”.</p> <p>“Entrevistadora: [cómo desarrollan la competencia disciplinar] cinco: <i>expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.</i> 4SU: <b>Si lo dejamos hasta conclusiones</b>, porque ya que sean claras, <b>pues tratamos</b>. 3AM: Cuando les pides que hagan un cuento de imágenes o como tú (se dirige a la profesora 1AE) cuando les pones las palabras [...] (Grupo de discusión)”.</p> <p>“Entrevistadora: [cómo desarrollan la competencia disciplinar] <i>argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.</i> 4SU: Como lo hacen en el debate, sí ahí entra. [...] Entrevistadora: ¿alguien hace algo diferente? 2GE: No, todos tenemos que [considera la competencia] [...] 2GE: ¡ajá! esa competencia disciplinar es obligatoria para nosotros. 3AM: Nada más que en el donde dice: <b>precisa y coherentemente</b>. 2GE: ahí no. 3AM: O sea sí emite opinión, <b>pero tanto así como precisa, coherente y creativa, no tanto.</b></p>	El participante menciona que se logra o que no se logra que los estudiantes alcancen el nivel de la “Gramática de la argumentación escrita coherente y fundamentada”

---

4SU: Pues de hecho es porque no todos los alumnos salen con 10 ¿no? 1AE: Exactamente. [...] (Grupo de discusión)”.

---

**4.5.2.2 Construcción de las categorías inductivas.** El análisis de tipo inductivo (Mayring, 2000) tuvo dos propósitos: 1) examinar los recursos que se les han ofrecido a los participantes para satisfacer las demandas que se les exigen con la RIEMS, y 2) complementar el análisis de los retos que enfrentan al cumplir con dichas exigencias.

Similar al análisis de contenido de tipo deductivo, la unidad de análisis de la información fue de tipo temático y, por consiguiente, el criterio para segmentar fue desde una palabra, un enunciado, hasta un párrafo o más. La codificación fue descriptiva. La codificación descriptiva consiste en resumir en una palabra o enunciado el tema central de un extracto de datos cualitativos (Saldaña, 2016).

Para examinar los recursos que se les han ofrecido a los participantes, en primer lugar comencé con la lectura y con la codificación individual de una transcripción de entrevista a una de las profesoras, un día después volví a revisar individualmente la codificación para verificar la consistencia de los códigos, y realicé algunos cambios. Posteriormente, a partir de los códigos iniciales, elaboré las primeras categorías que fueron: formación y recursos económicos. En este paso, conté con dos lectores que me apoyaron con la revisión de los códigos y de las categorías; después de haber llegado a un consenso, llevé a cabo otras modificaciones a los códigos. Una vez que realicé los ajustes con base en el consenso con los lectores, tomé el modelo y continué con el análisis de las demás transcripciones de las entrevistas y del grupo de discusión.

Al analizar el resto de las transcripciones, emergieron dos categorías nuevas: los recursos económicos y la infraestructura virtual. En esta fase, un lector más me ayudó con otra revisión de la codificación y de la categorización. Gracias a esta retroalimentación, llegamos a un consenso final sobre la categorización, la que consistió principalmente en transformar las categorías de formación y de recursos curriculares en meta-categorías, debido a que había varios sub-aspectos que eran necesarios desagregar. Por ejemplo, la meta-categoría de formación se desagregó en tres categorías (PROFORDEMS, cursos y PROFORDIR).

Para complementar el análisis de tipo deductivo, y así profundizar en la respuesta de la pregunta de investigación acerca de los retos que enfrentan los participantes, seguí el mismo procedimiento que hice para responder a los recursos. De este procedimiento emergió una categoría llamada estudiantes, y tres categorías denominadas: infraestructura, CERTIDEMS y contratación de docentes nuevos.

**4.5.2.3 Enunciados en primera persona.** El objetivo central que me llevó a emplear la técnica de análisis de enunciados en primera persona (Gee et al., 2001) fue contestar a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las acciones que los docentes y los directivos del plantel estudiando dicen haber realizado para cumplir con las demandas de la RIEMS?

La técnica para el análisis de enunciados en primera persona consiste en la identificación de enunciados que se encuentran expresados con la primera persona del singular (yo) o con la primera del plural (nosotros). Esta técnica analítica ha sido empleada para el estudio de las diferentes formas en las que los adolescentes de esferas sociales distintas construyen sus identidades (Gee et al., 2001). La clasificación que proponen Gee et al. (2001) se compone de siete tipos de enunciados como: cognitivos, de acción, de restricción, afectivos, de logro, de estado y de habilidad. En este estudio únicamente empleé la categoría de enunciados de acción, por lo que sólo identifiqué y analicé los enunciados con verbos de acción y de acción verbal. Cabe mencionar que además de los enunciados expresados con “yo” (explícito o implícito) o con “nosotros” (también explícito o implícito), también decidí incluir los enunciados que inician con “tú” o con “uno”, siempre y cuando los participantes estuvieran refiriéndose a ellos mismos de forma indirecta.

Primeramente, identifiqué los enunciados declarados con las personas: yo, nosotros, tú o uno, que tuvieran verbos de acción. Después codifiqué inductivamente su contenido. Esta codificación la realicé porque me percaté que en varias ocasiones las docentes comentaban realizar las mismas actividades. Un ejemplo de la codificación inductiva de los enunciados de acción en primera persona es la siguiente: el enunciado: “yo lo hago [llenado de formatos para las competencias] porque es algo que la institución me pide que lo haga [...]” se codificó como “llenar formatos”.



Una vez que terminé la codificación inductiva de los enunciados en primera persona, los agrupé por temas; por ejemplo, “acciones relacionadas con la evaluación de los estudiantes”. Posteriormente, verifiqué las acciones (que dicen realizar las docentes) que eran un común denominador entre las participantes. Este último paso no lo realicé con las acciones que dicen realizar los directivos, debido a que eran pocas y una vez agrupadas en temas eran muy parecidas, a diferencia de las acciones que dicen realizar las docentes, las que eran más abundantes y diferentes. Similar a los análisis anteriores, conté con la ayuda de los lectores distintos que revisaron la selección de enunciados, la codificación y la categorización.

**4.5.3 Criterios para la transcripción de los audios.** Al inicio de cada una de las transcripciones de las entrevistas y del grupo de discusión, incluí una tabla con las sugerencias de Tusón (2002). La tabla contiene el título y código de identificación de la entrevista; la fecha, hora y duración; la técnica; una breve descripción de la situación; el género; y las observaciones. También utilicé algunas de las convenciones más comunes al momento de transcribir (Tusón, 2002), como la numeración de las líneas a la izquierda; las pausas breves, medianas y largas; los signos de solapamiento en dos turnos; las mayúsculas para el énfasis; el señalamiento de fenómenos no léxicos, como las risas; el señalamiento de palabras ininteligibles; una flecha a la izquierda de la línea para destacar un aspecto interesante o importante para el análisis; y los paréntesis para comentar o aclarar algún aspecto que me pareció necesario.

A continuación presento la siguiente tabla (ver tabla 10) que contiene una síntesis gráfica con algunos de los componentes más importantes del método que seguí en esta investigación, así como los resultados que se encontraron, y que en el siguiente capítulo se describirán con mayor detalle.

Tabla 10

*Síntesis del método y de los resultados de la investigación*

<b>Objetivo General</b>	“Analizar el proceso de instrumentación de la RIEMS, en particular en el caso del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” del campo disciplinar de comunicación, desde la perspectiva de dos de los actores principales de un plantel del subsistema CONALEP”			
<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Técnicas para la recogida de datos</b>	<b>Método de Análisis de los datos</b>	<b>Algunos de los resultados más relevantes</b>	
1. Identificar los cambios que se han realizado en cuanto al currículo prescrito del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” para cumplir con las demandas de la RIEMS.	-Obtención de los Programas de estudio de CAEP o su equivalentes durante los años: 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013	-Análisis documental comparativo	1. Reducción paulatina de horas al campo disciplinar de comunicación. En 1997 se contaba con el mayor número de horas y a partir de 2008 con menos. 3. Cambios en los tipos de competencias que se buscan desarrollan en los estudiantes. 4. Cambios en los contenidos. Aumento en los contenidos relacionados con la lectura en los programas que surgen a partir de la RIEMS. Disminución en los contenidos de escritura. 5. Aumento en los tipos de evaluación. El de 1997 es el que cuenta con menos tipos (2) y a partir de la RIEMS se incluyen seis.	
			<i>Docentes</i>	<i>Directivos</i>
2. Identificar las <u>acciones</u> que los docentes y los directivos del plantel estudiado dicen haber realizado para cumplir con las demandas de la RIEMS.	-Entrevistas semiestructuradas a los directivos -Entrevistas y grupo de discusión con las docentes	-Análisis de enunciados en primera persona que expresan acciones (Gee et al, 2001)	-Planear partiendo de los contenidos del programa. -Decidir qué competencias genéricas y disciplinares van a desarrollar los estudiantes. -Decidir qué competencias tienen más peso en el programa. -Reunirse en academias.  Acciones administrativas: -administración de formatos. Acciones académicas: -diseñar e impartir cursos para los docentes del plantel. -Intentar que los docentes trabajen en academias.	
3. Documentar los <u>recursos</u> que se les han ofrecido a los docentes y los directivos del plantel estudiado para cumplir con las demandas de la RIEMS.	-Entrevistas semiestructuradas a los directivos -Entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión con las docentes	-Análisis de contenido de tipo inductivo (Mayring, 2000)	-Formación para conocer la RIEMS. -Recursos curriculares (programa de estudios, libros de texto para impartir el módulo, libros de la biblioteca del plantel). -Infraestructura virtual (para evaluar estudiantes y biblioteca virtual).  -Cursos para conocer la RIEMS. -Recursos económicos para costear las evaluaciones del plantel.	
4. Analizar los <u>retos</u> que enfrentan los docentes y los directivos para cumplir con las demandas de la RIEMS.	-Entrevistas semiestructuradas a los directivos -Entrevistas semiestructuradas y grupo de discusión con las docentes	-Análisis de contenido de tipo inductivo y deductivo (Mayring, 2000)	-No contar con referentes teóricos ni pedagógicos claros. -Dificultad para desarrollar todas las competencias disciplinares. -Contar con tiempo escaso para desarrollar el programa. -Dificultad para evaluar las competencias del MCC. -Falta de formación disciplinar.  -Dificultad para lograr que los profesores se certifiquen. -Dificultad para que los profesores trabajen en academias de forma eficaz.	

**RESULTADOS: ANÁLISIS AL  
CURRÍCULO PRESCRITO**

## **Capítulo 5. Resultados: análisis del currículo prescrito**

Este apartado contiene los hallazgos obtenidos a partir del análisis documental comparativo de cinco programas de estudio del campo disciplinar de comunicación que surgieron en los años 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013, en el subsistema CONALEP. Este análisis se ubica en el nivel del currículo prescrito (Venezky, 1992) o del nivel “planes y programas de estudio” del Marco Curricular Común de la RIEMS. A su vez, este apartado se estructura en dos secciones. En la primera sección se encuentra la presentación del panorama general de los cambios, en cuanto a la carga horaria, que se han realizado en el campo disciplinar de comunicación en el CONALEP durante el periodo 1997 - 2013. En la segunda describo los resultados sobre los cambios que identifiqué en los programas de estudio de uno de los módulos de comunicación, llamado “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” del CONALEP, y sus programas equivalentes durante el lapso de 1997-2013.

### **5.1 Cambios en términos de la carga horaria que se han realizado al campo disciplinar de comunicación durante el periodo de 1997-2013**

A continuación presento el panorama general del campo disciplinar de comunicación en el subsistema CONALEP que realicé con base en los mapas curriculares de los programas:

- (1) Comunicación educativa (CONALEP-SEP, 1997),
- (2) Español II: Comprensión de lectura (SEP-CONALEP, 2003),
- (3) Comunicación en los ámbitos escolar y profesional 2008 (CONALEP-SEP, 2008b),
- (4) Comunicación en los ámbitos escolar y profesional 2012 (CONALEP-SEP, 2012), y
- (5) Comunicación en los ámbitos escolar y profesional 2013 (CONALEP-SEP, 2013b).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Con el objetivo de facilitar la lectura de este capítulo, a partir de esta sección no especificaré la fuente de cada uno de los programas de estudio, y me referiré a ellos según su año de publicación.

Para la construcción de este panorama consideré la información de todos los módulos de comunicación que se han impartido para el estudio formal de la lengua materna de 1997 a 2013. De este panorama puede apreciarse que, al paso del tiempo, el número de semestres, así como las horas destinadas al estudio formal de la lengua materna han disminuido paulatinamente en este subsistema.

De 1997 hasta finales de 2008 se ofrecían tres semestres, mientras que a partir de 2009 sólo se ofrecen dos. Además, si se toman en cuenta todas las horas de estudio de cada uno de los semestres de comunicación (ya sean tres o dos) según el periodo de vigencia de los programas, puede distinguirse lo siguiente: de 1997 a 2002 había un total de **180** horas, de 2003 a 2008 se redujeron a **162** horas y desde 2009 se cuenta con **144** horas. La tabla 11 sintetiza la información general del campo disciplinar de comunicación en el subsistema CONALEP.

Tabla 11

*Información general sobre el campo disciplinar de comunicación en el subsistema CONALEP*

<b>Reformas curriculares vigentes en el periodo en que surgieron los programas de estudio</b>	<b>Reforma de 1997 y programa "PROCEIES"</b>	<b>Reforma Académica de 2003</b>	<b>Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)</b>		
	Surgieron materias optativas que permitieron continuar con los estudios universitarios.	Se incorporaron materias propedéuticas de bachillerato en los planes de estudio.	Se adoptó el MCC.		
<b>Vigencia de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación</b>	1997-2003	2003-2008	2008	2012	2013
<b>Nombres que han tenido los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación</b>	a) Comunicación cotidiana y laboral b) <b>Comunicación educativa</b> c) Comunicación de ciencia y tecnología	a) Español I: Comunicación Oral y Escrita b) <b>Español II: Comprensión de lectura</b> c) Español III: Redacción	a) Comunicación para la interacción social  b) <b>Comunicación en los ámbitos escolar y profesional</b>  (Desde 2008 hasta 2013, se ha mantenido el mismo nombre)		
<b>Número de semestres de estudio</b>	3	3	2 (Desde 2008 hasta 2013, se ha ofrecido el mismo número de semestres)		
<b>Semestre en el que se ofrece el módulo</b>	a) 1o. b) <b>2do.</b> c) 3ero.	a) 1o. b) <b>2do.</b> c) 4to.	a) 1o. b) <b>2do.</b>  (Desde 2008 hasta 2013, se ha ofrecido el mismo número de semestres)		
<b>Número de horas por semana / número de horas por semestre</b>	a) 4 hrs. / 72 hrs. b) <b>3 hrs. / 54 hrs.</b> c) 3 hrs. /54 hrs.	a) 3 hrs. / 54 hrs. b) <b>3 hrs. / 54 hrs.</b> c) 3 hrs. /54 hrs.	a) 5 hrs. / 90 hrs. b) <b>3 hrs. / 54 hrs.</b> (Desde 2008 hasta 2013, se mantiene el mismo número de horas por semana)		
<b>Total de horas considerando todos los semestres</b>	180 hrs.	162 hrs.	144 hrs.  (Desde 2008 se ha mantenido el mismo total de horas)		

	<b>Reforma de 1997</b>	<b>Reforma Académica de 2003</b>	<b>RIEMS</b>	
<b>Estructura del programa de estudio del módulo de comunicación de segundo semestre</b>	Programa <u>1997</u> : Cuatro unidades de aprendizaje que cuentan con: un propósito, contenidos, estrategias de aprendizaje, recursos didácticos, criterios y estrategias de evaluación, y bibliografía.	Programa <u>2003</u> : Tres unidades de aprendizaje que cuentan con: un propósito, resultados de enseñanza-aprendizaje, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos, guías e instrumentos de evaluación, y referencias documentales.	Programa <u>2008</u> : Tres unidades de aprendizaje que cuentan con: un propósito, resultados de aprendizaje, contenidos, actividades de evaluación, evidencias a recopilar, y referencias documentales.	Programas <u>2012</u> y <u>2013</u> : Dos unidades de aprendizaje que cuentan con: un propósito, resultados de aprendizaje, contenidos, actividades de evaluación y evidencias a recopilar, y referencias documentales. - Los programas de 2012 y 2013 comparten la misma estructura.
<b>Ubicación de las competencias dentro de los programas de estudio de segundo semestre</b>	Dentro del programa <u>1997</u> no se mencionan las competencias del programa.	Dentro del programa <u>2003</u> aparece una descripción de las “competencias contextualizadas” antes del inicio de las unidades de aprendizaje. Y después se mencionan de nuevo en el desglose de las unidades de aprendizaje, en la sección de estrategias de enseñanza-aprendizaje	Dentro del programa de <u>2008</u> se enlistan las competencias genéricas del MCC. Se menciona la competencia lectora y la comunicativa; sin embargo, no logré identificar las competencias disciplinares básicas del MCC.	Dentro de los programas de <u>2012</u> y de <u>2013</u> se enlistan las competencias genéricas del MCC. Además, en estos programas sí se mencionan casi todas las competencias disciplinares básicas (excepto la número 9). Éstas se mencionan dentro de dos párrafos en la presentación del módulo, después en el desglose de las unidades de aprendizaje, ya no se retoman.

Fuente: Elaboración propia a partir de los mapas curriculares de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación en los años: 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013

## **5.2 Cambios realizados al currículo prescrito del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” y sus equivalentes**

En esta sección me enfoco en la identificación de los cambios que han sufrido únicamente los programas de estudio de un módulo del campo disciplinar de comunicación que se denomina “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” (CAEP) y sus equivalentes durante el periodo 1997-2013. Todos los programas de estudio analizados se han impartido en el segundo semestre de todas las carreras de profesional técnico y profesional técnico-bachiller del CONALEP a nivel nacional, y son parte de la formación básica de los estudiantes de todas las carreras. Cabe mencionar que los programas que analicé son exclusivos de este subsistema, es decir, no se emplean en otras instituciones de Educación Media Superior.

Asimismo, es relevante resaltar que cada uno de los programas de estudio pertenece a un periodo en el que surgieron tres reformas curriculares distintas. El programa de estudios de 1997 corresponde a la reforma de 1997, que consistió en la renovación del modelo académico del CONALEP. Además, se creó un programa llamado “Programa de Complementación de Estudios para Ingresar a la Educación superior” (PROCEIES), con el que por medio de la acreditación de seis materias complementarias y opcionales, los estudiantes titulados podían continuar con los estudios universitarios.

Por su parte, el programa de estudios del 2003, que estuvo vigente hasta finales del 2008, corresponde a la Reforma Académica de 2003, en la cual se incorporaron materias propedéuticas obligatorias en los planes de estudio. El programa de estudio de 2008 entró en vigencia en 2009, y surgió en el marco de la RIEMS. El programa de 2012 (CONALEP-SEP, 2012) y el programa de 2013 son actualizaciones al programa de 2008, y también se presentaron bajo esta reforma.

En suma, los programas de 1997 y de 2003 aparecen a partir de reformas curriculares al interior del subsistema CONALEP, mientras que los programas de 2008 a 2013 surgen a partir de la RIEMS que es una reforma curricular que atañe todas las instituciones de EMS que buscan ser parte del Sistema Nacional de Bachillerato. Es importante recordar que, a pesar de que desde 1997 el CONALEP ofrecía la opción de que los estudiantes cursaran materias que posibilitaban la continuación de estudios superiores,



fue hasta el 2011 cuando por decreto oficial (DOF, 2011), el CONALEP fue reconocido como una institución de Educación Media Superior.

### **5.2.1 Descripción de los programas de estudio 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013.**

Enseguida describo cada uno de los programas de estudio, y después muestro los resultados en cuanto a los cambios que estos programas han sufrido considerando los siguientes elementos: (1) nombres, (2) propósitos de los programas de estudio, (3) competencias que se han buscado desarrollar, (4) contenidos (lectura, escritura, expresión oral, gramática y otros) y (5) tipos de evaluación.

#### **Programa de estudio 1997: Comunicación educativa**

El programa de estudios de 1997 es un documento impreso de 17 páginas. Se encuentra organizado en cuatro unidades de aprendizaje que cuentan con: un propósito, contenidos, estrategias de aprendizaje, recursos didácticos, criterios y estrategias de evaluación, y al final de la organización gráfica en la que se desarrolla el programa se incluye la bibliografía (ver tabla 12). En este programa no se incluye un listado o descripción explícita sobre las competencias que se buscaban desarrollar.

La distribución del tiempo para desarrollar algunos de los contenidos y estrategias de aprendizaje de este programa parece no ser la más adecuada, ya que se propone leer convocatorias, avisos, descripciones y cuentos, redactar mensajes, descripciones, anécdotas y narraciones literarias, en sólo dos horas de clase. La lectura y escritura de un solo tipo de género, como los cuentos, puede llevar mínimo una hora de clase, por lo que es muy difícil desarrollar el resto en hora restante. Destinar poco tiempo para varios contenidos, puede resultar en que estos se aborden y se desarrollen de forma superficial.

Tabla 12

*Organización gráfica del programa de estudio de comunicación de 1997*

Unidad de aprendizaje					Duración de la unidad
Propósito de la unidad					
Resultado de aprendizaje					
Contenido	Estrategias de Aprendizaje	Recursos Didácticos	Criterios de Evaluación	Horas para el desarrollo de los contenidos	

Fuente: CONALEP-SEP, 1997.

### **Programa de estudio 2003: Español II: Comprensión de lectura**

El programa de estudios del 2003 consiste en un documento digital de 68 páginas, y se estructura alrededor de tres unidades de aprendizaje que cuentan con: un propósito, resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos. Al concluir con la organización gráfica del programa se incluye un apartado en el que se pretende explicar cómo se pueden desarrollar las competencias con las actividades que los estudiantes llevarán a cabo a lo largo del curso (ver tabla 13). Después de esta explicación se incluye una descripción de las prácticas que los estudiantes realizarán, así como unas listas de cotejo, materiales de lectura, y un banco de reactivos y respuestas, guías e instrumentos de evaluación y referencias documentales.

Este programa cuenta con un listado de tres tipos de competencias diferentes a las de la RIEMS. Las competencias de 2003 son denominadas: *centrales*, *básicas* y *claves*. A su vez, las competencias *básicas* se dividen en *científico-teóricas*, *tecnológicas*, *analíticas* y *lógicas*; y las competencias *claves* se desglosan en *ambientales*, *de información*, *de calidad*, *emprendedoras* y *para la vida*.

En algunas secciones en las que se presentan algunos de los contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se deben abordar, no aparece explícitamente qué competencia se pretende desarrollar (ver p.23, 27 y 34); sin embargo, en otros contenidos sí se mencionan qué competencias se buscan desarrollar.

De igual manera, en algunos de los apartados donde se presentan los contenidos y la competencia que se busca desarrollar, hay algunas incongruencias, debido a que se proponen actividades que no tienen relación clara con los contenidos. Por ejemplo, si en la sección de contenidos se menciona “*la definición y uso de arcaísmos y neologismos*”, la competencia que se busca desarrollar es la competencia *científico-teórica*. Esta competencia consiste en: “*aplicar de manera correcta las reglas gramaticales y ortográficas al producir textos*” (p. 28); y para desarrollarla, los estudiantes deben identificar en qué situaciones se emplean las mayúsculas, y también jugarán “Basta” para que así escriban nombres propios, países, ciudades, entre otros. Si bien estas actividades tienen cierta congruencia con la descripción de lo que se busca desarrollar con esta competencia, las actividades no se relacionan claramente con los contenidos. De igual manera, el nivel de complejidad de las actividades corresponde al nivel básico, y no al del nivel medio superior. También llama la atención que la competencia se llama *científico-teórica*, pero se habla de aspectos gramaticales, y no de ciencia o de teoría.

Tabla 13  
*Organización gráfica del programa de estudio del 2003*

Nombre de la unidad		
Propósito		
Duración de la unidad		
Resultados de aprendizaje		Duración del resultado de aprendizaje
Contenidos	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Recursos didácticos

Fuente: SEP-CONALEP, 2003.

### **Programas de estudio 2008, 2012 y 2013: Comunicación en los ámbitos escolar y profesional**

El programa de estudio de 2008 es un documento digital de 23 páginas que se encuentra articulado en tres unidades de aprendizaje, y cuenta con: un propósito, resultados de aprendizaje, contenidos, actividades de evaluación y evidencias a recopilar. Al finalizar la organización gráfica en la que se desarrollan las unidades de aprendizaje se presentan las referencias documentales (ver tabla 14).

Los instrumentos para evaluar las actividades (como las rúbricas) se encuentran en un documento distinto a los programas de estudios 2008, 2012 y 2013, que se llama guía pedagógica. Asimismo, en esta guía se proporcionan algunas orientaciones pedagógicas y materiales de lectura para desarrollar el módulo. El uso de estas guías es opcional, y por lo tanto los docentes no están obligados a utilizarlas.

En el programa del 2008 se incluye el listado de las competencias *genéricas* de la RIEMS; sin embargo, no se mencionan las *disciplinares básicas*. Otro tipo de competencias que se buscan desarrollar son la competencia *lectora* y la *comunicativa*, mismas que aparecen en la presentación de este programa de estudios.

Similar al programa de 1997, en algunos resultados de aprendizaje del programa de 2008 se deben cubrir varios contenidos en poco tiempo. Por ejemplo, la entrevista, la exposición y el debate deben desarrollarse en tres horas. Esto significa que se tiene sólo una hora para desarrollar cada uno de los contenidos, lo que puede resultar en que se aborden someramente. Cabe mencionar que en 2012 se realiza un cambio, y se agregan cinco horas más para desarrollar estos contenidos, destinándose ocho horas en total. Sin embargo, en 2013 se reducen horas a estos contenidos y se dejan cinco horas en total.

En el programa de 2008, la “evidencia a recopilar” es una rúbrica. Esto da muestra de la confusión por parte del equipo que diseñó el programa en cuanto al uso de algunos términos relacionados con la evaluación, ya que una rúbrica no es una evidencia, sino un instrumento de evaluación. De igual forma, el término “evidencia a recopilar” es incorrecto, una alternativa más adecuada sería: evidencias de desempeño.

Asimismo, el programa de 2008 cuenta con una unidad de aprendizaje en la que se busca el desarrollo de la competencia *lectora* de textos periodísticos, históricos, científicos, políticos y filosóficos; sin embargo, ni en los contenidos, ni en las actividades de evaluación se menciona información sobre los textos históricos, políticos y filosóficos.

Los programas del 2012 y el programa del 2013 son documentos digitales que cuentan con 25 páginas y 34 páginas, respectivamente. Estos programas están estructurados en función de dos unidades de aprendizaje que cuentan con: un propósito, resultados de aprendizaje, contenidos, actividades de evaluación y evidencias a recopilar. Al finalizar la

organización gráfica en la que se desarrollan las unidades de aprendizaje se presentan las referencias documentales (ver tabla 14). Ambos programas cuentan con el listado de todas las competencias *genéricas* y ocho *disciplinares básicas* de la RIEMS.

De los programas de 2012 y 2013, llama la atención que en uno de los resultados de aprendizaje se señala que los contenidos de la entrevista y del debate deben desarrollarse; no obstante, sólo se indica que el debate debe calificarse por medio de una evaluación sumativa, para la entrevista no se menciona ningún tipo de evaluación.

Tabla 14

*Organización gráfica de los programas de estudio de comunicación de los años 2008, 2012 y 2013*

Unidad de aprendizaje						
Propósito de la unidad						Duración de la unidad
Resultado de aprendizaje						Duración del resultado de aprendizaje
Actividades de evaluación	Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Evidencias a recopilar	Ponderación	Contenidos
	✓	✓	✓			

Fuente: CONALEP-SEP, 2008b, 2012, 2013b.

**5.2.2 Cambios a los nombres de los programas de estudio.** Uno de los cambios que han sufrido los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación durante el periodo 1997-2013 es el nombre del módulo que se les ha dado (ver tabla 11). Por ejemplo, el término “comunicación” está presente en el nombre de los programas de 1997 y en los de 2008 al 2013; sin embargo, en el programa de 2003 se adoptó el de “Español”. En ninguno de los programas logré identificar alguna nota que hiciera referencia a las razones que motivaron tales cambios.

**5.2.3 Cambios en los propósitos explícitos de los programas de estudio.** Los propósitos explícitos de los programas de estudio han cambiado en cuanto a su redacción (ver tabla 15); sin embargo, en todos los propósitos se ha buscado el desarrollo de la lectura, de la escritura y de la oralidad. Asimismo, en todos los programas se ha pretendido abordar varios contextos como el escolar, el social y el profesional; con excepción del programa de 1997. En el programa de 1997 sólo se enuncia el contexto escolar; sin

embargo, en el desarrollo del programa se pide que los estudiantes lean textos periodísticos (que no corresponden al contexto escolar). Enseguida presento una tabla con los propósitos explícitos de cada uno de los programas de estudio.

Tabla 15

*Propósitos de los programas de estudios 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013*

Propósitos de los programas de estudio				
1997	2003	2008	2012	2013
“comuni[carán] mensajes orales y escritos de situaciones escolares [mediante] códigos y estrategias discursivas de los textos informativo-referenciales, para la producción de trabajos académicos”.	“manej[arán] la información necesaria para comprender la lectura y redactar varios [...] documentos, mediante [...] técnicas [para analizarlos e interpretarlos]”.	“desarroll[arán] estrategias [para] elaborar, interpretar y evaluar discursos orales y escritos como [...] proceso cognitivo [e interactivo] a lo largo de la vida [para] transmitir sus saberes a diferentes contextos, [además de] reconocer las funciones y efectos de los textos narrativos a través del análisis e intención comunicativa”.	“Intera[ctuarán] de manera oral y escrita en contextos comunicativos específicos mediante [...] estructuras lingüísticas de los ámbitos académicos y profesionales [para] comunicarse”.	“se comuni[carán] mediante el lenguaje oral, escrito y la lectura para la expresión de ideas en diferentes contextos [...]”.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación en los años 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013

**5.2.4 Cambios en las competencias de los programas de estudio.** Los programas de 2012 y 2013 comparten el mismo listado de competencias *genéricas* y *disciplinares básicas* de la RIEMS. Aunque que si bien los programas de 2012 y 2013 mencionan en la presentación del módulo qué competencias *disciplinares básicas* se pretenden desarrollar en cada unidad, posteriormente, en el desarrollo de los contenidos, no se vuelve a mencionar explícitamente con qué contenidos se desarrolla cada una de las *competencias disciplinares*.

El programa de 2008 contiene el listado de las competencias *genéricas* de la RIEMS, mas no se mencionan las competencias *disciplinares básicas*. Sobresale que al final del programa 2008, en la sección de referencias documentales, se adjunta la referencia del documento de trabajo de la SEMS que contiene las competencias disciplinares básicas. Esto implica que, por su cuenta, el docente debe revisar las referencias y realizar una búsqueda y lectura de este documento. Otras competencias que se señalan en el programa de 2008 son la “competencia *lectora*” (de diversos tipos de textos como: narrativos,

periodísticos y científicos) y la “competencia *comunicativa*” (por medio de la producción de varios tipos de textos académicos). Cabe mencionar que estas competencias (*lectora* y *comunicativa*) no se retoman explícitamente en los programas de 2012, ni de 2013.

Al comparar las competencias *genéricas* y las *disciplinares básicas* de la RIEMS) con las del programa de Español de 2003, pude identificar que son distintas en algunos aspectos y similares en otros. Por ejemplo, en los programas 2013, 2012 y 2008 se emplean los términos de competencias *genéricas* y de competencias *disciplinares básicas* (excepto el de 2008 que solo incluye las genéricas), mientras que en 2003 se emplean los términos: competencias *centrales* (no se definen en el programa; no obstante, se ofrecen ejemplos), competencias *básicas* (no se definen explícitamente, pero se dividen en: *científico-teóricas*, *tecnológicas*, *analíticas*, *lógicas*) y competencias *claves* (*de información*, *ambientales*, *de calidad*, *emprendedoras*, y *para la vida*).

De las “competencias” que se mencionan en el programa de 2003 se puede apreciar que hay algunas que parecen ir dirigidas más a los profesores, que a los estudiantes. Por ejemplo: “*Fomentar la lectura de distintos géneros de textos literarios*” (p.17), al igual que “*Fomentar el respeto por la diversidad de las expresiones en el idioma español*” (p. 18). Asimismo, estas “competencias” parecen ser objetivos y no competencias. En contraste, en las competencias de la RIEMS que se expresan en los programas de 2008 a 2013 es evidente que todas las competencias están dirigidas a los estudiantes.

En el programa de estudios de 2003 se les llaman competencias *centrales* a las que de cierta manera pudieran ser el equivalente de las competencias *disciplinares básicas* de comunicación de la RIEMS. Esto es en el sentido de que lo que se pretende, en su mayoría, es el desarrollo de actividades relacionadas con la asignatura de comunicación o de español. Sin embargo, es importante mencionar que, de nuevo, algunas de las “competencias” *centrales* de 2003 parecen ser objetivos y no competencias; dos ejemplos que dan cuenta de esto son los siguientes: “*Identificar el uso de los enunciados unimembres y bimembres*” y “*Construir fichas bibliográficas y hemerográficas*” (p. 17).

Las competencias *disciplinares básicas* de comunicación de la RIEMS están redactadas en términos más generales que las *centrales* de 2003. Esto es en el sentido de que en las *disciplinares básicas* no se expresan contenidos disciplinares explícitos, mientras

que en las de 2003 sí se indica este tipo de contenidos explícitamente, por ejemplo: “*identificar el uso de los enunciados unimembres y bimembres*” (p. 17).

Otro aspecto a señalar es que a pesar de que la mayoría de las competencias *centrales* de 2003 son propias del campo de comunicación, también se enuncian “competencias” que pueden pertenecer a otras áreas del conocimiento, un ejemplo de esto es la competencia: “*identificar metodologías de investigación*” (p.17).

En cuanto a las competencias *básicas* de 2003, éstas también se asemejan a las *disciplinares básicas* de comunicación de la RIEMS, sólo que bajo la lógica de que las competencias *básicas* de 2003 están expresadas de forma más general que las *centrales* de 2003 que mencioné en líneas atrás. Un ejemplo sería: “*Desarrollar la capacidad para argumentar, confrontar ideas, fundamentar opiniones y discutir sobre diversos temas*” (p.17).

Otra diferencia de las competencias *básicas* de 2003 con las *disciplinares básicas* de la RIEMS es que en las competencias de la RIEMS aparece “*la valoración del papel del arte y de la literatura*”, mientras que en 2003 no hay alguna competencia que busque desarrollar esto explícitamente.

Por su parte, las competencias *clave* de 2003 son las que más se asemejan a las competencias *genéricas* de la RIEMS, esto es en el sentido de que expresan cierta transversalidad a otros ámbitos como el social y el laboral, y en que buscan una preparación “para la vida”. A su vez, hay aspectos de las competencias *clave* que no se retoman en las *genéricas* de la RIEMS, como lo son la competencia *clave emprendedora* y la *clave de calidad*. También es necesario mencionar que algunas de las competencias *clave* parecieran ser objetivos y no competencias. Por ejemplo, en una de las competencias *clave* se expresa: “*buscar fuentes directas de información*” y otra: “*consultar información bibliográfica y en páginas web de Internet*” (p.17).

No incluyo los cambios de las competencias del programa de estudios de 1997 porque en éste no se hace mención explícita de las competencias, a pesar de que desde 1994, el término *competencia* ya figuraba en el discurso del modelo educativo del CONALEP.



En síntesis, en esta sección se puede apreciar que con el paso del tiempo, en este subsistema se ha buscado promover el desarrollo de diferentes tipos de competencias. En 2003 eran las competencias *centrales, básicas, y claves*; en 2008 competencias *genéricas, lectora y comunicativa*; y en 2012-2013 competencias *genéricas y disciplinares básicas*.

La tabla 16 recapitula los tipos de competencias que se ha pretendido que los estudiantes desarrollen dependiendo del programa de estudios.

Tabla 16

*Tipos de competencias que aparecen en los programas de estudio de comunicación*

<b>Concepto de competencia</b>			
<b>1997</b>	<b>2003</b>	<b>2008</b>	<b>2013 y 2012</b>
-No aparecen en el programa	-Competencia central -Competencias básicas (científico-teóricas, tecnológicas, analítica, lógicas) -Competencias claves (De información, ambientales, de calidad, emprendedoras y para la vida)	-Competencias genéricas -Competencia comunicativa -Competencia lectora	-Competencias genéricas -Competencias disciplinares

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación en los años 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013

**5.2.5 Cambios en los contenidos de los programas de estudio.** En este apartado abordo los cambios en los contenidos de los programas de estudio en cuanto a cinco aspectos: la lectura, la escritura, la expresión oral, la gramática y “otros” (no podían clasificarse en las categorías anteriores). Estos criterios los elegí basándome en los aspectos que tienen en común y en los que difieren.

Dedico mayor atención a los contenidos, debido a que los programas de estudio parecen desarrollarse más en función de contenidos que de competencias. Las competencias se mencionan antes del desarrollo de los programas; sin embargo, después no se retoman explícitamente en el desarrollo de los programas. Asimismo, es importante comentar que en los programas de estudio no aparece una nota en la que se mencionen los motivos por los que se eliminan o se cambian los contenidos de un programa a otro.

**5.2.5.1 Contenidos para el desarrollo de la lectura.** Los contenidos del área de lectura de los programas de estudio han aumentado con el paso de los años. El programa de 1997 es el que cuenta con menos contenidos y el de 2013 es el que tiene más. Se aprecia que en todos los programas se ha buscado que los estudiantes lean textos científicos. Puedo inferir que al agregar más contenidos de lectura, este módulo o asignatura se ha convertido en un módulo más ambicioso; esto es en el sentido de que se pretende que los estudiantes lean diversos tipos de textos con menos tiempo para hacerlo.

Asimismo, los programas de 2008, 2012 y 2013 son los más parecidos en cuanto a los contenidos de lectura, y los cambios entre éstos son pocos. Se aprecian cambios que consisten principalmente en la modificación de la redacción del contenido; por ejemplo, en 2008 se le llamaba “*Estructuración del cuento*” a lo que en 2013 se le denomina “*Identificación de las características del cuento*”.

Un cambio más es que los programas de 2012 y de 2013 inician con los contenidos de lectura, mientras que el de 2008 y el de 1997 inician con escritura y el de 2003 con gramática. De igual forma, el único programa en el que se menciona explícitamente un contenido relacionado con la lectura crítica es el programa de 2008, y lo hace cuando se menciona “*considerar críticamente el contenido del texto*” (p. 23). En el resto de los programas no logré identificar un contenido explícito sobre la lectura crítica. La tabla 17 resume los contenidos del área de lectura, dependiendo el programa de estudios.

Tabla 17

*Contenidos de los programas de estudio para el desarrollo de lectura*

Contenidos para el desarrollo de la lectura				
1997	2003	2008	2012	2013
-Lectura de textos periodísticos: notas informativas.	-Textos científicos (lee y redacta resumen)	-Estructuración del cuento.	-Identificación de intenciones y funciones del texto (cuento y novela)	-Identificación de la intención comunicativa y la función estética/poética del cuento.
-Lectura de textos escolares de ciencia	-Textos literarios –guion de teatro- (lee y redacta conclusiones)	-Integración de los procesos de lectura	-Identificación de las características del cuento y novela	-Identificación de las características del cuento
	-Estructura del texto literario (identifica estructuras y las busca en libros).	-Estructuración de la novela	-Integración de los procesos de lectura	-Integración de procesos de lectura.
		-Valoración del contenido, elementos lingüísticos y textuales.	-Síntesis de la estructura textual del cuento y la novela	-Identificación de la intención comunicativa y la función estética/poética de la novela.
		( <i>Considerar críticamente el contenido del texto,</i> etc.)	-Identificación de la intención comunicativa y función de artículos de opinión y artículos de divulgación científica.	-Identificación de las características de la novela.
		-Evaluación de la forma del texto.	-Identificación de las características de los textos periodísticos.	-Identificación de la intención comunicativa y función de artículos de opinión.
		-Identificación de las características de los textos periodísticos.	-Integración de procesos de lectura	-Identificación de las características de los artículos de opinión.
		-Integración de procesos de lectura	-Identificación de las características de los textos científicos	-Identificación de la intención comunicativa y función de artículos de opinión y artículos de divulgación científica.
				-Identificación de las características de los artículos de divulgación científica.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación en los años 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013

**5.2.5.2 Contenidos para el desarrollo de la escritura.** Contrario al caso de los contenidos que promueven la lectura, se puede apreciar que los contenidos de escritura van disminuyendo con el paso del tiempo. De nuevo, puede apreciarse que los programas de 2008 a 2013 son los más parecidos. De igual modo, identifiqué que el contenido de 1997 *corrección de los textos* desaparece en 2003, aparece en 2008 como *reelaboración*; sin embargo, en 2012 se le llama *reescritura*. Asimismo, en 1997 se parte de “la escritura de un párrafo”, en 2003 se retoma a través del contenido “la coherencia entre la idea principal y las secundarias” y en los demás programas este contenido no se retoma. A partir de 2008 se

propone la redacción de géneros específicos como la carta o los informes. El contenido de 2008 sobre la escritura de una “bitácora” no se retoma en los programas subsecuentes. En la tabla 18 sintetizo los contenidos del área de escritura.

Tabla 18

*Contenidos de los programas de estudio para el desarrollo de escritura*

<b>Contenidos para el desarrollo de la escritura</b>				
<b>1997</b>	<b>2003</b>	<b>2008</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
-Mensajes escritos	-La connotación y denotación en mensajes orales y escritos.	-Realización de una entrevista	-Realización de una entrevista	-Realización de una entrevista
-Formas de expresión lingüística (Descripción y narración).	-Estructura del texto (redactar un tema que después deben exponer).	-Realización de una exposición (redacta un guion)	-Elaboración de informes	-Elaboración de informes
-El párrafo	-Coherencia entre la idea principal e ideas secundarias	-Explicación (escrita) de acontecimientos sociales, científicos y tecnológicos.	-Elaboración de una carta.	-Elaboración de cartas formales.
-Exposición escrita	-Textos científicos (lee y redacta resumen)	-Realización de un debate (redacta un guion)	-Explicación (escrita) de acontecimientos sociales, científicos y tecnológicos.	-Explicación (escrita) de acontecimientos sociales, científicos y tecnológicos.
-redacción del texto	-Textos literarios: guion de teatro (lee y redacta conclusiones)	-Producción de cartas formales.		
- corrección	-Clasificación del texto literario (Formas y tipos: cuento, novela, fábula, drama, poema, etc. Buscan un ejemplo de cada tipo de texto literario y hacen un cuadro sinóptico)	-Elaboración de instructivos técnicos	*se considera la reescritura de los textos	*se considera la reescritura de los textos
- Texto (introducción, desarrollo y conclusión).		-Elaboración de informes		
		-Elaboración de bitácoras		

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación en los años 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013

**5.2.5.3 Contenidos para el desarrollo de la expresión oral.** Los contenidos que apoyan el desarrollo de la expresión oral disminuyeron en el periodo de 2008 a 2013, a pesar de esto, los programas de este periodo son los que más se parecen. De 1997 a 2008 se menciona la exposición oral en todos los programas de estudio; sin embargo, en los programas de 2012 y 2013 desaparece la exposición, y sólo aparecen la entrevista y el debate. El programa en el que se mencionó el mayor número de contenidos relacionados con la expresión oral es el de 2003. La tabla 19 condensa los contenidos relacionados con la expresión oral.

Tabla 19

*Contenidos de los programas de estudio para el desarrollo de la expresión oral*

<b>Contenidos para el desarrollo de la expresión oral</b>				
<b>1997</b>	<b>2003</b>	<b>2008</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
-Mensajes orales - Exposición oral	-La connotación y denotación en mensajes orales y escritos. -Textos informativos (expone y hace cuadros) -Clasificación del texto literario (exponer formas y tipos cuento, novela, fábula, drama, poema, etc.)	- Realización de una entrevista -Realización de una exposición -Debate	- Realización de una entrevista -Realización de un debate	- Realización de una entrevista -Realización de un debate

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación en los años 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013

**5.2.5.4 Contenidos gramaticales.** Los contenidos gramaticales de los programas 2008, 2012 y 2013 son muy parecidos, y los cambios son pocos. Algunos cambios consisten en que en 2008 sólo se veían las oraciones subordinadas, y en 2012 y en 2013 se agregan las coordinadas, las simples y las compuestas. Otro cambio es que en 2008 se veía el contenido de la “segunda persona gramatical”, y en 2012 y 2013 se elimina. Un cambio más es que en 2008 se veía el uso de más letras, y a partir de 2012 se ven menos. El contenido de los enunciados unimembres y bimembres sólo aparece en el programa de 2003. Asimismo, algunos contenidos aparecen y desaparecen a lo largo del tiempo. Por ejemplo, las oraciones simples y compuestas aparecen en el programa de 1997, desaparecen en 2003 y en 2008; y después se retoman en 2012 y en 2013. En la tabla 20 extraigo los contenidos gramaticales de cada programa de estudios.

Tabla 20

*Contenidos gramaticales de los programas de estudio*

<b>Contenidos gramaticales</b>				
<b>1997</b>	<b>2003</b>	<b>2008</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
-Estructuras de la lengua (Tipos de oraciones: simples, compuestas).	-Enunciados unimembres -Enunciados bimembres. -Los nexos de las oraciones (coordinantes y subordinantes)	-Uso de reglas gramaticales y ortográficas -Uso del pretérito -Uso de conectores lógicos. -Uso de conectores temporales -Uso de verbos en tercera persona -Uso de la b, v, c, s, z, g, j, y, ll, h. -Segunda persona gramatical -Uso de oraciones subordinadas.	-Uso de reglas gramaticales y ortográficas -Uso del pretérito -Uso de conectores lógicos. -Uso de conectores temporales -Uso de verbos en tercera persona. -Uso de la b,v, c,s,z,x. -Uso de oraciones simples y compuestas. -Uso de oraciones coordinadas y subordinadas.	-Uso de reglas gramaticales y ortográficas -Uso del pretérito -Uso de conectores temporales - Conectores lógicos. -Uso de verbos en tercera persona. -Uso de la b,v, c,s,z,x. -Uso de oraciones simples y compuestas. -Uso de oraciones coordinadas y subordinadas.
-Estructura de la lengua (El verbo, Modos, Modificadores del predicado).	-El enunciado complejo -Las oraciones subordinadas y su clasificación			
-Estructura de la lengua (modificadores del predicado, complemento de agente, predicativo).				

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación en los años 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013

**5.2.5.5 Otros contenidos.** Los contenidos que no pudieron ser clasificados en las categorías anteriores pertenecen a los programas de estudio de 1997 y 2003 (ver tabla 21). A su vez, los contenidos de 1997 y 2003 son completamente diferentes, con excepción de los “*recursos para registrar información*”, como los cuadros sinópticos, el resumen y la síntesis. Estos registros de información no aparecen en los programas de 2008, 2012 y 2013 de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional”. Los contenidos de la categoría “otros” no se retoman en los programas de 2008 a 2013. La tabla 21 contiene la síntesis de “otros contenidos”.

Tabla 21  
*Otros contenidos de los programas de estudio*

		<b>Otros contenidos</b>			
<b>1997</b>	<b>2003</b>	<b>2008</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	
-Depósitos de información (bibliotecas, hemerotecas, archivos, etc.) -Fuentes de información -Búsqueda de información -Catálogos (por ficheros, automatizados). -Medios informativos (Noticieros, periódico, revista). -Registros de información (Cuadros sinópticos, resumen y síntesis).	-Elementos lingüísticos (significado, significante, referente o contexto) -Definición y uso de la lexicología (arcaísmos y neologismos). -Definición y uso de la semántica -Recursos para el registro de la información (paráfrasis, resumen, síntesis, cuadro sinóptico). -Características y elaboración de fichas bibliográficas y hemerográficas. -Las seis preguntas básicas para generar una noticia.	-	-	-	

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación en los años 1997, 2003, 2008, 2012 y 2013

**5.2.6 Cambios en los tipos de evaluación que se expresan en los programas de estudio.** Con el fin de identificar los cambios en cuanto a la evaluación que se sugieren para los programas de estudio, tomé en cuenta el mayor número de tipos de evaluación que se mencionan en la guía pedagógica del programa de 2013 (CONALEP-SEP, 2013a). Los seis tipos de evaluación que se expresan son: *diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*. Vale la pena mencionar que, a diferencia de los programas de 1997 y 2003, las sugerencias para la evaluación de los programas que surgen a partir de la RIEMS (2008, 2012 y 2013) se encuentran en un documento diferente al programa de estudio, que se llama guía pedagógica. Debido a que no logré recopilar la guía pedagógica 2012, no consideré las sugerencias de evaluación del programa de 2012.

En el programa de estudios de 1997 sólo se mencionan la evaluación *formativa* y la evaluación *sumativa*. De este programa sobresalen dos aspectos. Uno es la confusión en torno a la evaluación *formativa*, ya que por ejemplo, se considera que este tipo de evaluación consiste en indicar las actividades que deben realizar los estudiantes como “*la elaboración de fichas bibliográficas*” o “*la localización de las ideas principales de un texto*”, en lugar de mencionar que el docente debe ofrecer una retroalimentación grupal o individual, de forma oral o escrita, sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Otro aspecto que también llama la atención del programa de 1997 es que en la sección de evaluación, se indica la evaluación *sumativa* (que consiste en evaluar la

comprensión auditiva, la comprensión lectora, la producción oral, la producción escrita y un trabajo final); sin embargo, no se hace explícito con qué instrumentos se debe evaluar cada aspecto, y tampoco se profundiza en qué consiste cada uno de estos criterios.

En el programa de 2003 se agrega la evaluación *diagnóstica* y se mantiene la evaluación *formativa*. Asimismo, en este programa se ofrecen orientaciones sobre qué evidencias se deben recopilar, qué técnicas e instrumentos (como listas de cotejo) se deben emplear para evaluar, y también se indica el momento se deben recopilar las evidencias. Sin embargo, no se mencionan detalles sobre en qué consiste la evaluación *sumativa*. De igual manera, en las orientaciones para la evaluación no se indica explícitamente qué competencias se están evaluando.

En las guías pedagógicas para los programas del 2008 (CONALEP-SEP, 2008a) y del 2013 (CONALEP-SEP, 2013a) se consideran todos los tipos de evaluación (*diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*). La diferencia principal entre un programa y otro es que en el de 2008 se mencionan todos los tipos de evaluación, sin embargo, sólo se describe la *diagnóstica*, la *formativa* y la *sumativa*; mientras que en el programa de 2013 sí se describen todos los tipos de evaluación. Además, para el programa de 2013 se proporcionan instrumentos que corresponden a todos los tipos de evaluación, así como orientaciones para saber en qué momento se pueden aplicar. De igual manera, en los programas de 2008 y de 2013 se proporcionan instrumentos (como rúbricas) para evaluar las actividades. Similar al programa de 2003, en las orientaciones para la evaluación de los programas de 2008 y 2013, sobresale que no se menciona explícitamente qué competencias se están evaluando. En la tabla 22 sintetizo los diferentes tipos de evaluación que estuvieron presentes según el programa de estudios.



Tabla 22

*Tipos de evaluación de cada programa de estudios*

<b>Tipo de evaluación</b>	1997	2003	2008	2013
Diagnóstica		✓	✓	✓
Formativa	✓	✓	✓	✓
Sumativa	✓	✓	✓	✓
Autoevaluación			✓	✓
Coevaluación			✓	✓
Heteroevaluación			✓	✓

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de 1997 y 2003, y de las guías pedagógicas de 2008 y de 2013.

En esta sección abordé los resultados en cuanto a los diversos cambios que identifiqué en los programas de estudio del módulo de CAEP y sus equivalentes durante el periodo 1997-2013. Me enfoqué principalmente en los elementos comunes en los programas como los nombres que les han dado; los propósitos; las competencias que deben desarrollarse; los contenidos en las áreas de lectura, escritura, expresión oral, gramática y otros; y por último, la evaluación.

Enseguida prosigo con los resultados sobre las acciones que los participantes han realizado para satisfacer las demandas de la RIEMS, los recursos que se les han proporcionado para hacerlo y los retos que enfrentan.

**RESULTADOS: LAS VOCES DE LOS  
PARTICIPANTES**

## Capítulo 6. Resultados: las voces de los participantes

En este capítulo describo los resultados sobre el proceso de instrumentación de la RIEMS, desde la perspectiva de cuatro docentes de comunicación y de dos directivos, en uno de los planteles del subsistema CONALEP, enfocándome principalmente en el campo disciplinar de comunicación.

La presentación de los resultados de este capítulo se estructura en tres apartados que fueron desarrollados en función de las preguntas y de los objetivos de investigación. En el primer apartado describo los resultados acerca de las acciones que las docentes y los directivos, que participaron en este estudio, dijeron haber realizado para cumplir con la RIEMS. En el segundo menciono los resultados en torno a los recursos que se les han ofrecido a los participantes para satisfacer las demandas de la reforma. Finalmente, en el tercer apartado concluyo con los hallazgos sobre los retos que enfrentan estos dos actores para cumplir con la RIEMS.

Para analizar este proceso conté con: (1) las transcripciones de dos entrevistas semiestructuradas, una de ellas fue con el director del plantel y la otra con el jefe de formación técnica (o jefe de los docentes); (2) las transcripciones de cuatro entrevistas semiestructuradas con las maestras que imparten el módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional”; y (3) la transcripción de un grupo de discusión con estas mismas participantes.

Es conveniente señalar que para guardar el anonimato de los participantes, a cada uno le asigné un código que consiste en un número y letras, seguidos de una coma (ej. 2GE, E). Después de la coma aparece una letra “E” o una “G”; la letra “E” significa que la información proviene de una entrevista, y la “G” que deriva del grupo de discusión. Por último, hay dos tipos de énfasis en las citas de los participantes. El primero es cuando una palabra, expresión o enunciado está en mayúsculas, lo que indica que el participante aumentó significativamente el volumen de su voz. El segundo tipo de énfasis se presenta por medio de un fragmento de información en negritas, con el fin de desatacarlo del ejemplo que estoy describiendo.

## **6.1 Acciones que han realizado las docentes y los directivos para cumplir con las demandas de la RIEMS**

Con el objetivo central de identificar las acciones que los participantes de esta investigación dicen haber realizado para cumplir con las demandas de la RIEMS, llevé a cabo un análisis de enunciados en primera persona (Gee et al., 2001) enfocándome en aquellos que expresan acciones. Posteriormente, codifiqué inductivamente el contenido de los enunciados y los clasifiqué por temas. Asimismo, para este análisis consideré el contenido de todas las transcripciones de las entrevistas con los participantes, y también la transcripción del grupo de discusión con las maestras.

Esta sección se divide en dos subsecciones. En la primera describo las acciones que expresaron las docentes, y en la segunda continúo con las acciones manifestadas por los directivos.

**6.1.1 Acciones que las docentes dicen haber llevado a cabo para cumplir con las demandas de la RIEMS.** El corpus de enunciados en primera persona fue de 96 enunciados. Posteriormente, codifiqué inductivamente el contenido de los enunciados, y los agrupé en los siguientes siete temas: (1) acciones relacionadas con la planeación del módulo, (2) acciones relacionadas con fines pedagógicos y académicos, (3) acciones relacionadas con la evaluación de los estudiantes, (4) acciones relacionadas con los problemas académicos de los estudiantes, (5) acciones relacionadas con el uso de recursos, (6) acciones relacionadas con el trabajo administrativo, y (7) acciones relacionadas con los requisitos de formación y certificación. Enseguida continúo con la descripción de cada tema.

**6.1.1.1 Acciones relacionadas con la planeación del módulo.** En lo que respecta a las acciones que las maestras dicen haber llevado a cabo en su planeación del módulo de CAEP, identifiqué un total de 13 acciones. No todas las docentes mencionaron las mismas acciones; no obstante, identifiqué dos acciones comunes en todas las participantes. Por ejemplo, todas las profesoras expresaron desarrollar sus estrategias didácticas tomando como guía principal los contenidos del programa de estudio. Ellas describieron que, en primer lugar, revisan los contenidos del programa, y “enseguida es la estrategia [pedagógica] (3AM, G y 4SU, G)” que ellas diseñan, y “ya luego se genera la competencia

(3AM, G)”. Una profesora más agregó que “la [competencia] disciplinar y [...] [l]e da la [competencia] genérica (2GE, G)”.

Igualmente, todas las maestras comentaron ser quienes finalmente deciden qué competencias (genéricas y disciplinares básicas) van a desarrollar los estudiantes durante la impartición del módulo. A su vez, las participantes indicaron no darle el mismo énfasis a todas las competencias disciplinares básicas de comunicación. Entre las razones por las que no les dan el mismo “valor (3AM, G)”, una docente comentó que es “porque a lo mejor el programa no me lo permite (3AM, G)” y porque “la verdad yo [...] veo [las competencias] y digo: no; yo no [...] pongo todas [las competencias] porque eso sería una locura (3AM, G)”.

Otra participante expresó no darles el mismo énfasis a las competencias disciplinares básicas, debido a que “depend[e] [de] las necesidades del programa y del mismo grupo (4SU, G)”; y que de contemplar todas las competencias “[...] se te va a ir en el intento. O sea, identifica las [competencias] más importantes, identifica el nivel a donde tú quieres llevarlos, [...], porque si te quieres poner [a] [...] aplicar las 9 [competencias] disciplinares [básicas] de comunicación, más las genéricas. NO PUES en lo que se llena el formatito y el esto, ya está la maestra bien desmotivada a dar clases (4SU, G)”.

Las competencias disciplinares básicas de comunicación que las docentes manifestaron considerar en su planeación son la 1, 2, 4, 5, 8 y 9; las que no contemplan son la 3 y la 7. En la tabla 23 presento el listado de las competencias disciplinares, señalo si las profesoras mencionan fomentar su desarrollo en los estudiantes (o no), y la forma en la que dicen haberlo llevado a cabo. Después presento la tabla 24, en la que recapitulo todas las acciones que las maestras dijeron haber llevado a cabo en relación con la planeación de su módulo.

Tabla 23

*Competencias disciplinares básicas que las docentes dicen fomentar (o no) en los estudiantes*

<b>Competencia disciplinar básica de comunicación</b>	<b>La fomentan (✓) No la fomentan (X)</b>	<b>¿Cómo dicen fomentar el desarrollo de las competencias en sus estudiantes?</b>
1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.	✓*	-Leyendo cuentos y novelas. -Analizando cuentos y novelas (de qué trata, qué quiere decir el autor, explicar con sus propias palabras, leer entre líneas, identificar personajes).
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.	✓	-Compartiendo textos con un compañero para identificar lo que les faltó.
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.	X	-
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.	✓	-Realizando un resumen -Elaborando una investigación con lo más importante. -Encargando recortes de artículos de opinión y de divulgación científica. -Elaborando un artículo de divulgación.
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.	✓*	-Haciendo un cuento de imágenes. -Elaborando un cuento a partir de un listado de palabras
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.	✓*	-Exponiendo en público y al final realizando una conclusión. -Participando en un debate
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.	X	-
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica:	✓	-Haciendo que reflexionen sobre la forma en la que hablaban al inicio del módulo. -Expresando ideas. -Pasar como grupo al frente.
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.	✓	-Utilizando artículos de divulgación de un periódico.

*Nota:* El (\*) indica que a pesar de que las docentes mencionan desarrollar estas competencias, ellas comentan que su desarrollo sólo puede lograrse si se eliminan algunas partes de la competencia. Por ejemplo, en la competencia 1 si se omite: *interpretación de ideas, datos y conceptos implícitos*; y en la 5 y 6, si se eliminan las palabras: *coherentes, claras y creativas*.

La siguiente tabla condensa todas las actividades que las profesoras declararon haber realizado para cumplir con la RIEMS en cuanto a su planeación.

Tabla 24

*Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto a su planeación*

Acciones	Participante			
	1AE	2GE	3AM	4SU
1. Tratar de cubrir todo el programa de estudios	✓			
2. Modificar el programa de estudios		✓	✓	
3. Buscar información complementaria para impartir el módulo	✓	✓		✓
4. Desarrollar estrategias didácticas a partir de los contenidos del programa de estudios	✓	✓	✓	✓
5. Seguir los contenidos que marca el programa de estudios	✓	✓	✓	
6. Considerar los antecedentes académicos de los estudiantes para abordar los contenidos del programa de estudios	✓			
7. Seguir la planeación que realizó tal cual la planeó.		✓		
8. Preparar su módulo de manera individual			✓	
9. Procurar que sus clases sean dinámicas				✓
10. Intentar abordar todas las competencias disciplinares básicas				✓
11. Decidir qué competencias genéricas y disciplinares básicas van a desarrollar sus estudiantes	✓	✓	✓	✓
12. Hacer su propio manual para el módulo	✓	✓		
13. Utilizar los libros de texto que las editoriales elaboran para el CONALEP				✓
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

**6.1.1.2 Acciones con fines pedagógicos y académicos.** En relación con las acciones pedagógicas y académicas, identifiqué 21 acciones de las que sólo tres fueron mencionadas por todas las profesoras. La primera acción en común fue considerar los intereses de los estudiantes. Para realizar esta acción, las profesoras indicaron haberles dado la opción para que seleccionaran las novelas que quisieran leer. También indicaron abordar temas que “les llamen la atención (4SU, E)” a los estudiantes.

La segunda acción que todas dijeron haber realizado consistió en fomentar el gusto por la lectura. Una de las docentes describió que cada quince días les lleva material de lectura como la revista “Selecciones”, “y les di[ce] que se pongan a leerlos [...] y que luego [l]e hagan un comentario sobre el artículo, [...] y lo que piensan de él. A [ella] [l]e sorprende [que] [l]e dicen: profe, no se le olvide mi [revista], la número tanto, porque [...] me quedé a la mitad (2GE, G)”. Otra participante comentó que también acostumbra

“agarrar un día para leer lo que sea. Pueden traer ellos un libro, no le digan a nadie, hasta pueden traer su libro en el celular (3AM, G)”.

La tercera acción en común fue reunirse en academias. Todas las participantes comentaron haber realizado esta acción. Sobre estas reuniones, una de ellas indicó que: “se da[n] un tiempo dentro del horario para trabajar [en academias], y por lo general es una hora por mes (1AE)”. Otra maestra señaló que “sí nos reunimos, pero las veces que nos hemos reunido más bien ha sido para ver problemáticas de los alumnos en el aula, los indicadores de aprobación y reprobación; pero decir que nos sentamos porque vamos a trabajar como academia, y vamos a desmenuzar un programa y lo vamos a analizar, creo que no se ha dado (3AM, E)”.

Finalmente, llama la atención que las profesoras 2GE y 4SU expresaron cerca del doble de acciones con objetivos pedagógicos y académicos, en comparación con las demás participantes. La tabla 25 resume todas las acciones que tienen estos dos fines.



Tabla 25

*Acciones que las profesoras dicen haber realizado con fines pedagógicos y académicos*

Acciones	Participante			
	1AE	2GE	3AM	4SU
1. Traer a clase su planeación, computadora y materiales didácticos.		✓		
2. Promover que los estudiantes estén activos durante la clase		✓	✓	✓
3. Adoptar un rol de guía del aprendizaje				✓
4. Considerar los intereses de los estudiantes	✓	✓	✓	✓
5. Realizar actividades que les parezcan divertidas a los estudiantes		✓		
6. Motivar a los estudiantes con palabras				✓
7. Fomentar que los estudiantes investiguen	✓	✓		
8. Intentar persuadir a los estudiantes sobre las ventajas de trabajar en equipo	✓			
9. Fomentar que los estudiantes trabajen en equipos en el aula	✓	✓		
10. Intentar persuadir a los estudiantes sobre qué tipo de vocabulario usar dependiendo el contexto				✓
11. Participar con los estudiantes en concursos de lectura		✓		
12. Donar materiales de lectura		✓		
13. Fomentar que los estudiantes lean en el aula				✓
14. Fomentar el gusto por la lectura en los estudiantes	✓	✓	✓	✓
15. Pedirle a los estudiantes que traigan materiales de lectura			✓	✓
16. Hacer que los estudiantes escriban diariamente				✓
17. Hacer que los estudiantes analicen diariamente				✓
18. Intentar crear conciencia en los estudiantes sobre el uso de la lengua dependiendo del contexto.				✓
19. Llevar material didáctico para los estudiantes.				✓
20. Dejar pocas tareas			✓	
21. Reunirse en academias	✓	✓	✓	✓
<b>Total</b>	6	10	6	13

**6.1.1.3 Acciones relacionadas con la evaluación de los estudiantes.** Acerca de las acciones que tienen que ver con la evaluación de los estudiantes, identifiqué 7 acciones en total; no obstante, no logré identificar una acción que todas las maestras expresaran llevar a cabo. Dos de las participantes manifestaron diseñar sus propias actividades para evaluar a los estudiantes. Estas mismas profesoras señalaron evaluar en el salón de clases las actividades que los estudiantes realizan ahí, porque “TÚ miras al muchacho trabajar ahora, no estás con que te ayudaron, si no lo hizo, si se lo hicieron (2GE, E)”. Y también indicaron

llevar registros de las actividades que los estudiantes elaboran en el aula. En la tabla 26 se encuentran todas las acciones sobre la evaluación de los estudiantes.

Tabla 26

*Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto a la evaluación de los estudiantes*

Acciones	Participante			
	1AE	2GE	3AM	4SU
1. Diseñar sus propias actividades de evaluación		✓	✓	
2. Retroalimentar a sus estudiantes sobre su desempeño académico				✓
3. Evaluar a los estudiantes con actividades			✓	
4. Modificar el valor de las actividades de evaluación				✓
5. Evaluar a diario				✓
6. Evaluar en clase los trabajos que los estudiantes realizan en el aula, para evitar que se copien los trabajos.		✓	✓	
7. Registrar el cumplimiento de las actividades que realizan los estudiantes en el aula.		✓	✓	
<b>Total</b>	-	3	4	3

#### ***6.1.1.4 Acciones relacionadas con los problemas académicos de los estudiantes.***

Sobre las acciones que tienen relación con los problemas académicos de los estudiantes, identifiqué cinco acciones. Sin embargo, tampoco logré identificar acciones que todas señalaran llevar a cabo. Sólo dos maestras comentaron realizar acciones en cuanto a las problemáticas de tipo académico. Estas dos docentes manifestaron identificar a los estudiantes que tienen deficiencias académicas. De nuevo sobresale que las docentes 2GE y 4SU son las que mencionaron más acciones que se relacionan con los problemas académicos de los estudiantes. La tabla 27 resume todas las acciones que relacionadas con los problemas académicos de los estudiantes.

Tabla 27

*Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto los problemas académicos de los estudiantes*

Acciones	Participante			
	1AE	2GE	3AM	4SU
1. Canalizar con el departamento de psicología a los estudiantes con problemas del lenguaje		✓		
2. Destinar algunas horas de su tiempo libre para apoyar a los estudiantes con problemas académicos.		✓		
3. Trabajar de forma personalizada con los estudiantes con deficiencias académicas				✓
4. Identificar a los estudiantes con deficiencias académicas		✓		✓
5. Apoyarse en los estudiantes avanzados para ayudar a los que presentan dificultades.				✓
<b>Total</b>	-	3	-	3

**6.1.1.5 Acciones relacionadas con el uso de recursos.** En cuanto a las acciones que tienen relación con el uso de recursos, identifiqué cuatro acciones. Únicamente la participante 2GE expresó este tipo de acción. Entre las acciones que la maestra señaló se encuentran hacer uso de la biblioteca virtual, de la biblioteca del plantel y de la sala audiovisual. La tabla 28 contiene todas las acciones que se relacionan con el uso de recursos por parte de las docentes.

Tabla 28

*Acciones que las profesoras dicen haber realizado sobre el uso de recursos*

Acciones	Participante			
	1AE	2GE	3AM	4SU
1. Recomendarles a los estudiantes que hagan uso de la biblioteca virtual		✓		
2. Hacer uso de la biblioteca virtual		✓		
3. Hacer uso de la biblioteca del plantel		✓		
4. Hacer uso de la sala audiovisual		✓		
<b>Total</b>	-	4	-	-

**6.1.1.6 Acciones relacionadas con el trabajo administrativo.** Con respecto a las acciones de naturaleza administrativa que las profesoras señalaron haber realizado, identifiqué tres acciones. Las acciones consisten principalmente en llenar formatos con diversos fines, uno es para registrar las competencias que desarrollaron los estudiantes, y el otro consiste en el llenado de formatos relacionados con las reuniones en academia.

La tabla 29 resume todas las acciones administrativas que las maestras dijeron haber llevado a cabo.

Tabla 29

*Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto al trabajo administrativo*

Acciones	Participante			
	1AE	2GE	3AM	4SU
1. Llenar formatos para el registro de competencias que desarrollaron los estudiantes	✓	✓	✓	
2. Llevarse trabajo administrativo a casa	✓			
3. Llenar formatos sobre las reuniones en academias		✓		
<b>Total</b>	2	2	1	-

#### **6.1.1.7 Acciones relacionadas con los requisitos de formación y certificación.**

Referente a las acciones relacionadas con la formación, identifiqué dos acciones. Todas las participantes mencionaron haber cursado y finalizado el PROFORDEMS. No obstante, sólo una de las docentes logró certificarse. Finalmente, en la tabla 30 condense las acciones de formación y certificación.

Tabla 30

*Acciones que las profesoras dicen haber realizado en cuanto a los requisitos de formación y certificación*

Acciones	Participante			
	1AE	2GE	3AM	4SU
1. Haber cursado y concluido el PROFORDEMS	✓	✓	✓	✓
2. Haberse certificado	✓			
<b>Total</b>	2	1	1	1

Enseguida continúo con las acciones que los directivos manifestaron haber llevado a cabo para cumplir con las demandas de la RIEMS.

**6.1.2 Acciones que los directivos dicen haber llevado a cabo para cumplir con las demandas de la RIEMS.** El corpus de enunciados en primera persona que surgieron a partir de la transcripción de la entrevista al director fue de 17 enunciados, mientras que el total de la del jefe de formación técnica fue de 10. Posteriormente, codifiqué su contenido de forma inductiva; y finalmente, los catalogué en dos temáticas: (1) acciones académicas y (2) acciones administrativas. Debido a que el contenido de las acciones expresadas por los

participantes era distinto, realicé un registro de acciones por cada participante. Inicio con las acciones que describió el director, y concluyo con las del jefe de formación técnica.

**6.1.2.1 Acciones mencionadas por el director.** Las acciones relacionadas con aspectos académicos que el director señaló fueron siete. La mayoría de las acciones académicas que el participante expresó se relacionaron directamente con los docentes. Entre estas acciones, el director mencionó haber diseñado cursos de formación para la planta docente del plantel: “nosotros mismos hemos tenido que armar los cursos porque no hay, no hay cursos ex profeso para ciertas cosas”. También comentó haber sido quien impartió algunos de estos cursos. Asimismo, señaló mantener una comunicación directa con los docentes en cuanto a asuntos académicos que se relacionan con la reforma. Una acción más, fue haber realizado intentos para que los docentes trabajen en academias. Por último, indicó haberles solicitado a los docentes que concluyeran la certificación, y agregó: “pero no es tan sencillo”.

Las acciones administrativas mencionadas por el director fueron cinco. Entre ellas se encuentran haber organizado la documentación del plantel para su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), haberlo sometido a una de las evaluaciones del SNB, haber participado en concursos con el fin de obtener apoyo económico, y haber cursado el PROFORDIR.

En la tabla 31 sintetizo todas las acciones que el participante señaló haber realizado.

Tabla 31

*Acciones académicas y administrativas que el director dice haber realizado*

**Participante:** D1 (director)

<b>Acciones académicas</b>	<b>Acciones administrativas</b>
1. Diseñar cursos de formación para los docentes del plantel	1. Preparar la documentación del plantel para el ingreso al SNB
2. Impartir cursos a los docentes	2. Someter al plantel a las evaluaciones del SNB
3. Impartir cursos a los docentes para que concreten el desarrollo de competencias [genéricas] en el aula.	3. Participar en concursos para obtener recursos económicos
4. Comunicarse directamente con los docentes en cuanto a los asuntos académicos relacionados con la RIEMS	4. Comunicarse directamente con los docentes en cuanto a los asuntos administrativos relacionados con la RIEMS
5. Pedirles a los profesores que concluyan el proceso de CERTIDEMS	5. Cursar el PROFORDIR
6. Intentar que los docentes trabajen en academias	
7. Cursar el PROFORDEMS	

**6.1.2.2 Acciones mencionadas por el jefe de formación técnica.** Las acciones académicas que el jefe de formación técnica mencionó fueron tres. Dos de las actividades se relacionaron con los docentes; y consisten en apoyarlos en su quehacer académico, así como en planear y supervisar sus actividades. La tercera actividad que refirió fue apoyar a los estudiantes en su desarrollo académico.

Las acciones administrativas que el participante señaló fueron dos. Una acción consistió en atender a los padres de familia, y la otra fue acerca de la administración y supervisión, que dice hacer, de los registros que llenan los profesores sobre las competencias de los estudiantes. Enseguida, en la tabla 32, recopiló las actividades que el participante manifestó haber realizado para cumplir con las demandas de la RIEMS.

Tabla 32

*Acciones académicas y administrativas que el jefe de formación técnica dice haber realizado*

**Participante:** D2 (jefe de formación técnica)

<b>Acciones académicas</b>	<b>Acciones administrativas</b>
1. Apoyar a los docentes en su quehacer académico	1. Atender a los padres de familia
2. Planear y supervisar las actividades de los docentes	2. Administrar y supervisar los registros de competencias
3. Apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus habilidades y destrezas	

## **6.2 Recursos que se les han ofrecido a las docentes y los directivos para cumplir con las demandas de la RIEMS**

Para documentar los recursos que se les han ofrecido a los participantes de este estudio, realicé un análisis de contenido de tipo inductivo (Mayring, 2000) al contenido de las transcripciones de las entrevistas a todos los participantes, y a la transcripción del grupo de discusión. De este análisis emergieron dos meta-categorías denominadas (1) formación y (2) recursos curriculares, y dos categorías llamadas (1) recursos económicos y (2) infraestructura virtual. Enseguida presento la descripción de cada una de las meta-categorías, categorías, códigos, reglas de codificación, ejemplos de la codificación, y frecuencias.

**6.2.1 Formación que se les ha ofrecido a los participantes.** La primera meta-categoría inductiva que emergió de los datos se llama formación. Esta meta-categoría engloba la formación que se les ha ofrecido a las docentes y a los directivos del plantel estudiado para cumplir con las exigencias de la RIEMS. A su vez, esta meta-categoría agrupa tres categorías: (1) PROFORDEMS, (2) cursos y (3) PROFORDIR.

La categoría PROFORDEMS cuenta con dos códigos: (1) los aspectos positivos y (2) aspectos negativos. Entre los aspectos positivos sobre el PROFORDEMS que los participantes expresaron, se encuentra que este diplomado les ha ayudado a reflexionar para dejar de enseñar bajo el modelo tradicional, a trabajar con las TICS, a promover el trabajo equipo en sus estudiantes, y a reconocer la relevancia de la educación por competencias.

Los aspectos negativos que mencionaron sobre este diplomado son que a algunos docentes no les logró cambiar su mentalidad sobre la enseñanza; que no los preparó para el proceso de certificación CERTIDEMS; y que concluir el diplomado no representa una mejora en las condiciones laborales de los docentes. Uno de los participantes cuestionó el perfil de los formadores que les impartieron este diplomado, así como su falta de conocimiento sobre la educación media superior. Este mismo participante también criticó la premura en que capacitaron a los formadores. Si bien los participantes refirieron aspectos positivos (8 frecuencias), son más los aspectos negativos que expresaron, lo que se muestra con un mayor número de frecuencias negativas (10 frecuencias).

La segunda categoría se denomina cursos, y cuenta con tres códigos: (1) cursos para los docentes y (2) cursos para los directivos. Sobre los cursos para los docentes, los participantes indicaron que se han tratado de cursos para estandarizar las planeaciones; otros para el desarrollo de competencias (genéricas) en los estudiantes, lo cual “ha sido un poco complicado (D1, E)”; unos más para “que trabajen de manera colegiada”; y el otro tipo de cursos se relaciona con el uso de las TICS, para que los docentes trabajen (con sus estudiantes) aspectos relacionados con los módulos que imparten.

La última categoría que pertenece a la meta-categoría de formación tiene el nombre de PROFORDIR, el cual es un diplomado que se les ofrece a los directores de los planteles de EMS. Esta categoría cuenta con los códigos: (1) aspectos positivos y (2) aspectos negativos. Sobre los aspectos positivos, el director expresó que el PROFORDIR lo apoyó proporcionándole herramientas para la gestión administrativa y para la parte académica, con el objetivo de alinearse a la RIEMS. Entre los aspectos negativos, el director mencionó que los formadores de este diplomado tenían deficiencias y, desde su perspectiva, fueron seleccionados con premura. De igual manera, el participante comentó percibir que las instituciones educativas que ofrecieron este diplomado, lo hicieron sólo para recibir recursos monetarios. Similar al PROFORDEMS, en cuanto al PROFORDIR se mencionaron más aspectos negativos (4 frecuencias) que positivos (2 frecuencias).

Finalmente, la tabla 33 sintetiza las categorías, los códigos y las frecuencias que pertenecen a la meta-categoría de la formación.



Tabla 33  
*Formación que han recibido los docentes y los directivos*

Meta-categoría	Categoría	Código	Regla de codificación	Ejemplo	Frecuencias
Formación	PROFOR-DEMS	Aspectos positivos	Habla sobre los aspectos positivos que percibe sobre el PROFORDEMS	“[el PROFORDEMS] fue bueno en algunas cuestiones, en que me di cuenta de que ya no tenemos que seguir trabajando de la manera tradicional, que tenemos que cambiar nuestra estrategia de trabajo, en eso fue bueno (1AE, E)”	8
		Aspectos negativos	Habla sobre los aspectos negativos que percibe sobre el PROFORDEMS	“Seguimos igual, seguimos igual porque los mismos lo vemos como un requisito, como algo que teníamos que hacer (3AM, E)”	10
Cursos	Cursos para los docentes	Cursos para los docentes	Ofrece información sobre los cursos que se les han ofrecido a los docentes para cumplir con la RIEMS.	“CONALEP a partir de hace dos años más o menos sacó lo que es la norma, norma de institución académica para poder dar los cursos de una manera estandarizada en cuanto a lo que se pretende en la planeación docente (D1, E)”	4
		Cursos para los directivos	Ofrece información sobre los cursos que se les han ofrecido a los directivos para cumplir con la RIEMS.	“Cursos únicamente por medios digitales, por videoconferencias, es la única manera en cómo nos ha llegado [la RIEMS], y documental, sobre todo (D2, E)”	1
PROFOR- DIR	Aspectos positivos	Aspectos positivos	Habla sobre los aspectos positivos que percibe sobre el PROFORDIR	“El PROFORDIR es realmente como para brindarnos herramientas a los directores en cuanto a la planeación también académica, en cuanto a la integración de muchas cosas para alinearse a la RIEMS (D1, E)”	2
		Aspectos negativos	Habla sobre los aspectos negativos que percibe sobre el PROFORDIR	“[...] pero también... en otro sentido pues un poco triste darte cuenta de que realmente, de nuevamente, la gente que te forma pues a veces ella necesita formarse, porque tiene más deficiencias que uno [...] (D1, E)”	4

**6.2.2 Recursos curriculares que se les han ofrecido a las docentes.** La segunda meta-categoría tiene el nombre de recursos curriculares, y se desagrega en tres categorías. La primera se llama (1) programa de estudios de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional (CAEP)”, la segunda categoría se denomina (2) libro de texto para el módulo de CAEP, y la tercera lleva el nombre de (3) libros de la biblioteca del plantel.

La categoría programa de estudios de CAEP engloba dos códigos: (1) aspectos positivos y (2) aspectos negativos. Con respecto a los aspectos positivos, la mayoría de las docentes mencionaron que el programa de estudio les parece “bonito” e “interesante” y que permite que los estudiantes aprendan a desenvolverse, a hablar en público y a hablar con corrección. Referente a los aspectos negativos, una de las participantes expresó que el programa implica que los estudiantes lean mucho y que, por lo tanto, no les gusta. Otra participante señaló que el programa les parece “tedioso” a los estudiantes. También indicaron que es “extenso”, “ambicioso”, que los contenidos son los mismos a los de otros módulos, y que por ende es “repetitivo”. De igual manera, una docente comentó que no le permite desarrollar todas las competencias disciplinares. Cabe mencionar que el código aspectos negativos (9 frecuencias) supera al código aspectos positivos (5 frecuencias).

La segunda categoría se denomina libro de texto para el módulo de CAEP, y también agrupa dos códigos: (1) aspectos positivos y (2) aspectos negativos. Sobre los aspectos positivos una participante describió que el libro le parece “bueno” y que tiene correspondencia con los contenidos del programa de estudios. Acerca de los aspectos negativos, la misma docente indicó que, a su vez, el libro tiene “paja” y que está “un poco caro”. Una docente más, relató que a ella “no [l]e ayuda mucho”. Similar a la categoría anterior, el código aspectos negativos presenta más frecuencias (3) que el de aspectos positivos (2 frecuencias).

La tercera categoría es libros de la biblioteca del plantel y está conformada por el código: (1) aspectos negativos. Con respecto a los aspectos negativos, una participante refirió que los libros de la biblioteca están “un poquito obsoletos”, que no tienen temas de interés para los estudiantes, que son insuficientes y, además, consideran necesario actualizarlos. La tabla 34 sintetiza la información de la meta-categoría de recursos curriculares.

Tabla 34  
*Recursos curriculares*

Meta - categoría	Categoría	Código	Regla de codificación	Ejemplo	Frecuencias
Recursos curriculares	Programa de estudios de CAEP	Aspectos positivos	Habla sobre los aspectos positivos que percibe sobre el programa de estudios	“La materia de comunicación les abre mucho camino ¿por qué? Porque el alumno a aprender a desenvolverse, que se le quite lo cohibido, que se les quite temer a hablar en público y hablar libremente, y el aprender a hablar más correctamente (2GE, E)”	5
		Aspectos negativos	Habla sobre los aspectos negativos que percibe sobre el programa de estudios	“Nuestros programas no nos permiten detenernos pues a subsanar esas deficiencias (de los estudiantes) porque también necesitas avanzar con el programa que te están marcando aquí para para impartir aquí, a eso me refiero (3AM, E)”	9
	Libro de texto para el módulo de CAEP	Aspectos positivos	Menciona aspectos positivos sobre los libros de texto para el módulo de CAEP que elaboran las editoriales	“El libro que nos ofrece la editorial a la escuela, el último que llegó está muy bien (2GE, E)”	2
		Aspectos negativos	Menciona aspectos negativos sobre los libros de texto para el módulo de CAEP que elaboran las editoriales	“Son libros que a lo mejor la editorial consideró y pensó que se estaba basando en el programa, y lo proponen, ¿no?, pero no es algo que, que digamos: sabes qué, se sentó la academia, lo revisó o la academia revisó que se hiciera esto, y bueno salió el libro de texto basado en lo que realmente nosotros consideramos que debe tener el programa. Enton... por lo general, si yo veo el libro y veo que no me, no me ayuda mucho [...] (3AM, E)”	3
Libros de la biblioteca del plantel	Aspectos negativos	Refiere aspectos negativos sobre los libros de la biblioteca del plantel	“Pero si te refieres a la biblioteca, pues realmente sí tienen libros pero están un poquito ¿obsoletos? se podría decir. (3AM, E)”	4	

**6.2.3 Recursos económicos.** La categoría de recursos económicos cuenta con un código que se llama: (1) pago de evaluaciones al plantel. Este código contiene información sobre la cifra que se pagó para que el plantel en el que laboran los participantes, pudiera ser evaluado bajo los criterios del Sistema Nacional de Bachillerato. Uno de los participantes

informó que la cantidad fue de “alrededor \$130,000 pesos”. La tabla 35 resume esta categoría.

Tabla 35  
*Recursos económicos*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Regla de codificación</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Frecuencias</b>
Recursos económicos	Pago de evaluaciones al plantel	Ofrece información sobre los recursos económicos que se les han ofrecido para cumplir con las demandas de la RIEMS, por ejemplo evaluaciones al plantel.	<p>“Teníamos hasta ese momento la capacidad de poder [...] pagar [la evaluación para cambiar de nivel en el SNB] con lo que se generaba de recursos propios. Este sí por ejemplo para el año que entra nos vuelve a tocar siendo evaluados no sé cómo va a ser el mecanismo porque eso sí requiere una buena cantidad de dinero y no es tan fácil poderlo conseguir.</p> <p><b>E:</b> ¿De cuánto estamos hablando por evaluación promedio?</p> <p><b>Dir2:</b> Pues más o menos, porque esta cifra yo no la vi, o sea yo no la pagué personalmente, la pagó el CONALEP Estatal. Estamos hablando de alrededor de \$130 000 pesos por plantel. (D1, E)”</p>	1

**6.2.4 Infraestructura virtual.** La última categoría se denomina infraestructura virtual y agrupa dos códigos: (1) plataforma virtual para evaluar a los estudiantes y (2) biblioteca virtual. Con respecto a la plataforma virtual, uno de los participantes indicó que es una herramienta que permite que los docentes registren sus calificaciones. Otro participante comentó que esta plataforma les permite identificar “el avance que tenemos, el poder ver a esos jóvenes que van en peligro de deserción o de reprobación, el poder corregir, el poder hablar con los padres de familia” (D2, E). En relación con el código biblioteca virtual, una participante refirió que es un recurso que ella “recomiend[a] siempre” (2GE, E) a sus estudiantes. Por último, en la tabla 36 presento una síntesis de la categoría infraestructura virtual.

Tabla 36  
*Recursos virtuales*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Regla de codificación</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Frecuencias</b>
Recursos virtuales	Plataforma virtual para evaluar a los estudiantes	Menciona información sobre la plataforma virtual para evaluar a los estudiantes	“La misma plataforma que está para llevar a cabo las evaluaciones de los de los alumnos, y donde registran sus calificaciones los maestros. Realmente en cuanto a sistemas para manejar las cosas, CONALEP nos ha brindado muchas herramientas. (D1, E)”	1
	Biblioteca virtual	Ofrece información sobre la biblioteca virtual	“Tenemos nosotros este una biblioteca virtual, yo se las recomiendo SIEMPRE, por ejemplo en comunicación en los ámbitos escolares que nos viene lo que es el cuento y lo que es la fábula, los tipos de textos, los tecnológicos, los científicos, los didácticos, yo les hago ver eso y los invito a que visiten esa página, ¿verdad? Y de ahí me saquen una clasificación de textos (2GE, E)”	1

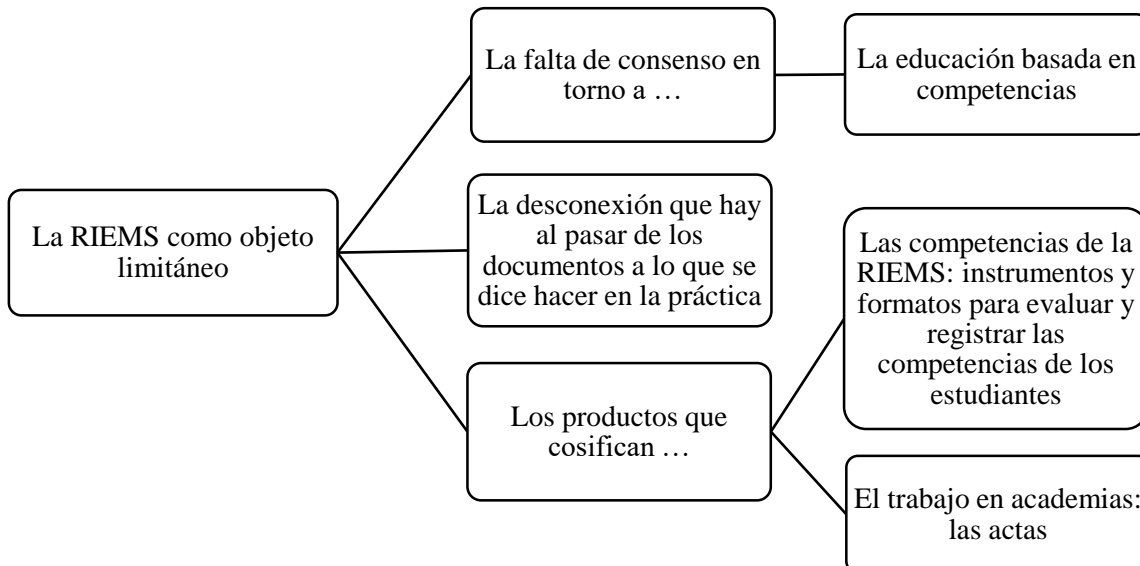
### **6.3 Retos que enfrentan las docentes y los directivos para cumplir con las demandas de la RIEMS**

Con el objetivo principal de analizar los retos que enfrentan los participantes de esta investigación para cumplir con las exigencias de la RIEMS, realicé un análisis de contenido de tipo deductivo (Mayring, 2000). El objetivo de este análisis fue examinar, desde dos perspectivas teóricas (los objetos limitáneos y la alfabetización disciplinar), el contenido de todas las transcripciones de las entrevistas a los participantes, y el contenido de la transcripción del grupo de discusión con las profesoras. Asimismo, llevé a cabo un análisis de tipo inductivo (Mayring, 2000) con los objetivos de complementar el análisis deductivo, y de contestar con mayor detalle una de las preguntas de investigación. En primer lugar inicio con el análisis deductivo y después finalizo con el inductivo.

**6.3.1 Retos que surgieron a partir del análisis de tipo deductivo.** Antes de iniciar con la presentación de los resultados sobre los retos que enfrentan las docentes y los directivos para satisfacer las demandas de la RIEMS, conviene mencionar que los resultados se presentarán en función de los ejes analíticos de la teoría de los objetos

limitáneos y, posteriormente de la teoría de la alfabetización disciplinar, que encontré en los datos que derivan de este estudio. Además es importante comentar que el orden de los resultados no es en función de la importancia que tengan unos sobre otros. Más bien, la organización está elaborada con el fin de destacar y agrupar los ejes analíticos de la teoría de los objetos limitáneos (como la falta de consenso, la desconexión y la cosificación que derivan del proceso de instrumentación de la RIEMS), así como de la teoría de la alfabetización disciplinar.

**6.3.1.1 Retos bajo la luz de la teoría de los objetos limitáneos.** En primer lugar explico la pertinencia de esta teoría para el análisis de la RIEMS, y después continúo con los resultados en torno a la falta de consenso de los participantes sobre un objeto limitáneo: la educación basada en competencias. En segundo lugar, abordo la desconexión que se presenta cuando los participantes dicen pasar de los documentos a la práctica. Y por último, cierro con los productos que cosifican las competencias de la RIEMS y el trabajo en academias. Abajo, la figura 3 ilustra la organización gráfica de los ejes analíticos a partir de la teoría de los objetos limitáneos.



*Figura 3.* Organización de los resultados a partir del análisis deductivo basado en la teoría de los objetos limitáneos

*Nota:* Elaboración propia

*6.3.1.1.1 La RIEMS como objeto limitáneo.* La teoría de los objetos limitáneos fue pertinente para analizar cómo se ha instrumentado la RIEMS en general, ya que la reforma es una forma de cosificación (Wenger, 2001) en torno a la cual diversas comunidades (como subsistemas, planteles, directivos, academias, docentes) organizan sus interconexiones, como el desarrollo de las competencias del MCC, para el logro de un mismo perfil de egreso de los estudiantes del bachillerato.

La RIEMS como objeto limitáneo que cosifica, conecta a los diversos subsistemas de EMS y a las diversas comunidades al interior de éstos, porque todos tienen el mismo referente que es el Marco Curricular Común de la RIEMS, y también porque deben satisfacer las mismas demandas, principalmente si aspiran a formar parte del Sistema Nacional de Bachillerato.

Simultáneamente, la RIEMS desconecta a las comunidades debido a que no hay claridad sobre cómo se va a enfrentar la diversidad de este nivel educativo (Villa-Lever, 2010). En otras palabras, en esta reforma no se prescribe una ruta procedimental de común acuerdo en la que se establezca explícitamente cómo se pueden desarrollar las competencias del MCC, y en la que se tome en cuenta que no todos los subsistemas cuentan con los mismos recursos, vocaciones y condiciones para hacerlo. La descripción de las diversas competencias del MCC es el único elemento que se les proporcionó a los diferentes subsistemas (López-Bonilla, 2015). De igual manera, la RIEMS permite la coordinación debido a que todos los subsistemas buscan desarrollar las competencias del MCC a partir de su interpretación sobre cómo hacerlo. Lo anterior es posible a pesar de que no existe un consenso entre los significados y las perspectivas que tienen las diversas comunidades sobre cómo llevarlo a cabo. En síntesis, todos los subsistemas buscan desarrollar las competencias de MCC, sin que exista un acuerdo común sobre cómo desarrollar las competencias en los estudiantes y sobre cómo evaluarlas.

Al mencionar que la RIEMS es un objeto limitáneo que cosifica, es importante recordar que la cosificación es el “proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa” (Wenger, 2001, p. 84). Además, la cosificación puede referirse tanto al proceso como al producto que resulta de éste. Otra característica de la cosificación es que puede presentar dos facetas. Una de ellas es visible

como cuando “un buen instrumento puede cosificar una actividad amplificando sus efectos y haciendo que la actividad sea más fácil” (Wenger, 2001, p.87). Y la otra faceta se presenta cuando “la cosificación puede parecer algo desconectado, solidificado en un texto que no refleja la riqueza de la experiencia vivida y que se puede asimilar de manera engañosa” (p. 87). Y es así como “la noción de asignar la condición de objeto a algo que realmente no es objeto transmite una sensación de solidez engañosa. Transmite una sensación de ilusión útil” (p. 88).

Dicho lo anterior, utilizaré la teoría de los objetos limitáneos desde los planteamientos expuestos por Wenger (2001), para analizar los datos que identifiqué a través de entrevistas y de un grupo de discusión con cuatro docentes de comunicación, y de las entrevistas a dos directivos, sobre sus percepciones del proceso de instrumentación de la RIEMS. Principalmente me centraré en el caso del campo disciplinar de comunicación.

*6.3.1.1.2 La falta de consenso en torno a la educación basada en competencias.*

Para Wenger (2001), los objetos limitáneos “son artefactos, documentos, términos y otras formas de cosificación en torno a las que las comunidades [...] pueden organizar sus interconexiones” (p.138). De igual manera, los objetos limitáneos “conectan y desconectan al mismo tiempo, permiten la coordinación, pero pueden hacerlo sin crear un puente entre las perspectivas y los significados de grupos distintos” (Wenger, 2001 p. 139). El modelo por competencias de la RIEMS es uno de los referentes laborales que todos los participantes comparten, y es de esta forma en la que las competencias fungen como un objeto limitáneo alrededor del cual las docentes (y los directivos) organizan sus interconexiones. Es decir, la educación por competencias, y por ende el desarrollo de las competencias, los interconecta a todos, y a su vez, lo hace con otros subsistemas que persiguen los mismos objetivos. No obstante, al mismo tiempo, la educación por competencias los desconecta cuando no hay un consenso (o puente) entre los significados que tiene este objeto limitáneo para las participantes de este estudio. Esto se debe a que para alguien puede significar que las competencias ayudan a formar a los estudiantes para la vida, mientras que para otras ha representado que los estudiantes se conviertan en “flojos”.



Por ejemplo, una de las participantes declaró que cuando se trabaja bajo el modelo por competencias se puede constatar que los estudiantes se preparan para la vida: “me gusta porque siento que [el modelo por competencias] [...] capacita [a los estudiantes] [...] más allá de una enseñanza tradicional donde memorizan algo sólo para el examen. Aquí [...] **se notan los cambios, se nota que se preparan más para la vida** (4SU, E)”. Sin embargo, otros significados distintos coexisten con el anterior cuando otras participantes expresaron su frustración con el modelo al percibir lo contrario: “**siento que vamos para atrás**, [...] porque los muchachos ahora, [...] ¿cómo te diré?, siento que los jóvenes de antes se esforzaban en estudiar, en leer, porque se preocupaban, porque había un instrumento que se llama examen. ¿Entonces qué hacían? Pues te pones a leerle, ¿verdad? [...] Ahora no se preocupan [...] ¡es más!, ya nada más dicen: profe y ¿qué trabajos me va a poner? Entonces desde ahí siento que [...] o no hemos aprendido a aplicar bien esta reforma. [...] Y los siento MÁS flojos todavía que antes (3AM, G)”.

Otra profesora también estuvo de acuerdo con las participantes anteriores y dijo: “Sí, los hicimos más flojos (2GE, G)”. Al igual que una participante más que replicó lo siguiente: “Yo estoy totalmente de acuerdo con eso que dice la maestra, antes, de menos de preocupaban por leer, y ahora con eso de que tú estás explicándole la actividad lo que tienen que hacer, pues ya; pero no, no leen, no investigan (1AE, G)”.

*6.3.1.1.3 La desconexión que hay al pasar de los documentos a lo que se dice hacer en la práctica.* Cuando las comunidades de uno de los planteles del CONALEP pasan de lo que se expresa en un documento (como los programas de estudio de comunicación o el listado de competencias de la RIEMS), puede haber una conexión entre lo que se dice en los documentos, con lo que los participantes dicen hacer en la práctica. Sin embargo, al mismo tiempo puede suceder lo opuesto, y presentarse una desconexión entre lo que se menciona en el documento con lo que se dice que se hace en la práctica, situación que surgió con el análisis. La desconexión que se presenta cuando los participantes pasan del documento a la práctica que declaran llevar a cabo, emergió en los datos de este estudio en seis situaciones que describo enseguida.

La primera es cuando una de las docentes expresó que: “[la] **educación basada en competencias es buena, porque vuelve al joven más crítico, más reflexivo, lo hace...**

**pues... constructor de su propio aprendizaje** (4SU, E)". Sin embargo, esta misma participante enfrenta el reto de concretarlo en su práctica cuando mencionó “**¿Cómo hago que este joven entienda** que él es el constructor de su conocimiento, que él es el principal actor, el más, el responsable de esto? (4SU, E)". Con estos ejemplos se puede apreciar que la participante conoce y se apropia de la retórica de la RIEMS, que está presente tanto en los documentos de la reforma, como en los programas de estudio; no obstante, simultáneamente expresa la dificultad (en la práctica) para hacer que los estudiantes sean constructores responsables de su propio conocimiento. Esto da cuenta del reto que enfrenta la participante cuando intenta concretar en el aula, lo que se demanda en un documento.

La segunda situación de la desconexión al pasar del documento a lo que se explica que se hace en la práctica surgió cuando otra de las participantes leyó el listado de las competencias disciplinares básicas de comunicación, y expresó que: “todas [las competencias disciplinares básicas] son muy **precisas** (3AM, E)". No obstante, al mismo tiempo, la maestra dijo que la competencia no le daba elementos para elegir la estrategia de enseñanza-aprendizaje, y admitió que la competencia debería facilitar lo; pero como no lo hace, por lo que ella tiene que partir de los contenidos. Esto se ilustra mejor cuando la participante explica lo siguiente: “Es que de[l contenido][...] partes porque ÉSA es la temática que tú tienes que ver en el semestre ¿sí?. [...] Entonces me dicen: este es tu programa ¿sí? Entonces yo digo: ¡ay canijo! tengo que ver la novela, el cuento, ¿qué otro? [...] y entonces ya empiezo a ver: ¿qué me piden del cuento?, ¿qué me piden de la novela? Y pienso a ver qué estrategias puedo utilizar para que no se enfade el alumno, para que se sienta motivado, para que se interese en el tema ¿sí? Y entonces me dicen: revisa las competencias. **Las puedo revisar, pero a veces la pura competencia no me ayuda a elegir la estrategia, QUE DEBERÍA EHH**, debería porque [para] [...] desarrollar la primera competencia pues tendría que pensar en la estrategia que me va a llevar esta competencia, pero tengo que partir de un contenido [...] (3AM, G)".

Cuando la docente manifestó que no se basa en la competencia para desarrollar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, acepta que las competencias disciplinares básicas pueden adolecer de claridad para desarrollarlas, y no se sostiene la precisión que les adjudica. Las citas anteriores ayudan a ilustrar cómo es que lo que se establece en un

documento (como las competencias que se expresan en los acuerdos secretariales) puede parecer preciso para la participante; no obstante, cuando dice llevarlo a la práctica, prefiere partir de un contenido, y no de una competencia porque ésta “no le ayuda”. El reto que enfrenta esta docente es desarrollar competencias que no le facilitan desarrollar su estrategia pedagógica, y que sin embargo, debe considerar en su planeación didáctica y en su práctica.

La tercera ejemplificación de la desconexión que puede suceder cuando se transita de los documentos hacia lo que los participantes dicen realizar en la práctica, emergió cuando las profesoras leyeron el listado de competencias disciplinares básicas, y explicaron cómo promueven su desarrollo en los estudiantes. La desconexión se presentó en particular, cuando hablaron sobre cómo se puede desarrollar la competencia disciplinar: *Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos* (DOF, 2008b, p. 8).

Por un lado, una de las docentes señaló que el desarrollo de esta competencia se fomenta cuando: “[...] Por ejemplo, yo de manera personal, les digo: a ver compartan con su compañero para que detectes lo que te faltó [...] “Entonces es una estrategia que pudiéramos utilizar para aplicar ésta [competencia] ¿no?, **que entre ellos**, porque a veces yo lo puedo explicar de una manera y de otra, y con manzanitas y peritas [...] a veces a través de mí no lo logra, pero con sus compañeros sí (4SU, G)”. Compartir los textos que escriben los estudiantes entre ellos, puede ser una estrategia útil para que logren identificar buenos modelos de escritura a seguir. No obstante, lo que se pretende desarrollar con la competencia disciplinar es que los estudiantes lean y comparen lo que varios autores plantean en sus textos sobre un mismo tema o contenido, para así poder evaluar estos textos.

Por el otro lado, otra de las profesoras declaró que esta misma competencia se puede desarrollar cuando: “[...] después de que [los estudiantes] participan [...] con su investigación hacemos **una definición final**, ¿verdad? **o llegamos a un solo resultado** (2GE, E)”. Como puede apreciarse, el problema con esta competencia es que está redactada en términos ambiguos que dan lugar a que las profesoras la interpreten de formas distintas, que no tienen relación con la competencia; y que por lo tanto, las lleva a realizar

actividades que no contribuyen al desarrollo de dicha competencia. Este también es un resultado de la falta de consenso en torno a cómo desarrollar las competencias del MCC. De igual manera, el reto que enfrentan las docentes es no contar con referentes teóricos y pedagógicos claros, en torno a los que puedan organizar su práctica pedagógica.

La cuarta situación que describo sobre la desconexión que generan algunos objetos limitáneos, como las acciones de formación docente que derivan de la RIEMS, emergió cuando los dos directivos y una docente expresaron que la formación docente que se pretende lograr con la reforma, dista mucho de lo que sucede en la práctica. Estos participantes coincidieron en que hace falta mayor formación docente que sea de calidad.

En los documentos de la RIEMS se menciona que el diplomado PROFORDEMS, que se le ofrece al profesorado fue creado para cubrir las necesidades de formación dentro de esta reforma; sin embargo, la manera en la que el diplomado se ha instrumentado, desde la perspectiva del director, no ha sido adecuada para lograr los fines que se buscan lograr en la RIEMS. Por ejemplo, él comentó que: “cuando **uno lee el papel y las condiciones de la reforma y los acuerdos secretariales** que dan lugar a la misma, pues **se ve muy bonito. La realidad es** que otra vez todo ha sido al vapor, **todo ha sido a la mexicana** [...] las instituciones que lo empezaron a ofrecer [el PROFORDEMS] no tenían NI IDEA [...] para implementar un diplomado con estas características y que tuvieran el ALCANCE que pretendía la [RIEMS] [...] no puede hacerse en dos semanas o en tres [...] a los catedráticos de las instituciones de educación superior [...] los prepararon en dos semanas, y pues eso está medio complicado porque en las áreas en las que pertenecían [...] muchos no tenían ni siquiera que ver con, no tenían ni idea de la educación media superior (D1, E)”. Por su parte, el jefe de formación técnica también expresó que: “**falta** mucha capacitación (D2, E)”.

El director concluyó que la desconexión puede solucionarse cuando se conoce y se toma en cuenta la realidad de las escuelas, y si se le dedica más tiempo y recursos a lo que sucede en las aulas, en lugar de enfocarse en los aspectos burocráticos de la RIEMS: “yo creo que también debemos de **pensar en la realidad**, y no hacerle como la RIEMS y como todas las reformas en papel, sino **hacerlo realmente en la práctica** [...] (D1, E)”; [...] “[para] poder llevar a cabo el seguimiento de [lo académico] dentro del salón de clases es

para lo que menos recursos y menos tiempo se tiene, desafortunadamente (D1, E)”. Con estas citas, también puede identificarse que uno de los retos, para los directivos, es cumplir tanto con aspectos administrativos-burocráticos como con los académicos, aunque con menos recursos y menos tiempo para los últimos.

Por su parte, la docente 3AM enfatizó no haber recibido una formación que le permitiera entender los objetivos de la reforma o sobre constatar si los estudiantes son competentes al terminar su curso: “yo siento que no nos han preparado, no nos han capacitado para que realmente podamos entender **cuál es el objetivo real** de la RIEMS, nos lanzaron un programa, y más o menos nos dijeron de qué se trataba, pero [...] como que [yo] no [...] aterrizo [...] qué es lo que se pretende, porque [...] nos dicen: vamos a cambiar, y vamos a hablar [...] de [...] CONALEP, cambiamos, entraron las competencias, y queremos que los muchachos salgan competentes en esta área, pero yo siento que realmente lo que aplico en el programa en específico **no me da una idea muy clara** de que los muchachos realmente salgan competentes en eso [...] (3AM, G)”.

El siguiente aspecto que la participante 3AM resaltó fue la necesidad de una formación que le proporcione herramientas claras y útiles para lograr uno de los objetivos de la RIEMS, que es el de formar estudiantes que sean capaces de continuar aprendiendo de forma autónoma (DOF, 2008b). Ella indicó: “nos falta preparación, me falta preparación, en saber exactamente cómo tenemos que llevarlos [a los estudiantes]. Y dicen: bueno es que con eso ellos van a poder formar su propio aprendizaje, y que nada más les vas a dar los elementos, etcétera. Pero les das los elementos y los dejas solos y no lo saben hacer, no saben”.

El quinto ejemplo de la desconexión de los documentos con la práctica surgió cuando uno de los directivos indicó que las instituciones pueden emitir un documento en el que se dice que son parte del Sistema Nacional de Bachillerato; no obstante, para el participante, este documento no refleja un cambio en la realidad de la escuelas: “pertenecer al SNB significa que lo que estás haciendo como institución tiene esos estándares que se buscan, significa que tienes acceso a fondos, a concursos de fondos para la educación media superior con prioridades, significa que [...] puedes incluso **emitir un documento**

donde dice que eres parte del Sistema Nacional de Bachillerato, pero en la realidad eso no ha, [...] de **forma práctica no ha tenido ningún efecto** (D1, E)”.

La última situación que da cuenta de la desconexión de los documentos con lo que se dice que sucede en la práctica, consiste en que por una parte, en la RIEMS se expone que uno de los objetivos es abatir los índices de deserción; no obstante, desde la experiencia de uno de los directivos, en la práctica, en esta escuela ha sucedido lo contrario: “cuando este modelo llega [...] tenemos **más reprobación** que antes, **más deserción** [...] (D2, E)”.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí con una síntesis de cada uno de los seis ejemplos que ilustraron la desconexión que se presenta cuando se intenta pasar de lo que se establece en un documento, a lo que se dice que sucede en la práctica como:

1) la dificultad para concretar los objetivos que se establecen en un documento (como un acuerdo secretarial), en el nivel aula;

2) la imprecisión de las competencias disciplinares básicas de comunicación que lleva a que las docentes opten por partir de los contenidos para elaborar sus estrategias didácticas;

3) las diversas interpretaciones que las profesoras hacen sobre estas competencias, cuando explican la forma en que puede fomentarse su desarrollo en los estudiantes, y que en ocasiones no se relacionan con el objetivo de la competencia;

4) el contraste entre lo que pretende lograrse con la RIEMS, en términos de la formación de los docentes y que, desde la perspectiva de los participantes, en la práctica se ejecuta inadecuadamente;

5) el documento que expresa que un plantel es parte del SNB, pero que desde el punto de vista de uno de los participantes, en la práctica, no ha tenido un impacto en el plantel; y por último,

6) el objetivo expresado en los documentos de la RIEMS sobre disminuir la deserción en la EMS, y que en contraste con la realidad de este plantel ha sucedido lo contrario; ya que, desde la perspectiva de uno de los participantes, a raíz de la reforma hay más deserción.

6.3.1.1.4 *Los productos que cosifican las competencias de la RIEMS: instrumentos y formatos para evaluar y registrar las competencias de los estudiantes.* Las actividades que realizan los estudiantes también son objetos limitáneos que cosifican el proceso del desarrollo de una competencia disciplinar, ya que pueden adoptar formas concretas (como los textos orales y escritos) que les permiten a las docentes realizar una evaluación.

Esta evaluación, a su vez, también es otra forma de cosificación del desarrollo de una competencia, que posibilita representar virtualmente si el estudiante es (o no) competente, o si desarrolló (o no) la competencia. No obstante, en el caso de la evaluación que realizan las docentes se puede identificar el lado “peligroso” de la cosificación, que advierte Wenger (2001), de las competencias, ya que esta evaluación genera la ilusión de que es útil para evaluar competencias; aunque en realidad no lo es, debido a que las docentes dijeron no tener la certeza de que los estudiantes sean (o no) competentes.

La idea anterior se ilustra mejor con el comentario de una docente: “Y de repente cuando queremos ver algo, me dicen: es que ya lo vimos en la [asignatura de comunicación] uno, ¿verdad? Entonces yo digo: ¡ah canijo!, entonces ya lo viste, te sabes el concepto, pero no lo saben aplicar porque en la [materia de comunicación] dos es de aplicar mucho, las temáticas, haces los análisis, etc. ¿no?, pero a la hora que los pones a hacer, dicen que vieron el tema, pero no lo saben aplicar entonces **no puedes medir si son o no son competentes**, y a la hora de [...] que quiero evaluar, por ejemplo como todavía **no me queda TAN claro el objetivo**, pues digo: ¿hasta dónde puedo medir si es o no competente el alumno?. Entonces, yo siento eso, ésa es la parte que a mí se me ha hecho complicada, que para mí no hay, no tengo un concepto muy claro de lo que se pretende lograr, o hasta dónde yo puedo determinar si fue o no competente el alumno. A la mejor me hizo la actividad, me hizo el ejercicio, y eso no me demuestra que realmente sea competente” (3AM, G)”. A partir de esta cita pueden inferirse dos retos que enfrenta la profesora; uno es entender claramente lo que debieron y deben seguir desarrollando sus estudiantes, y el segundo reto es evaluar las competencias de los estudiantes.

Otro reto que trae consigo el lado peligroso de la cosificación de las competencias emergió cuando las docentes señalaron que las competencias no se evalúan, sino lo que se evalúa son los productos que realizan los estudiantes. Esta es una representación de la

faceta peligrosa de la cosificación, porque una vez que los estudiantes concluyen los cursos, aparece en su registro de calificaciones, además de una calificación numérica y otra por letras, una leyenda que dice “competente” o “no competente”. Esta leyenda genera una ilusión de que las competencias se desarrollaron y se evaluaron, aunque desde la perspectiva de una de las docentes, no se pueden evaluar: “Yo pienso que las competencias **no se evalúan, vamos a evaluar el producto**, y vamos a saber que el joven está desarrollando esa competencia, DE-SA-RROLLAN-DO la competencia. La cual si me pones que yo le evalúe la [competencia] uno: *Identifica, ordena, interpreta datos y conceptos explícitos e implícitos, considerando el contexto en que se generó, y en el que se recibe, y en el que se recibe.* [tendría que hacer] ¡Toda una rúbrica! ¿no? Para evaluarle todo eso, si buscó, si interpretó, si buscó los datos, y si no hizo uno pues el trabajo no está cumplido, y las competencias no se evalúan (4SU, G)”.

Asimismo, la percepción de la participante 4SU acerca de que las competencias no se pueden evaluar, entra en conflicto con lo que se menciona en el Acuerdo Secretarial 444: “*Al igual que el resto de las competencias que integran el Marco Curricular Común, las competencias profesionales **deben evaluarse en el desempeño***” (DOF, 2008b).

El reto de evaluar las competencias también es percibido por los dos directivos participantes, ya que desde su perspectiva no hay claridad sobre cómo se pueden evaluar, y tampoco es fácil hacerlo debido a que los grupos son numerosos, por lo que dar seguimiento individual al desarrollo de las competencias se convierte en un reto. Uno de los directivos expresó: “cuando hablamos de reforma educativa **quedan algunas lagunas** todavía por ahí, que no están bien definidas, y creo que las mismas personas que echaron a andar a esta reforma les **ha quedado** todavía por ahí **indefinidas algunas situaciones como las formas de evaluar**, las formas de cómo desarrollar habilidades, cómo desarrollar destrezas (D2, E)”. El otro directivo declaró que: “**es muy complicado** porque dar clase a tantos alumnos y querer estar observando el desarrollo de las competencias de manera individual se vuelve muy complejo. No sé de qué manera sería la adecuada, pero tal vez como lo estamos haciendo hoy en día no es tampoco la ideal (D1, E)”.

Finalmente, los formatos para el registro de competencias que llenan las docentes también actúan como objetos limitáneos que cosifican las competencias que los estudiantes



desarrollaron o no, ya que hacen que el proceso abstracto de desarrollar competencias se convierta en algo concreto (como un formato). Esto es posible cuando a través de los formatos se representa virtualmente que los estudiantes lograron desarrollar (o no) las competencias. Aquí también se hace visible la cara “peligrosa” de la cosificación, porque se crea la ilusión de que los estudiantes desarrollaron las competencias, cuando en realidad, no es posible constatarlo únicamente con un formato que establece si una competencia se desarrolló o no.

Con las siguientes citas puede ejemplificarse esta ilusión de utilidad, por parte del jefe de docentes, cuando mencionó que los formatos sí le representan un beneficio, porque le ayudan para saber si los estudiantes están “adquiriendo” las competencias; no obstante, al mismo tiempo expresó que no sabe cómo se puede constatar si el estudiante obtuvo o no la competencia. Además, con base en lo que el directivo comentó, se puede apreciar que la utilidad de los formatos para determinar si el estudiante desarrolla una competencia, no se sostiene; pero sí crean una “sensación de solidez engañosa” (Wenger, 2001) de que son útiles: “Sí le veo un beneficio; sin embargo, yo creo que no es tanto el registro, sino aquí la situación es: ¿**cómo podemos nosotros CONSTATAR** que (el estudiante) **obtuvo o no la competencia?** (D2, E)”.

Estos formatos para el registro de competencias conectan a diferentes comunidades como la de las tres docentes que los realizan (a pesar de que no les ven un beneficio), con las de los directivos, y con la de los evaluadores que ejecutan las evaluaciones que demanda el SNB: “Para mí **no** [tiene ventajas el registro], [...] hago porque es algo que la institución me pide que lo haga, pero honestamente [...] yo nomás lo hago, y jamás lo vuelvo a ver (3AM, E)”. Además, estos formatos permiten demostrar mediante “la ilusión de utilidad”, que se desarrolla una educación basada en competencias y que se evalúan competencias. Sin embargo, los datos muestran que hay problemas para desarrollar, y para evaluar las competencias en los estudiantes, ya que “las competencias no se evalúan, vamos a evaluar el producto (4SU, G)”.

Simultáneamente, los formatos para el registro de competencias también pueden desconectar a las comunidades cuando hay resistencia y se decide no completarlos. Un ejemplo surgió cuando una de las docentes, a pesar de que también debe llenar los

formatos, se resiste y decide no hacerlos, porque desde su perspectiva, no es parte de su trabajo, ya que por medio de la calificación que registró, ella ya constató quién es o no competente. Asimismo, la participante cuestionó el valor y la utilidad de estos formatos, y también criticó la falta de retroalimentación cuando se hace este tipo de registros: “No lo hago porque considero que ése no es mi trabajo, o sea si al final tú ya le pusiste una calificación al joven, **a través de la calificación le estás diciendo: “es o no es competente para esto o para lo otro.** Ahora yo digo: ¿quién analiza eso, quién realmente le da un seguimiento al trabajo que yo voy a entregar?”, PARA QUE VALGA LA PENA ése mundo de trabajo. Entonces no lo he hecho [...] [no le veo] una utilidad. Solamente lo veo como un trámite administrativo, **un papel** que a lo mejor a la institución le piden, pero que nunca [...] ha habido, que YO sepa, una retroalimentación del mismo, entonces lo considero inútil” (4SU, E).

*6.3.1.1.5 Los productos que cosifican el trabajo en academias: las actas.* Otro tipo de objeto limitáneo que cosifica un proceso abstracto como el trabajo en academias, en algo concreto como un producto, son las actas de academia que elaboran las docentes. Las actas de academia permiten crear un espejismo de utilidad, con el que también puede aparecer el lado negativo de la cosificación; y también revelan algunos de los retos que las participantes enfrentan, como la escasez de tiempo para trabajar colegiadamente. Esto se ilustra mejor con la siguiente manifestación de una maestra: “[es] muy poquito el tiempo que dan, cincuenta minutos. No hay seriedad al respecto, [...] no hay un tiempo en el que te digan [...] si los resultados están siendo apropiados, si vamos bien o no, pues échenle ganas, esto, NO. Más bien [...] es el interés en el llenado de un acta como que se vea que hubo una reunión, pero en realidad, ése no es un trabajo en academias” (4SU).

Enseguida inicio con los resultados sobre los retos que enfrentan las maestras que imparten el módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional”, para cumplir con las demandas de la RIEMS. En particular, me enfoco en los retos relacionados con el desarrollo de las competencias disciplinares del campo de comunicación.

*6.3.1.2 Retos bajo la luz de la teoría de la alfabetización disciplinar.* En esta sección inicio con una síntesis de la teoría de la alfabetización disciplinar, y posteriormente continúo con la explicación del porqué es pertinente considerar los planteamientos de esta

perspectiva teórica en esta investigación. Después prosigo con la presentación de los resultados acerca los retos que enfrentan las docentes que imparten el módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional”, y que emergieron de los datos analizados con base en esta teoría.

La teoría de la alfabetización disciplinar (Wineburg 1991; Moje 2008; Shanahan y Shanahan, 2012) propone la enseñanza formal y explícita de la literacidad disciplinar. La literacidad disciplinar consiste en aquellas habilidades y rutinas más sofisticadas y especializadas de literacidad que apoyan a la lectura de textos disciplinares, y que no pueden generalizarse a otras disciplinas (Shanahan y Shanahan, 2008). Las habilidades de literacidad propias de una disciplina pueden ser: leer, escribir, pensar, hablar como lo haría un biólogo, un historiador (u otros más); y que son necesarias para crear, comunicar, criticar y hacer uso del conocimiento disciplinar (Moje, 2007, 2008; Shanahan y Shanahan, 2012).

Considerar la teoría de la alfabetización disciplinar resultó pertinente para este estudio, debido a que en la RIEMS se establece que todo egresado de la EMS (sin importar la institución en la que estudió) debe desarrollar una serie de competencias genéricas y *disciplinares*. En este estudio interesaron principalmente las disciplinares básicas de comunicación. La teoría de la alfabetización disciplinar también ofreció ejes de análisis que permiten contar con un referente sobre la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque disciplinar, el cual es uno de los objetivos de la RIEMS. Este referente permitió contrastar los datos obtenidos con lo que se propone desde una perspectiva disciplinar.

Particularmente retomé una fase de la propuesta para la enseñanza de la lengua materna que Christie y Macken-Horarik (2011) elaboraron para el bachillerato australiano, para ser más específica, me refiero a la última fase que se llama “Gramática de la argumentación coherente y fundamentada” (p. 188). Ésta trata sobre el manejo claro y sólido de la lengua escrita, mediante el cual los estudiantes son capaces de escribir fragmentos continuos de textos que tienden a ser lingüísticamente densos, para cumplir con distintos objetivos. Esta fase es la más relevante para la alfabetización disciplinar, debido a que cuando se consigue desarrollarla, se logra lo que en palabras de Moje (2008) es la argumentación científica. Este tipo de argumentación consiste en la capacidad de hacer una

afirmación, presentar evidencia que proviene de otros estudios científicos (u otras fuentes confiables) que permiten razonar a partir de la evidencia y retomar la afirmación, para que por último se produzca un argumento con palabras claras y apropiadas. La argumentación coherente y fundamentada es esencial para el logro de la literacidad disciplinar, por lo que su enseñanza y aprendizaje es igual de importante.

En los documentos normativos de la RIEMS se establecen las competencias disciplinares básicas del campo disciplinar de comunicación que los estudiantes que egresan de todos los subsistemas de EMS deben desarrollar (DOF, 2008b). Una revisión de estas competencias permite identificar que algunas de estas competencias son imprescindibles para el desarrollo de la “Gramática de la argumentación coherente y fundamentada” (Christie y Macken-Horarik, 2011, p. 188). Simultáneamente, la capacidad para argumentar con coherencia y con fundamentos es básica para el desarrollo de habilidades de literacidad disciplinar y por ende, para aprender conocimientos disciplinares. Las competencias de la RIEMS que contribuyen directamente al logro de la gramática de la argumentación son principalmente las siguientes:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa (DOF, 2008b, p. 8).

Teniendo en mente estas premisas, prosigo con la descripción de los resultados, con base en la teoría de la alfabetización disciplinar, sobre los retos que enfrentan las docentes que imparten el módulo de CAEP para fomentar el desarrollo de las competencias disciplinares básicas en sus estudiantes.

*6.3.1.2.1 Los retos para lograr el desarrollo de la alfabetización disciplinar en los estudiantes, sin un entrenamiento disciplinar para los docentes.* Todas las participantes indicaron haber recibido cursos de formación relacionados con la RIEMS, como el

diplomado PROFORDEMS. Además, la mayoría de ellas se encontraba cursando o habían cursado la maestría en Educación cuando participaron en este estudio. La mayoría de las profesoras también comentó que les gustaría formarse más en esta disciplina. Una de ellas declaró que debido a que no cuenta con la formación disciplinar de comunicación, tiene dificultades para desarrollar algunos conocimientos disciplinares: “me gustaría [...] tener cursos de capacitación, porque si bien es cierto que tengo la licenciatura en [otra área], [...] no me permite tener una preparación de tal manera que yo pueda interpretar y hablarte de cómo conformar, de cómo hacer un cuento, cómo viene [...] una novela. Este realmente no. Yo siento que a mí me falta mucha preparación”. Como puede apreciarse, no contar con formación disciplinar y tener la obligación de facilitar el desarrollo de competencias disciplinares implica un reto difícil para las docentes.

*6.3.1.2.2 Los estudiantes no logran desarrollar lo que se expresa en las competencias disciplinares.* Como se mencionó en líneas anteriores, el desarrollo de algunas de las competencias disciplinares básicas que se enuncian en la RIEMS son esenciales para el logro de la “Gramática de la argumentación coherente y fundamentada” (Christie y Macken-Horarik, 2011, p.188).

Todas las participantes manifestaron que el desarrollo de las competencias disciplinares, que contribuyen al logro de “la Gramática de la argumentación” en sus estudiantes, no ha sido posible lograrlo del todo. Esta situación se puede explicar con tres ejemplos que surgieron a partir de los datos.

El primer ejemplo es sobre la competencia disciplinar básica número uno de comunicación. Acerca de esta competencia, las profesoras señalaron que los estudiantes únicamente pueden lograr el desarrollo de una parte de la competencia, que consiste en identificar y ordenar ideas. El resto de la competencia, desde la experiencia que dicen tener, no se logra: “Entrevistadora: [...] en la primera [competencia disciplinar] tenemos: *identifica, ordena e interpreta ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto considerando el contexto en que se generó y en el que se recibió* ¿Cómo se [desarrolla]? [...] 3AM: yo creo que llegaríamos hasta un poco hasta... 4SU: Puede identificar, puede ordenar, **pero** ya cuando le pones que se ponga a interpretar, ideas. [...] **Ahí ya [no]**. 2GE: Y que otorgue datos y conceptos, **¡menos!** 3AM: Y a la mejor en los [conceptos] explícitos,

**pero los implícitos, no.** [...] 2GE: Yo, ningún alumno llega a eso. [...] 2GE: (lee la competencia) *Identifica, ordena e interpreta, ya interpretar las ideas ya no.* (Alguien asiente) [...] 4SU: [...] de la manera en que tratamos de aplicar esto pues es desde la primera actividad [...] que sabemos, como dice [la maestra 2GE]: **no lo va[n] a cumplir al 100** [...] ¿Qué el joven ya interprete?, ¡No hombre! [...] (Grupo de discusión)”.

El segundo ejemplo fue acerca de la competencia disciplinar número cinco. De nuevo, una de las profesoras declaró que esta competencia la logran desarrollar los estudiantes si se elimina el adjetivo “claras”, que califica cómo debe ser el desempeño de la competencia. Por ejemplo: “Entrevistadora: [¿cómo desarrollan la competencia disciplinar?] cinco: *expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.* 4SU: **Si lo dejamos hasta conclusiones,** porque ya que sean claras, **pues tratamos** (4SU, G)”.

De nueva cuenta, en el tercer ejemplo, las participantes informaron que los estudiantes pueden desarrollar la competencia disciplinar seis, únicamente si se prescinde de los adjetivos (precisa, coherente y creativa) que forman parte de la competencia: “Entrevistadora: [¿cómo desarrollan la competencia disciplinar?] *argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.* 4SU: Como lo hacen en el debate, sí ahí entra. [...] Entrevistadora: ¿alguien hace algo diferente? 2GE: No, todos tenemos que [considerar esta competencia] [...] es obligatoria para nosotros. 3AM: Nada más que en donde dice **precisa y coherentemente.** 2GE: Ahí no. 3AM: O sea sí emite opinión, **pero tanto así como precisa, coherente y creativa, no tanto.** 4SU: Pues de hecho es porque no todos los alumnos salen con 10 ¿no? 1AE: Exactamente. [...] (Grupo de discusión)”. Una de las docentes también abordó esta misma situación cuando la entrevisté, y comentó: “considero que no logran desarrollarlas todas [las competencias] los muchachos, son buenas, están hechas y diseñadas de tal manera que capacitan al joven; pero ya que tú pones al joven a ir hasta el punto de la argumentación, ahí es donde le cuesta, [...] (4SU, E)”.

*6.3.1.2.3 La escasez de tiempo como reto para desarrollar las competencias disciplinares.* Uno de los retos más importantes -y uno de los más difíciles- que enfrentan las participantes de este estudio es que sus estudiantes desarrollen todas las competencias disciplinares, al término de dos semestres de estudio formal de la lengua materna.

La mayoría de las docentes coincidió en que dos semestres de Comunicación son insuficientes para que los estudiantes desarrollen todas las competencias disciplinares básicas de la RIEMS. Asimismo, ellas consideran que esta insuficiencia de tiempo también da como resultado que los contenidos se aborden de manera superficial, y dificulta formar estudiantes críticos y reflexivos. Si no se forman estudiantes críticos ni reflexivos, es difícil que éstos cuenten con habilidades de literacidad disciplinar que los conduzcan a aprender los conocimientos disciplinares con profundidad. Sobre esta problemática una profesora expresó que: “Dos módulos de comunicación no son suficientes para desarrollar las competencias disciplinares, porque **no llegamos por la misma reducción de horas**. No. Miramos los temas más **superficiales**, ya **no logramos este llevar al joven a [que sea] más crítico, reflexivo**. Y de todo esto, más que nada nosotros queremos que aprendan cuestiones técnicas, cuestiones que los ayuden en su vida diaria. Como te digo [...] el tener la capacidad de responder, de poder hacer una carta, un memorándum, una solicitud de empleo, un currículum, etc. Entonces éstas son cosas de utilidad, pero ya la parte, en la parte académica, nos falta (4SU, E)”.

Otra participante expresó su insatisfacción y su frustración cuando comentó que tiene que cubrir muchos contenidos en poco tiempo: “**es insufi[ciente]** [...] porque el programa es muy ambicioso. Nos marca MUCHOS temas. Los alcanzo a ver, pero no como yo quisiera. [...] **los veo a grandes rasgos**, y en ocasiones evaluó y di que hay una retroalimentación porque me contestaron tres o cuatro alumnos. [...] no me llevo un buen sabor de boca porque no lo vi al 100% [...] (2GE, E)”. Una profesora distinta también manifestó su inconformidad sobre el tiempo con el que cuenta, y por lo que, al igual que las otras profesoras, desarrolla los contenidos someramente: “Es muy poquito el tiempo que los ves y para profundizar en una temática, considero que es **poco el tiempo** (3AM, E)”.

**6.3.2 Retos que emergieron del análisis de tipo inductivo.** Del análisis de contenido de tipo inductivo emergió una meta-categoría denominada percepción de la formación previa de los estudiantes, y tres categorías llamadas: infraestructura física del plantel, CERTIDEMS y contratación de los docentes nuevos. Enseguida describo el contenido de la meta-categoría y de las categorías.

**6.3.2.1 Percepción de la formación previa de los estudiantes.** La meta-categoría percepción de la formación previa de los estudiantes se compone de la categoría: condiciones relacionadas con la formación previa de los estudiantes. A su vez, esta categoría engloba cuatro códigos: 1) problemas de lectura, 2) problemas de escritura, 3) conocimientos previos deficientes y 4) actitudes, costumbres y comportamientos negativos de los estudiantes. Enseguida describo el contenido de cada código.

La mayoría de las docentes y un directivo mencionaron percibir que los estudiantes tienen problemas de lectura. Ellos manifestaron que los estudiantes “para empezar no saben leer”, “no comprenden lo que leen”. También indicaron que a los estudiantes no les gusta leer, y que tampoco tienen el hábito de la lectura.

La mayoría de las docentes también comentó que los estudiantes tienen problemas relacionados con la escritura, principalmente en cuanto a la redacción y a la ortografía. Una docente señaló que “traen una letra pésima, horrible, deforme”.

Un aspecto que todas las docentes expresaron fue sobre los conocimientos previos de los estudiantes. Desde su perspectiva, los conocimientos de los estudiantes son “muy deficientes”.

Finalmente, todos los participantes refirieron actitudes, costumbres y comportamientos negativos en los estudiantes. Entre estos aspectos mencionaron: su inmadurez, ya que “no tienen muy madura su forma de pensar”; su falta de compromiso; su rechazo al trabajo en equipo; que no participan en clase; que no les interesa la escuela; que no valoran el aprendizaje; su conformismo; su apatía; “la flojera que todo el tiempo les acompaña”; su desmotivación; su irresponsabilidad; que están acostumbrados a la enseñanza tradicional, porque “estaban acostumbrados a hacer un examen nada más, y que con el examen ya iban a pasar”; y por último, que no saben lo que quieren “hacer de la vida”. Cabe mencionar que este código fue el que presentó el mayor número de frecuencias.

En la tabla 37 muestro la síntesis de la meta-categoría percepción de la formación previa de los estudiantes.



Tabla 37  
*Percepción de la formación previa de los estudiantes*

<b>Meta-categoría</b>	<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Regla de codificación</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Frecuencias</b>
Percepción de la formación previa de los estudiantes	Condiciones relacionadas con la formación previa de los estudiantes.	Problemas de lectura	Habla sobre los problemas de lectura que percibe en los estudiantes	“Vienen un poquito ellos muy bajos en cuestiones de comprensión, que leen, pero no comprenden (1AE, E)”	8
		Problemas de escritura	Ofrece información sobre los problemas de escritura que percibe en los estudiantes	“Traen una letra pésima, horrible, deforme, unas faltas de ortografía garrafal, EXAGERADAMENTE mal, una falta de interés por cambiar eso (2GE, E)”	6
		Conocimientos previos deficientes	Indica que los conocimientos previos de los estudiantes son deficientes	“[Traen conocimientos previos] muy deficientes (2GE, E)”	7
		Actitudes, costumbres y comportamientos negativos de los estudiantes	Describe actitudes, costumbres y comportamientos que perciben como negativos, en los estudiantes. Por ejemplo: inmadurez, falta de compromiso, rechazo al trabajo en equipo, no participan en clase, no les interesa la escuela, no valoran el aprendizaje, conformismo, apatía, flojera, desmotivación, irresponsabilidad, están acostumbrados a la enseñanza tradicional, no saben lo que quieren.	<p>“No están tan comprometidos con su educación (4SU, E)”</p> <p>“Estamos hablando de jóvenes que ni siquiera están seguros de porqué están en la escuela, pues se vuelve más complicado (D1, E)”</p> <p>“A veces, de plano, no quieren participar (1AE, E)”</p> <p>“Se necesita interés por parte del alumno, para empezar. No lo tenemos, ¿verdad? (2GE, E)”</p> <p>“El reto principal es la apatía (2GE, E)”</p> <p>“La flojera que todo el tiempo les acompaña, (3AM, E)”</p> <p>“Otros ya estaban acostumbrados a hacer un examen nada más, y que con el examen ya iban a pasar (1AE, E)”</p> <p>“Los jóvenes, en esta etapa de su vida, todavía no tienen bien claro lo que quieren, (D2, E)”</p>	39

**6.3.2.2 La infraestructura física del plantel.** La categoría infraestructura física del plantel contiene un código denominado: condiciones inadecuadas de la infraestructura física. Sobre la infraestructura física del plantel, una profesora indicó que la infraestructura “ni siquiera [...] permite que tú realmente lleves un programa en competencias”. Esta participante también mencionó que los asientos de los estudiantes no son cómodos para trabajar.

Un directivo describió que los aparatos electrónicos que dejar de funcionar no se reparan por falta de recursos y “se van abandonando”. Finalmente, otro directivo señaló que la calidad de los baños debe mejorarse. Enseguida, en la tabla 38 resumo la categoría acerca de la infraestructura física.

Tabla 38  
*Infraestructura física del plantel*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Regla de codificación</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Frecuencias</b>
Infraestructura física del plantel	Condiciones inadecuadas de la infraestructura física	Menciona información que indica que la infraestructura (como las instalaciones y servicios) se encuentra en condiciones inadecuadas.	<p>“No desarrollamos este programa al 100% porque ni siquiera nuestra infraestructura permite que tú realmente lleves un programa en competencias (3AM, E)”</p> <p>“Hasta el tener un asiento cómodo, ¿sí? Hasta eso es tan importante a la hora de que un alumno va a estar dos horas sentado contigo haciendo un trabajo (3AM, E)”</p> <p>“Que los aparatos electrónicos como los cañones o proyectores   se funden, las lámparas, y no existen recursos para comprar una lámpara, y si teníamos cinco o diez cañones o proyectores, pues cada vez que se funde uno, pues únicamente se van abandonando y se van abandonando, al grado que todo este tipo de cosas limitan mucho para que se pueda dar la educación con la calidad que debe ser (D2, E)”</p> <p>“Tenemos que mejorar también en este en la calidad de los servicios que damos en cuanto a los baños (D1, E)”</p>	4

**6.3.2.3. CERTIDEMS.** La categoría CERTIDEMS cuenta con un código denominado (1) aspectos negativos. Acerca de la CERTIDEMS sólo se mencionaron aspectos negativos, entre los cuales, las participantes reportaron que al concluir el PROFORDEMS no se les notificó previamente que debían certificarse. Esto se debe a que las participantes que indicaron no haber contado con información oportuna sobre la certificación, pertenecen a la primera generación que cursó el diplomado. Un aspecto más que mencionó una participante es que no se sentía preparada para certificarse; no obstante, es la única docente que cuenta con la certificación. Además, el director señaló que la CERTIDEMS no representa un incentivo permanente para los docentes que tenga un valor real. Y por último, indicó que no ha sido fácil que los docentes se certifiquen. La tabla 39 resume la información sobre esta categoría.

Tabla 39  
CERTIDEMS

Categoría	Código	Regla de codificación	Ejemplo	Frecuencias
CERTIDEMS	Aspectos negativos	Menciona aspectos negativos sobre la CERTIDEMS	“no nos habían dicho, supuestamente, ya con el diplomado habíamos concluido nosotros. Entonces, de un de repente nos dicen, pues ya, ¿saben qué? tienen que certificarse. Entonces, ahí es empezar otra vez, y es algo con lo que no estábamos preparados (1AE, D)”	7

**6.3.2.4 La contratación de los docentes de nuevo ingreso.** La última categoría del análisis inductivo fue la contratación de los docentes nuevos, y se compone de un código denominado dificultad para contratar docentes nuevos. Acerca de las dificultades para contratarlos, el director describió que encontrar con un perfil maestros con un perfil ideal le ha llevado dos meses y que “para poder contratar a alguien que reúna las características y las condiciones que tú quieres es muy complicado”, por lo que contratan al que “parece mejor”. Además, complementa que los docentes nuevos se integran “en el camino” debido a que no hay recursos para ofrecerles cursos propedéuticos.

En la tabla 40 presento la síntesis de la categoría sobre la contratación de los docentes de nuevo ingreso.

Tabla 40

*Contratación de docentes de nuevo ingreso*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Regla de codificación</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Frecuencias</b>
Contratación de docentes de nuevo ingreso	Dificultad para contratar docentes nuevos	Menciona las dificultades para contratar a los docentes de nuevo ingreso	“Entonces, contratar o tardarte dos meses de un semestre completo para poder contratar a alguien que reúna las características y las condiciones que tú quieres es muy complicado (D2, E)”	5

# **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y REFLEXIONES**

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y reflexiones

En este capítulo discuto los resultados que obtuve en esta investigación. A pesar de que los ejes de discusión giran alrededor de las preguntas de investigación, no sigo la lógica lineal de las preguntas que planteé, sino la de los resultados que destacaron y que se convirtieron en ocho ejes de discusión: (1) la reducción de horas en el campo disciplinar de comunicación en el CONALEP; (2) la falta de consistencia y claridad en los referentes teóricos y pedagógicos con los que cuentan los profesores; (3) los recursos que se les han ofrecido a los participantes y que se han convertido en retos; (4) los problemas para evaluar las competencias de los estudiantes; (5) el efecto negativo del trabajo burocrático, como el llenado de formatos; (6) las características negativas de los estudiantes que complican el trabajo docente; y (7) los inconvenientes para la contratación de los docentes de nuevo ingreso. A su vez, en este capítulo discuto los resultados obtenidos en función de la literatura revisada. Después continuó con las conclusiones de este estudio, y cierro con las reflexiones finales.

### 7.1 La reducción de horas y semestres en el campo disciplinar de comunicación en el CONALEP

La revisión cronológica de los programas de estudio permitió identificar que el campo disciplinar de comunicación en el subsistema CONALEP se ha visto afectado con una importante reducción de horas y de semestres de estudio formal de la lengua materna. De 1997 a 2002, este campo disciplinar contaba con un total de **180** horas, de 2003 a 2008 se redujo a **162** horas, y desde 2009 disminuyó a **144** horas. En cuanto a los semestres, desde 1997 hasta 2007 se ofrecían tres semestres, mientras que a partir de 2008 (que es cuando se introdujo la RIEMS), se redujeron a dos.

Estas reducciones (de horas y de semestres) son un cambio significativo que da cuenta de la contradicción entre la retórica y la práctica, porque por una parte se maneja una retórica acerca de la importancia del buen manejo de la lengua materna en los estudiantes; y por la otra, lo que se hace es restarle horas (y semestres) de estudio formal a la enseñanza de la lengua materna.

Ofrecer únicamente dos semestres de estudio formal de la lengua materna resulta en una incongruencia con los objetivos que se persiguen con la RIEMS, tales como la equidad, ya

que ¿cómo puede haber equidad cuando hay subsistemas que ofrecen sólo dos semestres de lengua materna y otros que ofrecen hasta seis? Esta diferencia presenta escenarios distintos y poco equitativos, de oportunidades para que los estudiantes aprendan formalmente la lengua materna; y también para que los subsistemas cumplan con las demandas de la reforma. Problemas similares han sido analizados en estudios empíricos de otros países, como en Estados Unidos, en donde los sistemas sociopolíticos de las escuelas juegan un papel importante que representa que los estudiantes tengan mayores (o menores) oportunidades de aprendizaje (Scherff y Piazza, 2008).

Finalmente, contar con sólo dos semestres de estudio formal de la lengua es una de las limitaciones que, según la mayoría de la docentes, obstaculiza el desarrollo de todas las competencias disciplinares básicas de comunicación. A su vez, dos semestres dificultan el aprendizaje formal de la lengua materna, que se sugiere debe ser progresivo y constante (López Bonilla, 2013). También se desperdicia la oportunidad de explotar una etapa en la que los estudiantes están muy alertas a la lengua, a su análisis y a sacar provecho de ella (Fang y Schleppegrell, 2010). Parece que en este subsistema persiste una falsa premisa que mencionan Shanahan y Shanahan (2008), que consiste en pensar que los estudiantes de este nivel educativo ya saben leer y escribir, por lo que no es necesario que se les siga enseñando de manera formal.

## **7.2 La falta de consistencia y claridad en los referentes teóricos y pedagógicos con los que cuentan los profesores**

Hay dos aspectos que surgieron a partir de los hallazgos de este estudio sobre la falta de consistencia y claridad en los referentes teóricos y pedagógicos con los que cuentan los profesores. Uno es acerca de las diferentes formas en que se conciben las competencias que aparecen en los diversos programas de estudio, y el otro es la imprecisión de las competencias disciplinares básicas del MCC de la RIEMS.

**7.2.1 Las competencias en los diferentes programas de estudios.** La inconsistencia en cuanto a los tipos de competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes (*centrales, básicas, claves, lectora, comunicativa, genéricas y disciplinares*) se identificó en varios de los programas de estudio del campo disciplinar de comunicación analizados. El término “competencia” no aparece en algunos programas de estudio como el de 1997, año en

el que este concepto teórico ya figuraba en la retórica pedagógica del subsistema CONALEP. En otros programas, como en el de 2003, el término es empleado con poca claridad. Por ejemplo, en el programa de 2003 se presenta un listado con las competencias que deben desarrollar los estudiantes; sin embargo, también se expresan (en el mismo listado) algunas competencias que parecen enfocarse en los profesores más que a los estudiantes como: “*Fomentar la lectura de distintos géneros de textos literarios*” (p.17).

En el primer programa de estudios del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional”, que surgió a partir de la RIEMS en 2008, se propone desarrollar algunos tipos de competencias (*lectora y comunicativa*), y después éstas desaparecen en los programas posteriores sin dar una explicación que justifique las razones detrás de la supresión de estos conceptos. Por ello es imposible saber las razones que motivaron dichos cambios, que se muestran más como decisiones arbitrarias. Esta situación puede ocasionar confusiones en los docentes, ya que la información sobre las competencias es inconsistente. Y también puede resultar en que los docentes perciban que las modificaciones obedecen a un lenguaje que está de moda (Escalante, Ibarra y Fonseca, 2015) y no a decisiones académicas. Asimismo, estos cambios sin justificación explícita son un ejemplo de la forma en que el concepto de “competencia” se convierte en un objeto limitáneo que es flexible (Star, 2010).

**7.2.2 Las competencias disciplinares básicas de comunicación del MCC de la RIEMS.** La percepción por parte de los responsables de concretar las reformas curriculares, acerca de la poca claridad sobre cómo hacerlo, ya ha sido señalada en varios estudios empíricos (Ziegler 2003; Emad y Roth, 2009; Díaz Barriga-Arceo, 2010; Villa-Lever, 2010; Gutiérrez y Rivera-Morales, 2012; Lee et al., 2013; Escalante, Ibarra y Fonseca, 2015). En el caso de esta investigación también hay coincidencias en cuanto a la falta de claridad de cómo instrumentar la RIEMS. Enseguida discuto un elemento de la RIEMS que es ambiguo: las competencias disciplinares del MCC.

Las competencias disciplinares básicas de comunicación del MCC son imprecisas, por lo que representan un reto importante para las profesoras que participaron en este estudio. Este es un problema grave que viene desde el nivel del currículo deseado (Venezky, 1992) o del nivel interinstitucional de los niveles de concreción del Marco Curricular Común (DOF, 2008a).



La falta de claridad sobre las competencias disciplinares pudo hacerse visible cuando las participantes de este estudio explicaron cómo fomentan el desarrollo de estas competencias en los estudiantes. Las explicaciones que ofrecieron son parecidas en algunos casos, en otros son muy diversas e, incluso en otros, aquello que dicen llevar a cabo no corresponde con lo que se necesita realizar para lograr desarrollar la competencia disciplinar, como la siguiente: *Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos* (DOF, 2008b, p. 8).

Por una parte, una de las docentes indicó propiciar el desarrollo de la siguiente forma: “[...] Por ejemplo, yo de manera personal, les digo: a ver compartan con su compañero para que detectes lo que te faltó [...] “Entonces es una estrategia que pudiéramos utilizar para aplicar ésta [competencia] ¿no?, **que entre ellos**, porque a veces yo lo puedo explicar de una manera y de otra, y con manzanas y peritas [...] a veces a través de mí no lo logra, pero con sus compañeros sí (4SU, G)”. Como puede apreciarse, la profesora refiere que cuando los estudiantes intercambian textos con otros, o cuando se ayudan entre ellos, desarrollan esta competencia. No obstante, a pesar de que ésta puede ser una estrategia que ayude a clarificar dudas entre los estudiantes, ayudándose los unos a los otros, no se relaciona con lo que se busca desarrollar con esta competencia disciplinar. Lo que se pretende es que los estudiantes examinen diversos textos, que son escritos por diferentes autores en torno a una misma temática, para que evalúen lo que cada uno de los autores manifiesta sobre el tema, con base en el conocimiento previo y con el nuevo.

Por la otra parte, otra participante describió que esta misma competencia se desarrolla: “[...] después de que [los estudiantes] participan [...] con su investigación hacemos **una definición final**, ¿verdad? **o llegamos a un solo resultado** (2GE, E)”. Con esta declaración es posible identificar que la interpretación que hace esta profesora tampoco guarda relación con la competencia. Incluso lo que afirma es poco acertado, debido a que al investigar no necesariamente se llega a los mismos resultados.

Las interpretaciones poco adecuadas que las docentes realizan sobre las competencias disciplinares básicas, que son necesarias para el desarrollo de la alfabetización disciplinar, dificultan el desarrollo de la argumentación que Christie y Macken-Horarik (2011) proponen para el bachillerato. Inclusive, la mayoría de las participantes admitió que las competencias

disciplinares no se logran desarrollar en todos los estudiantes, y por lo tanto, tampoco se logra que aprendan conocimientos disciplinares profundos.

Con estos ejemplos puede apreciarse que las competencias disciplinares básicas se pueden interpretar de formas distintas, la cual es una característica de los objetos limitáneos (Star, 2010). La flexibilidad de interpretación puede ser provechosa, ya que permite el surgimiento de distintas visiones; no obstante, al ser flexible también pueden presentarse que no guardan relación con lo que se busca lograr. En este caso, identifiqué que puede haber interpretaciones que no se vinculan con lo que se pretende desarrollar con las competencias disciplinares, por lo que se dificulta o se impide el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes; y como resultado el perfil los estudiantes egresados que demanda la RIEMS se ve vulnerado.

### **7.3 Los recursos que se les han ofrecido a los participantes y que se han convertido en retos para ellos**

Los recursos que se les han ofrecido a los participantes para cumplir con las exigencias de la RIEMS y que simultáneamente les representan un reto, son dos. El primer recurso son los programas de estudio de CAEP vigentes a partir de la RIEMS, y el segundo es la formación que los participantes han recibido (o no).

**7.3.1 Los programas de estudio que surgieron a partir de la RIEMS.** El programa de estudios de CAEP es un recurso curricular que les permite a las docentes organizar su trabajo pedagógico en el aula. No obstante, la forma en la que los programas de estudio bajo el marco de la RIEMS están estructurados representa un reto para las participantes. Estos programas se encuentran desarrollados en función de contenidos más que de competencias. Esta afirmación tiene su sustento en la revisión de los programas de estudio, debido a que si bien las competencias de la RIEMS se enlistan en algunos programas (en el de 2008 aparecen las competencias genéricas; sin embargo, no aparecen las disciplinares básicas), posteriormente, en el desarrollo de los programas no se retoman. Al no retomarse explícitamente qué competencia se desarrolla con qué contenido en el desglose del programa, se le deja al docente la tarea y la responsabilidad de determinar sin un sustento claro de qué competencia se está hablando. Otra información que sustenta la afirmación de que los programas de estudio están estructurados en función de contenidos, es cuando una de las

docentes expresa que ella parte de los contenidos, porque la competencia “no [l]e ayuda a elegir la estrategia [didáctica] (3AM, G)”.

Asimismo, todas las participantes indicaron desarrollar sus estrategias didácticas en función de los contenidos del programa. Después, lo que dicen hacer es seleccionar las competencias (genéricas y disciplinares básica) que, desde su punto de vista, se relacionan con los contenidos, siendo éstas las competencias que escriben en los formatos de planeación. Esta acción es un ejemplo del “proceso que consiste en meter las competencias en el molde de la materia que se va a enseñar, y no a la inversa” (Denyer et al., 2007, como se cita en Díaz Barriga, 2014, p. 148). Esta acción muestra que las docentes tienden a enfocarse más en el desarrollo de los contenidos que en el de las competencias. Incluso, las participantes comentan que hay algunas competencias disciplinares que no contemplan en el módulo de comunicación que imparten, y también hay algunas competencias disciplinares que, para ellas, tienen más importancia que otras.

El programa de estudios también se convierte en un reto para las participantes debido a que a pesar de que les parece “bonito” e “interesante”, éste “no les gusta a los estudiantes”, les “es tedioso [a los estudiantes]”, y sobre todo no les permite facilitar el desarrollo de todas las competencias disciplinares. Además, el desarrollo completo del programa de estudios es complicado para estas profesoras porque, desde su perspectiva, es “ambicioso” y “muy extenso”, y disponen de poco tiempo para desarrollar todos los contenidos, lo que resulta en que se aborden de forma superficial. Estas características empleadas por las maestras, para calificar a los programas de estudio, son similares a las que se han señalado en otros estudios en los que se analizaron los programas de estudio de lengua materna de otros subsistemas de EMS (López Bonilla, 2008). Como resultado de contar con demasiados contenidos y poco tiempo, las docentes terminan abordándolos de forma superficial, tal como lo señalan las participantes de este estudio; y como se advierte que puede suceder ante una situación como ésta (López Bonilla, 2008).

Otro aspecto a discutir sobre los programas de estudio es que el único programa que menciona el desarrollo de lectura crítica en uno de los propósitos y en uno de los “contenidos”, es el programa de 2008. Este propósito y este “contenido” desaparecen en los demás programas de estudio, que son actualizaciones del de 2008. La eliminación de un

propósito y de un “contenido” como el desarrollo de este tipo de lectura es una inconsistencia importante, ya que en el acuerdo secretarial 444 se establece que “los estudiantes que hayan desarrollado [las] competencias [disciplinares básicas de comunicación] podrán leer **críticamente** y comunicar y argumentar ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito” (p. 8). Al ser los contenidos la base con la que las docentes estructuran su quehacer pedagógico, se puede inferir que debido a que no se contempla el desarrollo de la lectura crítica, es poco probable que lo incorporen en sus planeaciones y que por ende se desarrolle en el aula. No incluir explícitamente un propósito o un “contenido” que especifique el desarrollo de posturas críticas ante un texto, puede dificultar el desarrollo de la alfabetización disciplinar (Wineburg 1991; Moje 2008; Shanahan y Shanahan, 2012).

**7.3.2 La formación que han recibido los participantes.** A diferencia de la reforma curricular del 2004 en los bachillerato tecnológicos, sobre la que se reportó que los profesores no recibieron capacitación (López-Bonilla y Tinajero, 2009), puede afirmarse que con la RIEMS sí se ha buscado capacitar a los maestros. Aunque también es necesario discutir cómo la perciben los actores que la recibieron.

Similar a los hallazgos que encontraron Ramsey, Carnoy y Woodburne (2000) sobre el CONALEP, en este estudio puedo afirmar que en este subsistema se ha continuado con la capacitación de la planta docente siguiendo el discurso de las competencias; sin embargo, en la práctica, desde la perspectiva de varios de los participantes, dicha capacitación no ha sido adecuada ni eficaz.

La formación como el PROFORDEMS es evaluada negativamente por varias profesoras que participaron en este estudio y por el director del plantel en al menos tres aspectos que discuto a continuación. El perfil de los formadores que impartieron el PROFORDEMS fue cuestionado enfáticamente por uno de los directivos, ya que desde su perspectiva, los formadores “no tenían ni idea de la Educación Media Superior”. Esta afirmación es un ejemplo que ilustra la desvinculación que hay entre la EMS y la educación superior, en donde las instituciones del nivel superior, como lo expresa el participante: “cumplieron para obtener un recurso”.

El bajo impacto de la capacitación de la planta las aulas ha sido uno de los problemas que ya se ha documentado en la literatura sobre las reformas que buscan establecer el

constructivismo en las escuelas (Tatto, 1999), como es el caso de la RIEMS. En esta investigación, se encontró que el PROFORDEMS es criticado por varios participantes en diversos aspectos, entre ellos el impacto que este programa ha tenido en los salones de clase. Por ejemplo, una de las docentes manifestó que: “te puedo asegurar que el 90% de los compañeros ya tomamos el diplomado; pero seguimos igual, seguimos igual porque los mismos lo vemos como un requisito, como algo que teníamos que hacer, y yo creo que son CONTADOS los que realmente cambiaron su práctica”. Este es un comentario que merece atención, debido a que el PROFORDEMS es la única estrategia formal que se les ha ofrecido a los profesores para que se capaciten bajo el modelo por competencias, y posteriormente lo instrumenten en las aulas.

Otra crítica que expresó una participante distinta es que, desde su punto de vista, el PROFORDEMS no les proporcionó los elementos suficientes para concluir el proceso de CERTIDEMS. Esta certificación se transforma en un reto, ya que si bien la mayoría de las docentes cursan y concluyen el diplomado, no todas logran certificarse, como es el caso de las participantes en esta investigación, en la que sólo una concluyó la CERTIDEMS. Además, la dificultad para lograr el porcentaje de maestros certificados que demanda el SNB es justamente un aspecto que comentó el director. Este dato contrasta con otros estudios similares que reportan que la mayoría de los profesores no concluyen el diplomado y que, aún más, son los que no culminan la certificación (Escalante, Ibarra y Fonseca, 2015).

Por otro lado, es relevante tomar en cuenta que el PROFORDEMS es un tipo de formación “genérica” y no disciplinar. La falta de formación disciplinar ha sido mencionada como una de las barreras para el desarrollo de la alfabetización disciplinar en los estudiantes (Shanahan y Shanahan, 2008). En este estudio sobresalió el hecho de que todas las profesoras que imparten este módulo no cuentan con formación inicial ni continua de tipo disciplinar que se relacione directamente con el área de lengua. Asimismo, cuando entrevisté a las profesoras, la mayoría de ellas comentó haber cursado o estar cursando estudios de posgrado que no son disciplinares (como maestrías en Educación). Parece ser que en este plantel se tiene la creencia de que para impartir los módulos de comunicación, no es necesario que se tenga una formación en el área, sino que es suficiente que se cuente con un título de estudios superiores, y que se hable español.

La situación de la formación de las docentes es un problema que merita atención y seguimiento, especialmente porque una de las participantes expresó que “[...] si bien es cierto que t[iene] la licenciatura en [otra área], no [l]e permite tener una preparación de tal manera que [...] pueda interpretar y hablarte de cómo conformar, de cómo hacer un cuento, cómo viene [...] una novela. [Ella] sient[e] que [le] falta mucha preparación”. Habría que indagar más sobre los otros conocimientos disciplinares que les hacen falta fortalecer, y también sobre cómo se sienten los demás profesores en cuanto a sus necesidades de formación disciplinar, ya que ¿cómo van a favorecer un aprendizaje profundo de los conocimientos disciplinares en sus estudiantes si ellos no cuentan con dichos conocimientos?

Finalmente, considero importante subrayar que la profesora que cuenta con formación normalista destacó en cuanto a las acciones que dijo realizar en varios aspectos. Uno de ellos es la planeación de su módulo, el otro es la atención de problemas académicos de los estudiantes, y el último es acerca del uso de los recursos. Sobre éste último, ella fue la única que manifestó realizar acciones que se relacionan con los recursos, como recomendarles a los estudiantes usar la biblioteca virtual. De igual manera, solamente fue ella quien expresó hacer uso de las salas audiovisuales y de la biblioteca del plantel. Este hallazgo es evidencia de que la formación inicial para ser profesor crea una identidad pedagógica fuerte en ellos.

#### **7.4 Los problemas para evaluar las competencias de los estudiantes**

El reto que se les dejó a las escuelas para evaluar procesos complejos como el progreso de las habilidades lingüísticas relacionadas con la lengua materna, cuando se optó por un cambio hacia la educación basada en competencias, ya ha sido mencionado en la literatura (Rivero, 2010), y fue uno de los hallazgos de este estudio.

En los documentos oficiales de la RIEMS, como el Acuerdo Secretarial 444, únicamente se establece que se deben desarrollar distintos tipos de competencias (genéricas, disciplinares y profesionales) en todos los estudiantes del nivel medio superior; y a la par se indica que es posible evaluar dichas competencias, más no se dan pistas específicas de cómo llevar a cabo su evaluación (DOF, 2008b). Esto le deja a las escuelas y a los docentes el reto de desentrañar cómo hacerlo, y al no haber un consenso entre los subsistemas, en cada uno de ellos se hace lo que se entiende y lo que se puede hacer.

La mayoría de los participantes de este estudio, incluidos los dos directivos, enfatizaron la dificultad para evaluar las competencias que se establecen en la RIEMS. Este es un hallazgo que también se ha reportado en otros estudios acerca de la RIEMS, en los que los profesores han demandado que se les ofrezcan capacitaciones que les permitan evaluar en sus asignaturas, (Escalante, Ibarra y Fonseca, 2015).

A pesar de que las maestras señalaron contar con instrumentos que se les sugieren para evaluar las competencias, a ellas les es complicado determinar quién es competente o quién no lo es. Las docentes dicen emitir una calificación; sin embargo, para ellas no se refleja necesariamente que un estudiante haya desarrollado una competencia. De igual manera, pese a que las profesoras declararon evaluar las competencias, también hay quien dice que las competencias no se evalúan, lo que se evalúa, de acuerdo con una de ellas, es el producto. Aquí se crea una tensión con lo que se establece en el Acuerdo Secretarial 444, en el que se menciona que las competencias deben evaluarse con el desempeño (DOF, 2008b).

Habría que decir también que los participantes enfatizaron la dificultad para la evaluación de las competencias, debido a que laboran en un contexto en el que los grupos son numerosos, y en el que dar un seguimiento personalizado de los estudiantes “**es muy complicado** porque dar clase a tantos alumnos y querer estar observando el desarrollo de las competencias de manera individual se vuelve muy complejo. No sé de qué manera sería la adecuada, pero tal vez como lo estamos haciendo hoy en día no es tampoco la ideal (D1, E)”.

En suma, estos hallazgos dejan ver que la evaluación de las competencias es una labor difícil para los profesores, y sobre todo para la que necesitan herramientas claras que les permitan realizarla de forma eficaz en las materias que imparten. Además, para los directivos, la evaluación de las competencias bajo el marco de la RIEMS también es una interrogante.

### **7.5 El efecto negativo del trabajo burocrático: llenado de formatos**

Los participantes de esta investigación reconocieron que el trabajo en academias se ha llevado a cabo. Sin embargo, las maestras lo conciben como un trabajo “pobre” y “desorganizado”, para el que se les ha proporcionado poco tiempo para llevarlo a cabo adecuadamente. De igual manera, una de ellas también refiere que lo que existe es el “es el interés [de la escuela] en el llenado de un acta [de academia] como que se vea que hubo una reunión”. Con esta afirmación

se puede decir que existe un interés por “simular”, y también se puede considerar que estas actas son documentos que cosifican el trabajo de academia y crean “una sensación de ilusión útil” (Wenger, 2001, p. 88), pero que en realidad no lo son.

El trabajo en academia de los profesores es complejo y demanda ciertas condiciones para que se pueda realizar, y para que sea de utilidad y no se caiga en una simulación. Dos condiciones apropiadas y necesarias serían: (1) contar con horas establecidas y suficientes para llevarlo a cabo y (2) ofrecerles una retroalimentación sobre el trabajo que realizan. Acerca del tiempo para las reuniones en academia, es importante enfatizar que las participantes coinciden en que el tiempo que se les ha dado es limitado. Una de ellas expresó que “apenas estamos trabajando, pensando, construyendo una idea, cuando ya llega el prefecto: que ya es hora, que los alumnos, que no sé qué”, y te va desmotivando [...] a trabajar (4SU, E)”. Con este ejemplo puede apreciarse que no hay un reconocimiento formal del trabajo en academias. No se le reconoce porque que no hay tiempos establecidos para que no se afecte el horario de clases, ya que mientras los estudiantes están en clase es cuando las profesoras realizan este tipo de actividades. Esto también se debe a que los docentes de este subsistema sólo reciben remuneración económica por las horas que trabajan frente a grupo, lo que dificulta que estén dispuestos a destinar parte de su tiempo para hacerlo.

En cuanto a la retroalimentación del trabajo en academias de los docentes, y en específico sobre las actas, una de las participantes enfatizó que no se les notifica “si los resultados están siendo apropiados, si vamos bien o no”. Con esta afirmación se puede pensar que las actas de academia no son revisadas o bien, si se revisan sólo se identifica si son llenadas, más no se examina el contenido de las mismas a profundidad.

Otro de los formatos que causa un efecto negativo son aquellos en los que se concentra información sobre las competencias genéricas de la RIEMS que cada uno de los estudiantes desarrolló (o no) durante el módulo. La mayoría de las participantes expresó cumplir con el llenado de formatos. Estas docentes también indicaron que a pesar de que los llenan, no les ayudan e incluso “no los vuel[ven] a ver”.

No obstante, una de las participantes dijo no llenarlos. Ella señaló enfáticamente que no lo realiza porque no le es útil, y porque no es parte de su labor como docente, especialmente porque ella ya emitió una calificación de los estudiantes. Con esta calificación,



ella especificó si el estudiante “es o no es competente para esto o para lo otro”. De igual manera cuestiona: ¿quién analiza eso?, ¿quién realmente le da un seguimiento al trabajo que yo voy a entregar?”, PARA QUE VALGA LA PENA ése mundo de trabajo. Desde la perspectiva de esta docente los formatos para el registro de competencias son “un trámite administrativo, **un papel** que a lo mejor a la institución le piden, pero que nunca [...] ha habido, que YO sepa, una retroalimentación del mismo, entonces lo considero inútil” (4SU, E).

La falta de seguimiento y retroalimentación sobre este tipo de trabajo es un cuestionamiento puntual y válido de la profesora, quien se resiste a hacer este tipo de tareas que, según ella, no son su deber, y que sobre todo son documentos que no se va a revisar, ni a retroalimentar. Estos formatos son objetos limitáneos que cosifican y que, por el hecho de existir, facilitan la simulación de que los estudiantes son competentes (o no), cuando en realidad el simple formato no puede reflejar el proceso del desarrollo de una competencia. Asimismo, este ejemplo resume uno de los grandes problemas de las reformas educativas, en las que los docentes se ven obligados a producir una serie de formatos que probablemente nadie va a analizar, y que representan un aumento del trabajo administrativo que deben realizar los docentes.

### **7.6 Las condiciones negativas que complican el trabajo docente con los estudiantes**

Todos los participantes comentaron que hay ciertas condiciones que se relacionan con la formación previa y con las actitudes de los estudiantes que complican su labor en el aula. Entre ellas resalta el hecho de que los estudiantes tienen serios problemas de lectura y de escritura.

Los escasos hábitos de lectura en los estudiantes del nivel se han señalado en la literatura sobre la situación de la lengua materna en este nivel educativo (Rivero, 2010). No obstante, también es conveniente comentar que todas las profesoras dijeron haber fomentado el gusto por la lectura en sus estudiantes. Por ejemplo, una profesora comentó dedicar tiempo “independientemente de qué materia dé”, para que los estudiantes lean materiales de lectura seleccionados por ellos mismos.

Otras de las condiciones de la formación previa de los estudiantes que los participantes de este estudio mencionaron son la deficiencia de sus conocimientos previos; y la que sobresalió más, en términos de frecuencias, fue sobre sus actitudes, costumbres y comportamientos negativos en la escuela. Por ejemplo, se mencionó que “la apatía”, “la flojera” y el desinterés de los estudiantes son condiciones que les representan retos importantes en el aula.

### **7.7 Los inconvenientes para la contratación de los docentes de nuevo ingreso.**

Finalmente, el director abordó las dificultades que enfrenta para encontrar y para contratar a los profesores nuevos. Entre los problemas que el participante indicó están que “hay algunas materias, como por ejemplo, este semestre que para poder contratar a un maestro ideal [...] nos tardamos dos meses”. También describió que la ausencia de recursos da como resultado que no existan cursos de carácter propedéutico que faciliten la integración del docente de nuevo ingreso al subsistema.

El participante también indicó que algunos de los profesores nuevos “no se adaptan y ellos mismos se van”. Estas afirmaciones muestran que las reformas no solamente inciden en aspectos académicos y administrativos, sino también en cuestiones laborales (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

### **Conclusiones**

La RIEMS es una reforma con la que se ha perseguido elevar la calidad de la educación media superior, la equidad, así como posibilitar el tránsito de los estudiantes de un subsistema a otro para disminuir la deserción en este nivel educativo. No obstante, con base en el análisis de los programas de estudio bajo el marco de la RIEMS, y con base en la información que me proporcionaron los participantes, es posible afirmar que la instrumentación de la reforma no ha sido eficaz en el caso del campo disciplinar de comunicación en el plantel estudiado.

En este estudio se cuenta con evidencia de que la instrumentación de esta reforma, en este plantel, ha sido de naturaleza administrativa, más que académica, como lo explicaré más abajo. Asimismo, las razones por las que este proceso de instrumentación no ha cristalizado con éxito en este plantel en el campo disciplinar estudiado son varias, son complejas y son de naturaleza diversa. Enseguida me detengo en cinco de ellas.

En primer lugar, un problema preocupante es la situación del campo disciplinar de comunicación del subsistema CONALEP. Primeramente, porque de una reforma a otra, cada vez se ha contado con menos tiempo para el estudio formal de la lengua materna. Parece ser que la lengua materna va perdiendo importancia o se da por hecho que los estudiantes ya aprendieron suficiente (ya saben escribir, leer y hablar en español), por lo que no es necesario seguir estudiándola formalmente. A partir de la RIEMS, se cuenta con menos horas y con menos semestres para este campo disciplinar en comparación con otras reformas al interior del subsistema, y con menos semestres, en comparación con otros subsistemas.

Segundo, las competencias disciplinares básicas de comunicación carecen de claridad, lo que es un problema grave debido a que, en teoría, es el referente principal de los profesores. En este estudio resultó claro que estas competencias son interpretadas de manera distinta y que en algunos casos la interpretación no se relaciona con lo que se pretende desarrollar con la competencia. Para contar con mayor evidencia de lo que sucede con la interpretación y desarrollo del Marco Curricular Común en otros subsistemas de EMS, surgen las siguientes interrogantes ¿cómo se interpretan las competencias disciplinares básicas de comunicación en otros subsistemas de EMS? ¿Cómo se desarrollan las competencias disciplinares en otros subsistemas? ¿Se desarrollan todas las competencias? ¿Se les da el mismo valor a todas las competencias?

En tercer lugar, los programas de estudio que surgieron a raíz de la RIEMS tienen características que dificultan el desarrollo de las competencias disciplinares básicas de comunicación. Una primera característica es que están estructurados en torno a contenidos; es decir, las competencias solamente se enlistan al principio de los programas, y después no se vuelven a retomar explícitamente, lo que complica saber con certeza qué competencia se pretende desarrollar. No retomar explícitamente las competencias deja la responsabilidad de que el docente infiera las competencias que se están desarrollando, lo que puede resultar en que cada profesor propicie (o no) el desarrollo las competencias que quiera, tal y como lo señalaron las participantes. Además, los contenidos de los programas son demasiados si se toma en cuenta el tiempo que se tiene para desarrollarlos, lo que resulta en un abordaje superficial, y que fue un aspecto comentado por la mayoría de las maestras. De esta situación surge la pregunta: ¿qué es lo que aprenden los estudiantes?

En cuarto lugar, la realización del trabajo en academias se transforma en una simulación que se concreta por medio de documentos, como las actas de academia, que cosifican un proceso creando la ilusión de que se trabaja colegiadamente, a pesar de que este trabajo es calificado por las participantes como “pobre y desorganizado”. Esta situación es problemática por varias razones. Una es la situación laboral derivada de la falta de tiempos establecidos para realizar las reuniones, una más se debe a que los profesores sólo cuentan con remuneración económica por las horas que están frente a grupo, otra es la escasez de tiempo para las reuniones, y el último motivo es la falta de retroalimentación en torno a este proceso. Acerca de esta problemática es importante analizar cómo se puede evitar caer en la simulación y realmente fomentar un trabajo colegiado eficaz.

Finalmente, la mejora del nivel académico de los estudiantes, en este plantel, sigue siendo un reto que no ha logrado superarse. Con base en la información, y en su análisis, puede afirmarse que la parte académica es un aspecto que deja menor huella si se le compara con la parte administrativa y burocrática. Esta investigación ofreció evidencias de que se ha cumplido más con las demandas administrativas que con las académicas. Inclusive, uno de los directivos resaltó que: “[para] poder llevar a cabo el seguimiento de [lo académico] dentro del salón de clases es para lo que menos recursos y menos tiempo se tiene, desafortunadamente (D1, E)”. Esta es una incongruencia de la instrumentación de la RIEMS, ya que el fin último es incidir en el aula. Ahora cabe preguntarse: si no se llega al nivel aula, que es el esperado, entonces ¿qué es lo que realmente se hace?

### **Reflexiones**

- Considero que, en términos generales, todas las preguntas de investigación fueron contestadas, y también se cumplió con todos los objetivos de la investigación. No obstante, también me parece que una de las limitaciones de esta investigación es no haber recurrido a la observación en el aula que, de haber contado con el tiempo necesario para hacerlo, hubiera enriquecido este estudio.
- En un periodo de tres años que es relativamente corto, pude percatarme de que el estado de las reformas curriculares es cambiante. De igual manera, seguir el paso de

estos cambios demanda tiempo para seguir estudiándolos y actualizando los conocimientos acerca de este fenómeno.

- La importancia de la revisión de la literatura me permitió identificar que, en el contexto mexicano, los estudios acerca del nivel medio superior son escasos, los estudios sobre la lengua materna lo son aún más, y aquellos sobre la lengua materna en el subsistema CONALEP son nulos.
- El método que seguí para dar respuesta a las preguntas de investigación me permitió tener diversas fuentes (documentos y participantes) y diferentes puntos de vista sobre un mismo tema: la instrumentación de la RIEMS. En un principio fue abrumador estar ante una gran cantidad de datos; no obstante, esta riqueza también fue positiva en el sentido de contar con información basta que facilitó contestar las preguntas de investigación a mayor profundidad. Debido a la diversidad de información, también debí recurrir a diferentes tipos de análisis de los datos, siempre con el fin de sacarles el mayor provecho posible. Además, haber realizado varios tipos de análisis permitió tener una visión más amplia y detallada sobre la instrumentación de la reforma.
- La teoría de los objetos limitáneos resultó valiosa para el análisis general de la RIEMS y para dar respuesta a una de las preguntas de investigación relacionada con los retos que dos actores responsables de instrumentar la RIEMS enfrentaron ante dicho proceso. Asimismo, las herramientas analíticas que ofrece esta teoría ayudaron a hacer visibles mecanismos que actúan como mediadores ante un proceso de reforma (como las competencias de la RIEMS, las actas de academia, los registros de las competencias), así como las características positivas y negativas que estos mecanismos pueden tener.
- En síntesis, es posible afirmar que la teoría de los objetos limitáneos tiene potencial para el análisis de reformas curriculares semejantes a la RIEMS.

**Comentarios finales:**

Por último, a la luz de los resultados, quiero concluir esta tesis con algunas sugerencias que emanan de los retos, problemas y obstáculos para la instrumentación de la RIEMS.

- Unificar las horas de estudio formal de la lengua materna en todos los subsistemas de EMS con el fin de que cuenten con las mismas oportunidades para enseñar y para aprender la lengua formalmente.
- Generar un debate en el que se discuta la pertinencia del modelo por competencias para la enseñanza de lengua en el bachillerato.
- Llevar a cabo una revisión, por parte de los especialistas en lengua, de las competencias disciplinares de comunicación.
- Elaboración de pautas, guías, prácticas, estrategias explícitas y de común acuerdo que les permitan a los docentes de lengua desarrollar con claridad las competencias disciplinares de comunicación.
- Promover la revisión y el análisis crítico de los programas de estudio por parte de los docentes que imparten los módulos de comunicación.
- Fortalecer la formación disciplinar de los profesores que imparten los módulos de comunicación.
- Fortalecer la capacitación para la evaluación de las competencias disciplinares de comunicación.
- Contratar profesores de nuevo ingreso formados en el área de lengua materna.
- Dirigir los esfuerzos y los tiempos para analizar lo que sucede en las clases de lengua materna en las aulas, en lugar de concentrarse más en los aspectos administrativos.
- Crear y formalizar espacios definidos para trabajar en academias en los que se concentren en aspectos académicos y pedagógicos, más que administrativos.
- Ofrecer una retroalimentación del trabajo que realicen las academias.

# **REFERENCIAS**

---

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2015). *PROFORDEMS*. México: Autor. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/programas-y-proyectos/programa-de-formacion-docente-de-educacion-media-superior-profordems/diplomado-en-competencias-docentes-del-nivel-medio-superior>
- ANUIES. (2013). *Estructura del Diplomado. Versión 2013*. México: Autor. Recuperado de [http://certidems.anui.es.mx/diplomado\\_docentes/pdf/Estructura\\_DCDNMS\\_2013.pdf](http://certidems.anui.es.mx/diplomado_docentes/pdf/Estructura_DCDNMS_2013.pdf)
- Ary, D., Cheser, L., Sorensen, C. y Razavieh, A. (2010). *Introduction to Research in Education*. Canada: Wadsworth Cengage Learning
- Banner, I., Donnelly, J., y Ryder, J. (2012). Policy networks and boundary objects: Enacting curriculum reform in the absence of consensus. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 577 – 598. doi: 10.1080/00220272.2012.699558
- Camps, A., Guasch, O. Milian, M., y Ribas, T. (2010). La construcción de los contenidos gramaticales escolares. *Lectura y vida*, 31(4), 5-18.
- Castrejón, J. (1998). "El bachillerato", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México II*, México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Fondo de Cultura Económica, (pp. 276-297).
- Castro- Valles, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 20(64), 263-294.
- Christie, F., y Macken-Horarik, M. (2011). Disciplinarity and school subject English. En C. Christie & K. Maton (Eds.), *Disciplinarity: systemic functional and sociological perspectives*, (pp.175–96). Londres, Gran Bretaña: Bloomsbury Academic
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.



- 
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [CONALEP] (2010). *Una propuesta al futuro*. México: Autor.
- CONALEP (2017). *¿Qué es el CONALEP?*. México: Autor. Recuperado de: <http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/default.aspx>
- CONALEP - Secretaría de Educación Pública [SEP] (1997). *Programa de estudios de Comunicación Educativa*. México: Autor
- CONALEP-SEP (2008a). *Guía pedagógica del Módulo de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional*. México: Autor
- CONALEP-SEP (2008b). *Programa de estudios de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional*. México: Autor
- CONALEP-SEP (2012). *Programa de estudios de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional*. México: Autor
- CONALEP-SEP (2013a). *Guía pedagógica del Módulo de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional*. México: Autor
- CONALEP-SEP (2013b). *Programa de estudios de Comunicación en los ámbitos escolar y profesional*. México: Autor
- Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior [COPEEMS]. (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el SNB. Versión 3.0*. México: Autor. Recuperado de [http://www.copeems.mx/docs/Manual3\\_V7.pdf](http://www.copeems.mx/docs/Manual3_V7.pdf)
- Diario Oficial de la Federación* [DOF] (2008a). “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”, México. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>
- Diario Oficial de la Federación* (2008b). “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, México. Autor. Recuperado de

---

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\\_2\\_acuerdo\\_444\\_competencias\\_mcc\\_snb.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf)

*Diario Oficial de la Federación* (2011). “Decreto por el que se reforma el diverso que crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, publicado el 29 de diciembre de 1978”, México. Recuperado de <http://www.conalep.edu.mx/normateca/legislacion/PublishingImages/Decretos/12refdecretoconalep.pdf>

*Diario Oficial de la Federación* (2012a). “Acuerdo 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general”, México. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_656\\_reforma\\_adiciona\\_444\\_adiciona\\_486.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_656_reforma_adiciona_444_adiciona_486.pdf)

*Diario Oficial de la Federación* (2012b). “Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, México. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/proceso/lxi/204\\_DOF\\_09feb12.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/proceso/lxi/204_DOF_09feb12.pdf)

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Junio-Septiembre, 1(1), pp. 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005#>

Díaz-Barriga, Á., e Inclán, C. (2001). El docente en las Reformas Educativas Sujeto o ejecutor de proyecto ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación* (25), 17-41. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>

Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36 (143), 142-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888009>

- Emad, G., y Roth, W. M. (2009). Policy as Boundary Object: A New Way to Look at Educational Policy Design and Implementation. *Vocations and Learning*, 2(1), 19–35.
- Erickson, F. (1989). Métodos de investigación sobre la enseñanza. En M., Wittrock, *La investigación en la enseñanza II*. México: Paidós.
- Escalante, A., Ibarra, L., y Fonseca, C. (2015). El docente y el enfoque de competencias en la educación media superior. *Inventio*, 24(11). Recuperado de <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/75/126>
- Escamilla, G., Maceda, J. B., Maya, D., Zanutto, M., Galicia, G., y Vuelvas, B. (2011). La Orientación Educativa: Pieza o Accesorio en el Proceso de Modernización del Bachillerato. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 7(20), 10-23.
- Fang, Z. y Schleppegrell, M. J. (2010), Disciplinary Literacies across Content Areas: Supporting Secondary Reading through Functional Language Analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53, 587–597. doi: 10.1598/JAAL.53.7.6
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *Lectura y vida*, 31(3), 6-19.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flippo, R. F. (2011). Transcending the Divide: Where College and Secondary Reading and Study Research Coincide. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 396–401. doi: 10.1598/JAAL.54.6.1
- Fontana, A. y Frey, J. (2000). The interview. From Structured Questions to Negotiated Text. En N., Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 645-671). California: Sage
- Ford, M. y Forman, E. (2006). Redefining Disciplinary Learning in Classroom Contexts. *Review of Research in Education*. En J. Green y A. Luke (Eds.), *Review of research in education*, (pp. 1-32). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/250185413\\_Chapter\\_1\\_Redefining\\_Disciplinary\\_Learning\\_in\\_Classroom\\_Contexts](https://www.researchgate.net/publication/250185413_Chapter_1_Redefining_Disciplinary_Learning_in_Classroom_Contexts)

- Gee, J. P., Allen, A. R., y Clinton, K. (2001). Language, Class, and Identity: Teenagers Fashioning Themselves Through Language. *Linguistics and Education*, 12(2), 175-194. doi: [10.1016/S0898-5898\(00\)00045-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(00)00045-0)
- Gil-Flores, J. (1996). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. En Enseñanza, N° 10. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69434/1/La\\_metodologia\\_de\\_investigacion\\_mediante.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69434/1/La_metodologia_de_investigacion_mediante.pdf)
- Gutiérrez, A. y Rivera Morales, A. (2012). El imaginario docente sobre la RIEMS. En Barraza, L., Barraza, I., Cárdenas, T., González, J. F (coords.), *Tomo Dos: Docentes: procesos de formación, trayectoria e identidad*. (pp. 31-44). México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Recuperado de <http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/coleccionlibro2.pdf#page=31>
- Gutiérrez, M.Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua. *Enunciación*, 16(2), 116-135. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782205>
- Heller, R., y Greenleaf, C. L. (2007). *Literacy instruction in the content areas. Getting to the core of middle and high school improvement*. Washington, D.C., EUA: Alliance for Excellent Education.
- Hultén, M. (2013). Boundary objects and curriculum change: the case of integrated versus subject-based teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (6), 790–813. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.812245>
- Kohlbacher, F. (2005). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research [89 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 21. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>
- Lai, M. K., Wilson, A., McNaughton, S., y Hsiao, S. (2014). Improving Achievement in Secondary Schools: Impact of a Literacy Project on Reading Comprehension and Secondary School Qualifications. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 305–334. doi: [10.1002/rrq.73](https://doi.org/10.1002/rrq.73)

- Lee, J. C., Huang, Y. X., Law, E. H., y Wang, M. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 41(3), 271-287. doi:10.1080/1359866X.2013.809052
- López Bonilla, G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1191-1218. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000400009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400009)
- López-Bonilla, G. (2008). El bachillerato en México: una etapa crucial (y endeble) en la formación lectora de los estudiantes. En Carrasco, A., López-Bonilla, G., y Peredo, A. (Ed.), *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México* (pp. 78-104). Guadalajara, México: Editorial Universitaria
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sin mes, pp. 383-412. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200004&script=sci_arttext)
- López-Bonilla, G. (2015). Curricular Reforms in Mexico, Challenges for Developing Disciplinary Literacy in Upper Secondary Education. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (7), 41-545. doi: 10.1002/jaal.396
- Macías, A.C y Valdéz, M. G. (2014). Reconstrucción del rol docente de la Educación Media Superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica*, 43. Recuperado de [http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/43\\_reconstruccion\\_del\\_rol\\_docente\\_de\\_la\\_educacion\\_media\\_superior\\_de\\_ensenante\\_tradicional\\_a\\_ensenante\\_mediador.pdf](http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/43_reconstruccion_del_rol_docente_de_la_educacion_media_superior_de_ensenante_tradicional_a_ensenante_mediador.pdf)
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>

- 
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moje, E. B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31, 1-44.
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A Call for Change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 96–107. doi: 10.1598/JAAL.52.2.1
- Moje, E.B. (2010/2011). Response: Heller's "In praise of amateurism: A friendly critique of Moje's 'call for change' in secondary literacy." *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), 275-278. doi: 10.1598/JA AL.54.4.5
- Navarro, A. (2011). *Educación, pobreza y desigualdad en el bachillerato mexicano*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Peterson, S. S. (2012). An Analysis of Discourses of Writing and Writing Instruction in Curricula Across Canada. *Curriculum Inquiry*, 42, 260–284. doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00589.x
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. España: Universidad Complutense de Madrid, pp. 1-42.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Autor. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. y Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42, 191-214.
- Ramsey, G., Carnoy, M., y Woodburne, G. (2000). Aprendiendo a trabajar. Una evaluación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y del sistema de Universidades Tecnológicas de México (Resumen ejecutivo). *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*, julio-diciembre. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001007>
- Rivero, A. (2010). El aprendizaje del español en el nivel medio-superior: Diagnóstico y propuestas. *Revista de la educación superior*, 39(156), pp. 35-51. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000400003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400003&lng=es&nrm=iso)
- Rotstein, B. y Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Lectura y vida*, 31(2), 62-69.
- Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. México: Mc Graw Hill
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3<sup>rd</sup>. Ed.). Los Angeles: Sage
- Scherff, L. y Piazza, C. L. (2008), Why Now, More Than Ever, We Need to Talk About Opportunity to Learn. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52: 343–352. doi: 10.1598/JAAL.52.4.7
- SEP. (2013a). *La reforma educativa es una oportunidad histórica para transformar el nivel medio superior*. México: Autor. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/reforma\\_educativa\\_oportunidad\\_historica\\_transformar\\_nivel\\_medio\\_superior](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/reforma_educativa_oportunidad_historica_transformar_nivel_medio_superior)
- SEP. (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2007–2012*. México: Autor. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- SEP. (2014a). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. México: Autor. Recuperado de <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems>
- SEP. (2014b). *SNB. Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Autor. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato)
- SEP. (2015). *Publicación de resultados de la prueba PLANEA. Primera aplicación 2015*. México: Autor. Recuperado de

---

[http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA\\_MS2015\\_publicacion\\_resultados\\_040815.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA_MS2015_publicacion_resultados_040815.pdf)

SEP-ANUIES. (2015). *Guía para llevar a cabo el proceso de certificación de competencias docentes para Educación Media Superior*. México: Autor. Recuperado de [http://certidems.anuies.mx/public/pdf/Guia\\_CERTIDEMS\\_2015.pdf](http://certidems.anuies.mx/public/pdf/Guia_CERTIDEMS_2015.pdf)

SEP-CONALEP. (2003). *Programa de estudios de Español II, comprensión de lectura*. México: Autor

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. Recuperado de [http://www.literacyinlearningexchange.org/sites/default/files/shanahan\\_and\\_shanahan\\_2008.pdf](http://www.literacyinlearningexchange.org/sites/default/files/shanahan_and_shanahan_2008.pdf)

Shanahan, T., y Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?, *Topics In Language Disorders*, 32(1), pp. 7-18. Recuperado de <http://alliedhealth.ceconnection.com/ah/files/TLD0112A-1337958951687.pdf>

Snow, C. E., y Moje, E. B. (2010). What is adolescent literacy? Why is everyone talking about it now? *Phi Delta Kappan*, 91(6), 66-69.

Star, S. L., y Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, ‘Translations’, and Boundary objects: Amateurs and professionals on Berkeley’s museum of vertebrate zoology. *Social Studies of Science* 19, 387-420. Recuperado de <http://www.icesi.edu.co/blogs/zoogestion/files/2014/10/StarGriesemer-BoundaryObjects-SSS.pdf>

Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35, 601–617. doi: 10.1177/0162243910377624

Tatto, M.T. (1999). Improving Teacher Education in Rural México: The Challenges and Tensions of Constructivist Reform. *Teaching and Teacher Education*, 15, 15-35.



- 
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1) 133-153
- Venezky, R. (1992). Textbooks in schools and society. En P. Jackson (Ed.). *Handbook of research in curriculum*. (pp. 436-461). Nueva York: Simon&Schuster
- Villa-Lever, L. (2010). “La educación Media Superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”. En Arnaut y Giorguli (coords). *Los grandes problemas de México. VII Educación*, COLMEX. Recuperado de <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wineburg, S. (1991). “On the Reading of Historical Texts: Notes on the breach between school and academy”, *American Educational Research Journal*, 28 (3), 495-519. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312028003495>
- Ziegler, S. (2003). “Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 653-677. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001905>

# APÉNDICES

## Apéndices

### Apéndice 1. Guía de entrevista: docentes

*Fecha:*

*Lugar:*

*Hora de inicio y fin:*

#### Guía de entrevista para las docentes

##### *Dimensión 1: Perfil y trayectoria profesional del docente de comunicación en el Conalep*

Primero que nada quiero agradecer su participación, y en segundo lugar quiero pedirle que si alguna pregunta no es lo suficientemente clara me lo indique para re-formularla y explicarla mejor. Me encuentro con \_\_\_\_ (clave).

1. Podemos iniciar con tu formación académica. ¿Cuentas con alguna licenciatura? ¿En qué? ¿Algún posgrado? ¿En qué? ¿Está cursando algún posgrado? ¿En qué?
2. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la docencia? ¿Cuántos años de experiencia tiene en la docencia de comunicación en la EMS? ¿Cuántos en CONALEP?
3. ¿Labora como docente en otra institución de EMS? En caso de que así sea: ¿Dónde?
4. ¿Qué cursos ha impartido a lo largo de su trayectoria profesional?
5. ¿Qué tipo de nombramiento tiene? ¿Qué tipo de contratación tiene?
6. ¿Qué opina sobre el tipo de nombramiento y contratación que tiene actualmente?
7. ¿Qué motivos la llevaron a impartir clases de comunicación en español?
8. ¿Cómo describiría su experiencia como docente de comunicación en CONALEP?

##### *Dimensión 2: Concepciones sobre el campo disciplinar de comunicación*

9. En términos generales, ¿qué opina sobre la enseñanza del español bajo el modelo de competencias en el nivel medio superior?
10. ¿Qué opina sobre el hecho de que el campo disciplinar de comunicación englobe a las tecnologías de la información y también a las lenguas extranjeras?
11. ¿Cuál es su opinión sobre las competencias disciplinares básicas de comunicación?
12. Con base en el listado de las competencias disciplinares básicas: ¿Cree que son claras? ¿Hay alguna que sea difícil de interpretar? ¿Hay alguna que sea difícil de evaluar? ¿Hace falta alguna? ¿El programa permite que los estudiantes las desarrollen?
13. ¿Qué opina del programa del módulo de “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional” (CAEP)? ¿Qué opina sobre la guía pedagógica de CAEP?
14. ¿Qué opina sobre los contenidos que aparecen el programa del módulo de CAEP?
15. ¿Qué opina sobre el grado de complejidad de los contenidos que aparecen en el programa de CAEP?

16. ¿Cómo ayudan los contenidos que aparecen en el programa de CAEP para el desarrollo de las competencias disciplinares básicas en los estudiantes? ¿Qué opina sobre las actividades de evaluación que aparecen en el programa de CAEP?
17. ¿Cuál es su opinión sobre la reducción de horas, del 1er. semestre al segundo, en el campo de comunicación?
18. ¿Existe progresión entre el módulo del primer semestre de comunicación con el del segundo semestre?
19. ¿Considera que dos módulos de comunicación son suficientes para el desarrollo de las competencias disciplinares básicas en los estudiantes?
20. ¿Qué opina sobre los conocimientos previos de los estudiantes?
21. Según su experiencia, ¿Se logra que todos los estudiantes desarrollen las competencias disciplinares básicas en comunicación?
22. En su opinión, ¿Qué se necesita para que los estudiantes desarrollen las competencias disciplinares básicas en comunicación?
23. ¿Qué le quitaría al programa del módulo de CAEP? ¿Qué le dejaría? ¿Qué le añadiría?

### ***Dimensión 3: Cambios que han instrumentado para cumplir con la RIEMS***

24. ¿Qué opina del modelo pedagógico por competencias? ¿Qué ventajas y desventajas tiene?
25. ¿Considera que su práctica docente ha cambiado con el establecimiento del modelo pedagógico por competencias?
26. ¿Ha tomado cursos de formación relacionados con la RIEMS? En caso de que sí, ¿Cómo describiría su práctica docente en el módulo de CAEP antes y después de haber recibido estos cursos?
27. En general, como docente de comunicación, ¿qué cambios ha realizado para cumplir con la RIEMS?
28. ¿Cómo describiría el trabajo en la academia de comunicación? ¿Cómo ha cambiado a partir de la RIEMS?

### ***Dimensión 4: Recursos que se les han ofrecido para cumplir con la RIEMS***

29. ¿Cuáles son los recursos que tiene a su disposición para impartir el módulo de CAEP?
30. Además de la descripción de las competencias disciplinares en comunicación, ¿qué otro recurso u apoyo se le ofrece para que los estudiantes las desarrollen?
31. ¿Qué opina sobre los materiales de lectura que se les ofrecen para impartir el módulo de CAEP? ¿Cuál es el repertorio de textos con el que cuentan? ¿Es suficiente?
32. ¿Ha tomado cursos de formación disciplinar para impartir CAEP? ¿Qué tipo de formación disciplinar ha recibido para impartir CAEP?
33. ¿Qué opina del PROFORDEMS?
34. ¿De qué manera le apoyó el PROFORDEMS para la enseñanza del módulo del CAEP?
35. ¿Cuál es su opinión sobre CERTIDEMS?
36. ¿Qué haría falta para mejorar su formación en esta disciplina?

### ***Dimensión 5: Retos que, como docente, enfrenta para cumplir con la RIEMS***

37. ¿Qué retos enfrenta en su práctica docente al impartir CAEP?

38. ¿Qué retos enfrenta en su práctica docente para que los estudiantes desarrollen las competencias disciplinares básicas de comunicación?
39. ¿Cómo describiría el trabajo administrativo que como docente de CAEP tiene que realizar a partir de la RIEMS?
40. ¿De qué manera se podrían superar los retos que enfrenta para cumplir con la RIEMS?
41. ¿Hay algo más que desee comentar sobre los temas que hemos discutido o sobre algún asunto que considere importante abordar?

## **Apéndice 2. Guía de entrevista: director**

**Fecha:**

**Lugar:**

**Hora de inicio y fin:**

### **Guía de entrevista para el director**

#### ***Dimensión 1: Perfil y trayectoria profesional del director***

Primero que nada quiero agradecer su participación, y en segundo lugar quiero pedirle que si alguna pregunta no es lo suficientemente clara me lo indique para re-formularla y explicarla mejor. Me encuentro con \_\_\_\_ (clave).

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Cuál es su antigüedad en el CONALEP?
3. ¿Qué puestos ha ocupado a lo largo de su trayectoria profesional?
4. ¿Puede hablarme de cómo fue que llegó a ser director del plantel?
5. ¿Cómo describiría su experiencia como director en esta institución?

#### ***Dimensión 2: Acciones que ha realizado para cumplir con la RIEMS***

6. ¿Qué es el SNB? ¿Qué significa pertenecer a él?
7. ¿Qué acciones ha tenido que realizar el CONALEP para cumplir con las demandas de la RIEMS y formar parte del SNB?
8. ¿Qué opina sobre las demandas de la RIEMS?
9. ¿Qué alcances tiene como director en su trabajo para cumplir con las demandas de la RIEMS?
10. ¿Qué limitaciones tiene como director en su trabajo para cumplir con las demandas de la RIEMS?

#### ***Dimensión 3: Recursos que se le han ofrecido para cumplir con la RIEMS***

11. ¿Qué tipo de recursos se le han ofrecido para cumplir con las demandas de la RIEMS?
12. ¿Qué tipo de formación ha recibido para la implementación de la RIEMS?

#### ***Dimensión 4: Retos que, como directivo, enfrenta para cumplir con la RIEMS***

13. ¿Cuál es su papel dentro de la institución para instrumentar la RIEMS?  
¿Cómo ejecuta ese papel?

14. ¿Qué retos enfrenta para hacerlo?
15. ¿Cuenta con recursos y condiciones necesarias para resolver los retos que enfrenta?
16. ¿Cómo resuelve los retos que enfrenta?
17. ¿Cómo es su interacción con los docentes del plantel?
18. ¿De qué manera considera que se podría mejorar el proceso de implementación de la RIEMS?
19. ¿Hay algo más que desee comentar sobre los temas que hemos discutido o sobre algún asunto que considere importante abordar?

### **Apéndice 3. Guía de entrevista: jefe de formación técnica**

***Fecha:***

***Lugar:***

***Hora de inicio y fin:***

#### ***Guía de entrevista: Jefe de formación técnica***

##### ***Dimensión 1: Información personal y trayectoria profesional de los directivos***

Primero que nada quiero agradecer su participación, y en segundo lugar quiero pedirle que si alguna pregunta no es lo suficientemente clara me lo indique para re-formularla y explicarla mejor. Me encuentro con \_\_\_\_ (clave).

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Cuál es su antigüedad en el CONALEP?
3. ¿Cuántos docentes tiene bajo su responsabilidad?
4. ¿Qué puestos ha ocupado a lo largo de su trayectoria profesional?
5. ¿Puede hablarme de cómo fue que llegó a ser jefe de formación técnica?
6. ¿Cómo describiría su experiencia como directivo en esta institución?

##### ***Dimensión 2: Acciones que han realizado para cumplir con la RIEMS***

7. ¿Qué opina sobre las demandas de la RIEMS?
8. ¿Qué acciones ha tenido que realizar el CONALEP para cumplir con estas demandas y formar parte del SNB?

##### ***Dimensión 3: Recursos que se les han ofrecido para cumplir con la RIEMS***

9. ¿Qué tipo de recursos se le han ofrecido para cumplir con las demandas de la RIEMS?
10. ¿Qué tipo de formación ha recibido para la implementación de la RIEMS?

##### ***Dimensión 4: Retos que, como directivo, enfrenta para cumplir con la RIEMS***

11. ¿Cuál es su papel dentro de la institución para instrumentar la RIEMS?  
¿Cómo ejecuta ese papel?

12. ¿Qué retos enfrenta para hacerlo?
13. ¿Cuenta con recursos y condiciones necesarias para resolver los retos que enfrenta?
14. ¿Cómo resuelve los retos que enfrenta?
15. ¿Cómo es su interacción con los docentes del plantel?
16. ¿De qué manera considera que se podría mejorar/facilitar el proceso de implementación de la RIEMS?
17. ¿Hay algo más que desee comentar sobre los temas que hemos discutido o sobre algún asunto que considere importante abordar?

#### **Apéndice 4. Guía de preguntas para el grupo de discusión**

##### **Guía de preguntas para el grupo de discusión con las docentes**

**Lugar:**

**Fecha:**

**Hora de inicio y fin:**

- Hacer un rompe hielos: “una cosa que no saben de mí”.
- Llevar botellas de agua.
- Explicar que se estima que la sesión del grupo de discusión dure entre una hora y una hora y media.
- Explicar que el objetivo es: profundizar en algunos temas que se abordaron en las entrevistas y obtener una visión grupal de los mismos.
- Pedirles que si alguien desea hablar por favor levante su mano para pedir la palabra con el fin de tener cierto orden durante la discusión.
- Al finalizar entregar un obsequio.

##### **Tema: RIEMS**

1. ¿Cómo ha sido el proceso de instrumentación de la RIEMS en el módulo de comunicación II? ¿Cómo lo han vivido y de qué manera lo han integrado a su práctica?
2. Todas tienen más de diez años trabajando en esta institución, y desde finales de los ochenta se ha trabajado por competencias. ¿Qué significa trabajar por competencias? ¿Qué significados ha tenido trabajar por competencias antes y después de la RIEMS?

##### **Tema: Competencias**

Con base en el listado de las competencias disciplinares básicas:

3. ¿Cómo se desarrollan cada una de las competencias disciplinares básicas? ¿Cómo apoya el programa del módulo al desarrollo de tal competencia? ¿El apoyo del programa es suficiente?

¿Qué implica que un estudiante tenga la competencia “X”? o ¿Cómo se puede saber que un estudiante desarrolló la competencia “X”? ¿Cómo se evalúa?

4. ¿Se les da el mismo énfasis a todas las competencias disciplinares básicas? ¿Por qué sí o por qué no?

**Tema: Programa del módulo**

5. ¿Corresponden los programas al modelo por competencias?

6. ¿Qué actividades de lectura y escritura trabajan en el aula? ¿Cómo las trabajan en el aula? ¿Les parecen suficientes? ¿Hacen falta otras?

7. ¿La profundidad con la que se abordan los temas es suficiente?

**Tema: Aprendizaje de los estudiantes**

8. ¿Qué hacen son los estudiantes con problemas de comprensión lectora?

9. ¿Qué hacen son los estudiantes con problemas de redacción?

10. ¿Qué opinas sobre los criterios de evaluación “Excelente”, “Suficiente” e “Insuficiente” para evaluar el aprendizaje?

**Tema: Docentes**

11. ¿Qué tiene que saber el docente que imparte “Comunicación en los ámbitos escolar y profesional”? ¿Cómo es que ustedes aprendieron los contenidos del módulo?

12. Menciona una experiencia positiva que hayas tenido al impartir el módulo de comunicación II una vez implementada la Reforma.

13. Menciona una experiencia negativa que hayas tenido al impartir el módulo de comunicación II una vez implementada la Reforma.

**Tema: Academias**

14. ¿Qué se puede hacer para que el trabajo en academias mejore?



**Apéndice 5. Consentimiento informado****CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO  
INVESTIGACIÓN SOBRE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR (RIEMS) EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA**

Ensenada, B.C, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2015

Por este medio, autorizo voluntariamente a Luz Erandi Zapién Guzmán, quien actualmente es estudiante de maestría en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC (matrícula 327058), a que lleve a cabo y grabe en audio las siguientes actividades:

- Entrevista
- Grupo de discusión
- Emplear, exclusivamente con propósitos académicos, los resultados del trabajo de investigación.

Estoy enterado (a) de que como participante de este estudio tengo los siguientes derechos:

- Que los datos de todos los participantes sean manejados con pseudónimos y que las grabaciones no se hagan públicas en ningún medio.
- Que se respete mi derecho a abandonar el estudio si lo considero conveniente en algún punto de la investigación.
- Que estén a mi disposición los datos recolectados como parte de mi participación y los resultados del proyecto de investigación.

---

Participante  
Nombre  
Correo electrónico

---

Investigadora  
Luz Erandi Zapién Guzmán  
erandi.zg1@gmail.com  
(646) 108 31 47

Directora de tesis: Dra. Guadalupe López Bonilla  
[bonilla@uabc.edu.mx](mailto:bonilla@uabc.edu.mx)

## **Apéndice 6. Tablas**

Matriz de enunciados en primera persona

<b>Acciones que los participantes dicen realizar para cumplir con las demandas de la RIEMS</b>	
<b>[1AE]</b>	
1. Trata uno de cubrir al máximo [el programa]. En la planeación ahí uno se organiza y obviamente, ahí pones todas tus actividades tratando de cumplir con el programa, pero a veces al 100% no se puede cumplir.	Tratar de cubrir todo el programa de estudios
2. hay algunos [contenidos] que sí son complejos, porque como te digo que los muchachos no vienen, a la mejor, con un nivel académico como para poder desarrollarlos, entonces uno sí se tiene que bajar al nivel de los alumnos, regresarte para poder adentrarnos en los temas de esos contenidos.	Considerar los antecedentes académicos de los estudiantes para abordar los contenidos del programa de estudios
3. nos damos un tiempo dentro del horario para trabajar [en academias] y por lo general es una hora por mes.	Reunirse en academia
4. ya trabajamos un poco más de manera colegiada, antes era de manera individual y ahora ya como que estamos adaptándonos y haciendo consciencia, y ya como que ya nos reunimos un poquito más, y hacerse a la idea de que ya tenemos que trabajar en conjunto.	Reunirse en academia
5. básicamente nosotros somos los que buscamos información, las guías, manuales, eso creo que corre por parte de cada docente.	Buscar información complementaria para impartir el módulo
6. Pues [la CERTIDEMS] es un poquito complicado, pero pues estamos en la educación y es algo que tenemos, ni modo, que llevar a cabo.	Certificarse
7. se llena una hoja en Excel en donde hay que poner pues obviamente el nombre del módulo, del maestro, nombre del alumno, y hay que señalar las competencias que el joven durante ese semestre desarrolló en esa materia.	Llenar formatos para el registro de competencias
8. me lo tengo que llevar a mi casa [los formatos para registrar las competencias] porque aquí el tiempo no alcanza.	Llevarse trabajo administrativo a casa
9. Yo lo que hago es que les pongo un juego de palabras y que con esas palabras ellos armen un cuento	Seguir los contenidos del programa de estudios
10. yo les explico: no, mira es que a lo mejor lo que tú no sabes lo puedes aprender de un compañero o a lo mejor lo que sí sabes tú lo puedes compartir con los demás, ya no es como antes.	Intentar persuadir a los estudiantes sobre las ventajas de trabajar en equipo
11. y yo los pongo a trabajar, les digo: no, porque tienen que aprender a compartir y ya cuando los animo un poquito les digo: ok, cuando tú salgas de aquí que ya termines tu carrera, y que ya estés en una empresa o en un hospital, dependiendo lo que hayan estudiado, tú no vas a elegir con quién trabajar, a lo mejor te va a tocar trabajar con la persona que más mal te cae.	Intentar persuadir a los estudiantes sobre las ventajas de trabajar en equipo
12. Se quedan así de: ay si es cierto profe, porque dicen yo no quiero trabajar (en equipo), yo estoy acostumbrado a trabajar solo. Entonces es cuando ya les digo: este tienes que aprender en equipo, este, pero es BIEN complicado, a veces nomás no quieren.	Intentar persuadir a los estudiantes sobre las ventajas de trabajar en equipo
13. yo lo aplico en el debate, porque en el debate [la competencia argumenta un punto de vista en público de manera precisa, eh coherente y creativa]	Seguir los contenidos del programa de estudios

<p>14. yo lo que hago en vez de que, de yo traer, porque yo no cargo, este es que ellos lean de algo que les interesa, o sea lo que a ellos les guste, porque si yo les pongo la lectura o el tema va a ser algo interesante para mí, pero aburrido para ellos. Entonces yo lo que hago es decir: ok, lo que a ti te guste leer, lo que a ti te interese, sea de la materia que sea, el tema que sea, eso. Lo mismo hago en los debates, yo no les impongo el tema, lo hago por medio de ideas, así que pongan, no le hace, no sé 10 temas y ya de esos temas vamos sacando por votación ¿por qué? Porque a la mejor lo pongo yo y me van a decir: ah no de ese tema no me gusta, así, ustedes lo eligieron, (entonces) ustedes van a investigar ése. Y es así como más menos me funciona.</p>	<p>Fomentar la lectura y la investigación</p>
<p>[2GE]</p>	
<p>15. es una materia en la que ellos tienen que poner su destrezas, y despertar su creatividad para hacer las exposiciones o redactar y pasarlas a exponer y que ellos se expresen es una experiencia diferente, ¿verdad?. Entonces, para mí, eso me gusta porque los hago más partícipes y YO con ellos también.</p>	<p>Promover que los estudiantes estén activos durante la clase</p>
<p>16. la participación es más activa por parte del alumno, ya el maestro no nada más es guía sino también forma parte del equipo.</p>	<p>Promover que los estudiantes estén activos durante la clase</p>
<p>17. el que ya se trabaje y se califique en clase y no en la escuela. TÚ miras al muchacho trabajar ahora, no estás con que te ayudaron, si no lo hizo, si se lo hicieron.</p>	<p>Evaluar en clase los trabajos que los estudiantes realizan en el aula, para evitar que copien los trabajos.</p>
<p>18. ahora tú calificas la acción, yo pienso que ahora la la... educación es activa es 100% de acción en el grupo. —&gt;Si tú no la haces así, no la vas a poder evaluar. Es lo que yo veo ahora en los muchachos.</p>	<p>Evaluar en clase los trabajos que los estudiantes realizan en el aula, para evitar que copien los trabajos.</p>
<p>19. Tenemos nosotros esta una biblioteca virtual, yo se las recomiendo SIEMPRE, por ejemplo en comunicación en los ámbitos escolares que nos viene lo que es el cuento y lo que es la fábula, este... los tipos de textos, los tecnológicos, los científicos, los didácticos, yo les hago ver eso y los invito a que visiten esa página.</p>	<p>Recomendar el uso, por parte de los estudiantes, de la biblioteca virtual</p>
<p>20. le dejamos un trabajo de investigación.</p>	<p>Promover que los estudiantes investiguen</p>
<p>21. cuando hacemos los cuentos, cuando elaboran historieta, cuando elaboran un... una conversación, un diálogo.</p>	<p>Seguir el programa de estudios</p>
<p>22. vimos qué es un debate [se aclara la garganta] , vimos qué es una convocatoria, el contenido del debate, el contenido de la convocatoria, vimos qué es un ensayo, los elementos del ensayo, tons me lo vas a elaborar, vamos a hacer un debate, tú lo estás viendo y tú estás evaluando al, y tú estás haciendo al mismo tiempo una retroalimentación.</p>	<p>Seguir el programa de estudios</p>
<p>23. en la mayoría de los casos, las competencias o las actividades son en equipo pues si un alumno no aplica una competencias, la aplica el otro, ¿si me entiendes?. Y así inyectan y están activas, mas no por iniciativa por uno o dos, y (palabra inaudible).</p>	<p>Promover el trabajo en equipo en sus estudiantes</p>
<p>24. con esta nueva reforma no hay tareas, es trabajar aquí y que tú los califiques, pero el peor del caso es que tampoco quieren trabajar aquí</p>	<p>Evaluar en clase los trabajos que los estudiantes realizan en el aula, para evitar que copien los trabajos.</p>

25. Yo ya no hablo nada más, ya también hablan mis alumnos, 26. no nada más yo expongo, también exponen ellos. No nada más yo investigo, también investigan ellos. 27. No nada más yo hago periódicos murales, o exposiciones también ellos las hacen.	-Promover que los estudiantes estén activos durante la clase. -Fomentar la investigación
28. yo antes no era dada a cargar material, yo nada más mi portafolio y órale, ya, mi librito y órale. Ahora cargo mi planeación, mi compu, mi laptop, mi librito, mi mochilita con plumones, colores, tijeras, pegamento, como maestra de primaria o de kínder, jardín de niños ¿verdad?, pero si eso me va a ayudar para que mi materia esté al 100, yo esté al 100, y yo cumpla al 100.	-Traer consigo su planeación, computadora y materiales didácticos.
29. ahora no, ahora te dan un programa, tienes que hacer una planeación, tiene que haber una secuencia didáctica y tienes que ir donde tú dices que tienes que ir ¿de acuerdo?. Y tienes que llevarla de acuerdo a como TÚ la planeaste, y tienes que evaluarla de acuerdo a como tú la indicas ahí que la vas a evaluar, y tiene que ser un comparativo con las matrices ¿de acuerdo?, y tiene que ser por un periodo que la escuela te da. Entonces sí hay una,   una concordancia ahí que tienes que cumplir. Y antes no.	-Seguir la planeación que realizó tal cual la planeó.
30. como academia, funcionamos. Nos respetamos. Somos completamente diferentes como personas, nuestro perfil también es diferente, eh hablando profesionalmente, es, nuestros carácter también son diferentes, pero... si hablamos como materia y como profesionales, pues ... nos enfocamos en eso y opinamos.	Reunirse en academia
31. levantamos nuestra acta, indicamos las modificaciones	Llenar formatos sobre las reuniones en academias
32. uso mucho la biblioteca. Les encargo tarea por internet, la biblioteca virtual, hago uso de la biblioteca virtual, ehh este mmm... los llevo a la sala audiovisual, y cuando hacen exposición, si alguien me dice: “¿profe lo puedo hacer en power point?”, adelante, mas no los obligo, es lo que uso.	Usar la biblioteca y la biblioteca virtual. Usar la sala audiovisual
33. hago uso de la biblioteca virtual	Usar la biblioteca virtual
34. yo hago mi manual.	Hacer un manual para el módulo
35. BAJO ejercicios de la guía didáctica, uso también la guía didáctica. Tons yo me complemento y al final pongo mi referencia bibliográfica, generalmente. Uso tres libros, cuatro libros y además también uso dos libros de ejercicios ortográficos que es el que me marca de lo de las reglas [ortográficas] que te digo.	Recurrir a varias fuentes de información para complementar su módulo
36. los dejo que elijan [que novela leer],	Considerar los intereses de los estudiantes
37. Hasta en eso hemos cambiado los maestros, a través de la RIEMS, ¿por qué? Porque yo, qué iba, quién iba a decir que yo iba a hacer un libro, es un libro, hacer un manual es un libro ¿verdad o no?. Entonces, ¿cuánto tiempo le dedicas a eso, cuántos días y cuántas tardes? Para que el muchacho tenga toda la información a la mano, ¿si me entiendes?, hasta en eso nos preocupamos los maestros hoy en día, y aun así los muchachos con sus situaciones económicas no lo adquieren.	Elaborar su propio manual para el módulo
38. tenemos una o dos colecciones del concurso de “leamos la ciencia para todos”, hemos participado y he sido asesora y orientadora de los muchachos en esos concursos.	Participar con los estudiantes en concursos de lectura
39. hemos donado libros de literatura, novelas, cuentos, y por eso sé que hay suficientes.	Donar materiales de lectura

<p>40. tengo mi trabajo investigación, mandé mi trabajo pero ya se cerró y ya no he sido, no me han evaluado.</p>	<p>Haber realizado el trabajo de certificación, pero no se ha certificado.</p>
<p>41. la forma de mi planeación es diferente. Ehh las actividades que se ponen no son nada más las que me marca la guía didáctica, ya tuve yo que implantar otras ¿por qué? Porque pues en PROFORDEMS yo aprendí que tenía que ser activar a los muchachos al trabajo colaborativo, y pues ahí lo apliqué.</p>	<p>Promover el trabajo en equipos en el aula</p>
<p>43\2. yo soy más, más dada a hacerle modificaciones porque pues esa sería, yo le llamaría libertad de cátedra ¿verdad? y están bien que nos están supervisando pero si nos dejan ser, y yo sí le hago modificaciones.</p>	<p>Modificar el programa de estudios</p>
<p>43. en mi planeación, ahí indico qué competencias voy a utilizar en cada resultado de aprendizaje porque yo puedo usar 6 o 7, 8 o 9 competencias pero no todas van en el mismo resultado de aprendizaje. Si yo tengo tres unidades, y en cada unidad tengo dos resultados de aprendizaje, en cada resultado de aprendizaje uso diferentes competencias.</p>	<p>Decidir qué competencias genéricas y disciplinares básicas van a desarrollar sus estudiantes</p>
<p>44. yo llevo un registro en la lista de quién me cumple y quién no me cumplió. Entonces cuando yo reviso carpetas, al ver yo que Juanito Pérez tienen todos sus trabajos, ya nada más me voy hacia sus listas de cotejo y depende su calificación sé con qué cumplió y con qué no cumplió. Y al mismo tiempo, vuelvo a revisar el trabajo, a es que le faltó esto, le faltó aquello. Si hizo un ensayo, no presentó este portada, no tuvo una conclusión, entonces ahí me voy y les califico su lista de cotejo.</p>	<p>Registrar el cumplimiento de las actividades que realizan los estudiantes en el aula</p>
<p>45. Esas hojas de Excel es por alumno, y depende también su calificación. Es como nosotros decimos qué competencias utilizó y la llevamos por alumno. Cumpló. Administrativamente cumpló.</p>	<p>Llenar formatos</p>
<p>46. nosotros tomamos la decisión [de elegir cuáles son las competencias que se van a desarrollar en el curso]</p>	<p>Decidir qué competencias genéricas y disciplinares básicas van a desarrollar sus estudiantes</p>
<p>47. Yo siempre, como las abuelitas, cargo con una bolsa como con 40 o 50 libros de “Selecciones”, y ahí vienen artículos, son artículos pequeños ¿verdad? En “Selecciones”, entonces yo les digo que se pongan a leerlos, que los lean y que luego me hagan un comentario, un comentario sobre el artículo que leyeron y lo que piensan de él. A mí me sorprende porque no te voy a decir que todo el grupo pero lo hago cada 15 días, y me dicen: profe, no se le olvide mi (revista), la número tanto porque ahí me quedé a la mitad de mi, de mi historieta o de mi esto, esto otro, y ya llevan una idea y no se les olvida. En mi hora de lectura una vez cada quince días yo se los llevo porque son artículos pequeños, porque si se los encargas que. ..</p>	<p>Intentar fomentar el gusto por la lectura</p>
<p>48. Yo me acuerdo hace algunos, unos años, no recuerdo exactamente, que me tocó un alumno con problemas de lenguaje y pues lo encaminé hacia la psicología</p>	<p>Canalizar a los estudiantes con problemas del lenguaje</p>
<p>49. yo lo que hago con ellos es que me quedo unos días a la semana y he tratado de enseñarle que, ¿??? Y dice ¿??? Es poco a poquito lo que le he podido ayudar ¿verdad? , pero es imposible que en todos los grupos y de manera individual, con todos los casos de todos los alumnos con problemas del lenguaje, no se puede.</p>	<p>Destinar algunas horas de su tiempo libre para apoyar a los estudiantes con problemas académicos.</p>
<p>[3AM]</p>	

50. yo no las hago [las actividades de evaluación del programa]. Yo aplico otro tipo de evaluación, no les pongo exámenes, pero sí por ejemplo, ehh... cuando vamos a ver una temática como por ejemplo ehh, la novela ¿sí?. Ehh analizamos una novela, es hacer nuestro análisis, la desmenuzamos para que vean ellos cómo son los guiones. Y ésta es la manera como yo los voy evaluando: cómo trabajaron de manera individual, cómo trabajaron por equipo, este.. si cumplieron con traer todo su material, si fueron cumpliendo cada uno de los pasos. Ésa es mi evaluación.	Elaborar sus propias actividades de evaluación
51. los muchachos tienen que hacer una pequeña obra de teatro sobre una lectura que se llama: “la Señora Nicotina”, y hablaaa, habla del cigarro, ¿no?, pero yo se las cambié, en vez de que ellos lo interpretaran, yo los hago que hagan un teatro guiñol, ¿se llama? ellos tienen que hacer los monitos, y tienen que diseñar también su, su mini teatro para exponerlo, y este y al final de cuentas tienen que leer, se tienen que aprender el guion, aparte desarrollar la creatividad, y al final hacemos un análisis de la lectura y de lo que les pareció. Y ya lo hicimos más divertido, en vez de que yo los hubiera sentado a simplemente a leer, este, esta pequeña obra de teatro.	Realizar actividades que les parezcan divertidas a los estudiantes
52. Procuero hacer más dinámica mis clases, me gusta que sea más como taller que como clase donde el docente es el que está hablando. Me gusta que los que trabajen sean los muchachos, y obviamente yo estar ahí para supervisar, ¿no?, pero casi todas mis clases son como si fuera un taller, yo ya traigo preparada mi clase de tal manera que ellos son los que van a desarrollar la actividad.	Procurar hacer sus clases más dinámicas.
53. es muy MUY raro que deje una tarea, yo procuro que el trabajo que yo traiga sea exactamente para el tiempo que voy a estar con los muchachos, y yo los pueda evaluar ahí porque es la única manera que me permite ver si trabajó, si realmente participó con sus compañeros, si.. si estuvo atento a la actividad que estaba haciendo. Y si lo dejo de tarea, es.. igual lo puede hacer, pero a lo mejor corro el riesgo de que lo copie, de que no, de que nada más me lo copie y me lo pegue como si sí hubiera hecho la tarea. Este... entonces, casi siempre yo procuro que sea en mi clase.	Estructurar las actividades para que los estudiantes `realicen en el aula y así evitar que sean copiadas.
54. si nos reunimos pero las veces que nos hemos reunido más bien ha sido para ver problemáticas de de.. de los alumnos en el aula, los indicadores de aprobación y reprobación, pero decir que nos sentamos porque vamos a trabajar como academia y vamos a desmenuzar un programa y lo vamos a analizar, creo que no se ha dado.	Reunirse en academia
55. cada quien nos evocamos por hacer la materia que creemos que vamos a dar, ¿verdad?. Este entonces eso no permite ni siquiera que exista un trabajo... colegiado ni como academia.	Preparar su módulo de manera individual
56. yo lo que hago a veces es que les encargo algunas revistas de ... como “National Geographic”, “Quo”, “Mecánica popular”, si quiero ampliar un poquito más alguna, alguna temática	Pedirle a los estudiantes que traigan materiales de lectura
57. tengo que copiar la tablita para cada uno de los alumnos, hacer el archivo por grupo y poner CADA uno de los alumnos en la tablita. Después hay que analizar, a ver este alumno qué qué cuál es la compet..., primero dices: bueno estas tres competencias (genéricas) son las que yo planteé y son las únicas que yo voy a calificar porque yo nada más dije que estas tres competencias, pero tiene que ser por cada uno de los alumnos, y fácil, fácil, yo creo que si te sientas, sin que nadie te moleste a trabajarlo, yo creo que te tardas de dos a tres horas porque tienes que analizar.	Llenar formatos
58. yo lo hago porque es algo que la institución me pide que lo haga, pero honestamente, a mí, yo nomás lo hago y jamás lo vuelvo a ver.	Llenar formatos

59. Yo a veces hasta elimino algunos procesos	Modificar el programa de estudio
60. y busco cuál es el más interesante para ellos, para que realmente lean lo que viene ahí.	Modificar el programa de estudio
61. Les calificamos con actividades	Evaluar a los estudiantes con actividades
62. Un cuento, lo leen, ¿sí? Y ya eh les pides, me lo vas a analizar, dime de qué se trata, qué quiere decir el autor con este texto, a ver explícamelo con tus palabras, no me platiques el cuento ya me lo sé, quiero que me digas qué quiere decir entre líneas el autor, o qué crees que quiere decir el cuento, no de qué se trata, qué quiere decir el cuento, eso es lo que yo hago.	Seguir los contenidos del programa
63. hay programas que no se aplican para que las utilices (las competencias) y es que sería una locura Investigadora, si agarrar el programa y, es que la verdad yo las veo y digo, no yo no las pongo todas (las competencias) porque eso sería una locura.	Decidir qué competencias genéricas y disciplinares básicas van a desarrollar sus estudiantes
64. Yo veo el contenido, y pienso cuál estrategia puedo utilizar para que se cumpla el contenido, y ahí ya va implícita la competencia	Desarrollar estrategias didácticas a partir de los contenidos. (Todas)
65.yo pocas veces les dejo tareas y trabajos de, de o sea para hacer en su casa,	Dejar pocas tareas
66.por lo general procuro que mis actividades sean para que las desarrollen en el salón, porque el estar en el salón, a la mejor no al cien por ciento de seguridad, pero por lo menos puedo ver quién está trabajando y que ÉL lo está haciendo, y que está participando, y que a la mejor el producto que me va a entregar sí lo hizo él y no se lo copió a alguien, o a la mejor yo dije, sí lo hizo, pero también vi que lo copió a alguien.	Estructurar las actividades para que los estudiantes `realicen en el aula y así evitar que sean copiadas.
67.luego tú ya después: no es que vas bien pero cámbiale aquí, y tú lo ves que va (ruido) y ahí viene otra muestra, hey mijo ¡échele ganas, no se limite!. ¡Uy no! profe es que, y entonces ahí dices: éste lo está haciendo, le está echando las ganas. Está, no como el que: ya acabé, ¿ya acabaste? Y ahí viene el asunto, no mijo, le retroalimenta [...]	Retroalimentar a sus estudiantes sobre su desempeño académico
68. yo acostumbro, fíjate, independientemente de qué materia dé, agarrar un día para leer, lo que sea, pueden traer ellos un libro, no le digan a nadie, hasta pueden traer su libro en el celular, ehh si no tienen dinero no es que lo compren, no es que le saquen copia, tienen que buscar una opción, la que sea que no les genere tanto ruido, y que me digan: es que 69.yo no pude sacarle copias, y este, y los pongo a leer, lo que te interese, lo que quiero yo es fomentarles el hábito a leer, pero ¡nombre!, los muchachos no.	Intentan fomentar el gusto por la lectura (TODAS)  Intentan fomentar el hábito de la lectura
[4SU]	
70. hemos tenido la oportunidad de hacer una , “hacer un buen click” con los muchachos , les gusta eso de aprender a comunicarse, a interactuar, tratando de hacer la clase dinámica para que les atraiga porque ya, de repente cuando llegan piensan que vienen al típico español de siempre, y aquí pues no, no es eso.	Procurar que sus clases sean dinámicas



71. No ponemos en academias con los que coincidimos en horarios que podemos trabajar, y ahí miramos cuáles son tanto las genéricas que vamos a utilizar y las ahora sí que las competencias de comunicación que podemos englobar según los temas y los planes y programas de estudio que nos mandan de Conalep.	Reunirse en academia
72. Tratamos de abordar la gran mayoría de [las competencias disciplinares básicas] ellas	Intentan abordar todas las competencias disciplinares básicas
73. yo les digo: “ubíquense en un centro de trabajo, ubíquense en una realidad donde ustedes, donde somos profesionistas, es muy difícil que... que... que ustedes no aprendan a comunicarse de una manera correcta. Entonces, ahí van ellos a través de su razonamiento y por decisión propia, el querer cambiar estos hábitos que tienen tan arraigados de la mala comunicación.	Intentar crear conciencia sobre el uso de la lengua dependiendo del contexto.
74. en varias actividades te piden lo que vienen siendo los reportes de lectura y ahí a veces se vuelve un poquito tedioso porque los muchachos, de repente, quieren otro tipo de actividades. Entonces a veces ahí estructuramos un poquito, la academia, estructuramos un poquito la parte de darle más eh más peso ahh no tanto a los reportes de lectura sino que lo vamos involucrando más práctico.	Modificar el valor de las actividades de evaluación
75. yo les pido un tema que a ellos les llame la atención, que, que podemos por ejemplo mirar la clonación humana, entonces es un tema que realmente les llama la atención, y ya de ahí trabajamos en base a este tipo de textos, de textos más ehh que les llamen la atención, no tanto que la célula, que el átomo y ..., sino que ya sean cuestiones que a ellos les llamen la atención.	Considerar los intereses de los estudiantes
76. entonces si yo veo que no hay disposición, yo les llevo material.	Llevar material didáctico para los estudiantes.
77. nosotros eh... todas las actividades que hacemos tienen que ver precisamente con eso, diario leemos	Fomentar que los estudiantes lean en el aula
78. diario analizamos	Analizar a diario
79. diario escribimos [ruidos]	Escribir a diario
80. entonces lo que tratamos de hacer es identificar a esos alumnos que traen algunas deficiencias	Identificar a los estudiantes con deficiencias académicas
81. y trabajar con [los estudiantes con deficiencias] ellos ya de manera más personalizada,	Trabajar de forma personalizada con los estudiantes con deficiencias académicas
82. al alumno que viene más preparado ponerlo de la mano con este alumno que se le dificulta para que, ahora sí te vayas ehh ayudando un poco a ti, como maestro también.	Apoyarse en los estudiantes avanzados para ayudar a los que presentan dificultades.
83. aquí te vamos evaluando día con día, con todas las actividades.	Evaluar a diario
84. yo siempre les digo: —> “no me interesa que tú te sepas el procedimiento como paso uno, paso dos y paso tres, pero el resultado es lo que me interesa”. Entonces, a veces esto los [ruidos] motiva porque [ruidos] dicen: “ahh [ruidos] mira yo lo	Motivar a los estudiantes con palabras

aprendo a hacer de otra manera, pero con que lo entreguen el resultado que es el esperado me va a ir bien, entonces creo que tiene muchos puntos buenos.	
85. Ahora tú dices: “desde una pregunta ehh... clave ehh... desarrollas todo un tema, a través de la participación de joven, a través de las experiencias previas que ellos tengan y cómo los van guiando, llevando de la mano, a veces sin que se den cuenta que se está llevando la clase, pues o sea, donde ya el joven es más, más ehh... es un sujeto activo, no como anteriormente que era un sujeto pasivo.	Intentar que los estudiantes estén activos en clase
86. Lo único que nosotros como docente hacemos es llevarlo de la mano, guiarlo, en que logre lo que vienen siendo los objetivos establecidos.	Adoptar un rol de guía del aprendizaje
87. apenas estamos trabajando, pensando, construyendo una idea, cuando ya llega el prefecto: “que ya es hora, que los alumnos, que no sé qué”, y te va desmotivando, te va desmotivando a trabajar.	Se reúnen en academias con premura
88. Sí es el [libro] que usamos	Utilizan los libros de texto que las editoriales hacen para el CONALEP
89. yo trabajé con este módulo cuando cursé la.. el diplomado y pues... al momento de analizar el programa más profundidad y..., pudimos en ese entonces eestructurar actividades, estructurar actividades que mmm... consideramos nos iban a dar más resultado en el logro de los objetivos para los muchachos.	Haber cursado y concluido el PROFORDEMS
90. yo siempre los pongo a hacer actividades de la vida diaria, por ejemplo: “vete a un supermercado y tráeme las especiales, tráeme los periodiquitos que hay de de.. de ofertas, de promociones y de ahí empezamos a trabajar”	Realizar actividades con materiales de lectura muy básicos [folletos con promociones de los supermercados]
91. yo siempre les digo eso, yo siempre me meto en ese rollo de: miren muchachos, no me interesa, ahorita en este momento, no me interesa que digas cuál es un texto narrativo, y cuál es un descriptivo, me interesa QUE APRENDAS a través de ellos a comunicarte. Ésa es mi función que tú aprendas a hablar, a ver pláticame ¿qué hiciste el día de ayer? Ahh profe pues bien chilo, me levanté a tal hora y me jui (¿??). NO, tranquilo, a ver ubícate, aquí, yo no sé nada, yo los tuve que convencer, yo les digo: háganme una guía de cómo llegar de la bandera a la equis lugar. NOO, me puedo llevar un mes, me puedo llevar un mes.	Intentar persuadir a los estudiantes sobre qué tipo de vocabulario usar dependiendo el contexto
92. lo complementas con otras fuentes, no sólo con el programa porque era lo que decíamos al principio, si ya se enfadaron de este modo y así, pues ahora ahí si no me dicen que traiga dibujitos y que traiga a un árbol	Recurrir a varias fuentes para complementar su módulo
93. Nosotros lo modificamos [el programa]	
94. Es que a la mejor no voy a utilizar todas ésas, pero voy a escoger. Eh, sí efectivamente no le doy el mismo valor. 95. 1AE: No le damos el mismo valor. 96. 3AM: No le damos la misma importancia. 4SU: No porque... TOTAL : 96	Decidir qué competencias tienen más valor que otras (TODAS)

[D1] M	
Todos los planteles empezábamos en el nivel 3. Entonces era del nivel 3 y de ahí se intentaba llegar hasta el nivel 1	Preparar la documentación para el ingreso al SNB
hicimos el intento por estar en el nivel 2, pero no, nos quedamos en el nivel 3. No cumplíamos con algunos estándares que nos solicitaba el Sistema Nacional de Bachillerato. Entonces nos quedamos en el nivel 3.	Someterse a las evaluaciones del SNB
Concurramos en este año nuevamente para poder obtener fondos del Sistema Nacional, del Sistema de... infraestructura... de inversión en la infraestructura de la educación media superior pero no, no no obtuvimos recursos para este año	Participar en concursos para obtener recursos económicos
hemos estado trabajando con ellos es tratarlos de estar capacitándolos [a los docentes]	Formar a los docentes
hemos estado pidiéndoselo a los maestros que ya terminaron el PROFORDEMS que se certifiquen pero no es tan sencillo.	Pedirle a los profesores que concluyan el proceso de CERTIDEMS
pero los cursos que les hemos estado planteando a los maestros desde ya algunos años van en ese sentido, de tratar de hacer realidad las las ehh la reforma, o sea el desarrollo de las competencias en los alumnos pero ha sido un poco complicado.	Formar a los docentes para que concreten el desarrollo de competencias en el aula
Nosotros hemos tratado [...] que trabajen sobre el modelo, a que puedan desarrollar estrategias de enseñanza conforme al modelo, que trabajen de manera colegiada.	Intentar que los docentes trabajen en academias
que trabajen de manera colegiada.	Intentar que los docentes trabajen en academias
porque hemos intentado de varias maneras y no lo hemos podido conseguir. —> No tengo una respuesta concreta para eso porque el el, yo creo aquí depende mucho del compromiso del docente, y no nada más de la exigencia que le haga uno como institución, porque como institución se le pide y se hace, se les dan los tiempos, se les dan las facilidades, pero a veces lo que nos entregan que no es necesariamente el el producto de un trabajo colegiado. Entonces esto depende mucho de cada uno de los participantes.	Intentar que los docentes trabajen en academias
hemos estado trabajando más prácticamente en las genéricas, realmente y de manera indirecta pues en las en las disciplinas porque no nada más los cursos están dados para aquellos maestros que indiquen en la formación, lo que se llama la formación básica, sino también para aquellos maestros que están trabajando en la formación profesional. Entonces de alguna manera ahí está incluidas las las eh... (???) las competencias disciplinares	Formar a los docentes para que concreten el desarrollo de competencias en el aula, dando más énfasis a las competencias genéricas
hemos estado [en el PROFORDIR]	Cursar el PROFORDIR

desde que empezó la RIEMS y hasta el momento todos esos cursos que le he mencionado, he participado.	Cursar el PROFORDEMS
yo he impartido algunos cursos, yo he estado trabajando con los maestros.	Impartir cursos para los docentes del plantel
yo he estado trabajando con los maestros	Impartir cursos para los docentes del plantel
Yo me manejo de manera directa con ellos en cuanto a estas cuestiones de la RIEMS.	Comunicarse directamente con los docentes en cuanto a los asuntos relacionados con la RIEMS
algunos cursos los hemos armado de estar ehh recopilando material, revisando cosas, eh viendo otras instituciones, checando lo que se hace en otros lados, y nosotros mismos hemos tenido que armar los cursos porque no hay, no hay cursos ex profeso para ciertas cosas.	Diseñar los cursos de formación para los docentes del plantel
que me permiten decirles algunas cosas, yo también permito que me digan porque la relación casi siempre es en dos sentidos TOTAL 17	Comunicarse directamente con los docentes en cuanto a los asuntos relacionados con la RIEMS
[D2]	
hemos hecho nuestro mejor esfuerzo por apoyar a los jóvenes a que desarrollen sus habilidades, sus destrezas, ehh... realmente para que ellos tengan oportunidades en la vida, dándoles un poquito de nuestra experiencia.	Apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus habilidades y destrezas
trato de apoyarlos para que realicen sus quehacer académico todos los días	Apoyar a los docentes en su quehacer académico
Trato de cumplir, y no solamente tratar de atender las situaciones con padres de familia, o con alumnos con problemas, con riesgo de abandono, que están en riesgo de reprobación, principalmente. Y todo eso es una preocupación para uno, principalmente.	Atender a los padres de familia
hicimos para el segundo, pero... ya recordé, hicimos para el segundo pero estamos nosotros todavía en un tiempo para corregir algunas cosas, para poder aspirar al segundo nivel.	Someterse a las evaluaciones del SNB
¿cómo lo ejecuto?... realmente   planeando, planeando las actividades, eh   poniéndolas en práctica con los maestros, y supervisando que se lleve a cabo; sin embargo, pues no hemos obtenido el éxito que quisiéramos, algo nos está fallando por ahí.	Planear y supervisar las actividades de los docentes
yo nada más administro los registros [ de competencias]	Administrar y supervisar los registros de competencias

---

<p>yo los administro,/ los superviso,/ checo los avances,/ y tratar de pues   manejar por los lineamientos a los maestros cuando hay unos desvíos, sobretodo de estos registros, y, y, estar manejando con ellos también los avances que hay diciéndoles que vamos bien, o más o menos o que por aquí hay que corregirle, y que hay que irnos por otro lado. Pero es más que nada administración de registros.</p> <p>TOTAL 10</p>	<p>Administrar y supervisar los registros de competencias</p>
--	---

